

**UN ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO DE DOCENTES DE CIENCIAS
NATURALES DE UNA INSTITUCIÓN ETNOEDUCATIVA**

JUAN DAVID GONZÁLEZ LARRAHONDO 1026235

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS
NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL**

UNIVERSIDAD DEL VALLE

INSTITUTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

ÁREA DE EDUCACIÓN EN CIENCIAS

SANTIAGO DE CALI

2015

**UN ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO DE DOCENTES DE CIENCIAS
NATURALES DE UNA INSTITUCIÓN ETNOEDUCATIVA**

JUAN DAVID GONZÁLEZ LARRAHONDO 1026235

Trabajo de grado para optar al título de:

Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental

Tutora:

RUBY GUERRERO

UNIVERSIDAD DEL VALLE

INSTITUTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

ÁREA DE EDUCACIÓN EN CIENCIAS

SANTIAGO DE CALI

2015

RESUMEN

Este trabajo explora, a través del Análisis Crítico del Discurso, las características y dinámicas de las propuestas etnoeducativas del área de Ciencias Naturales, que se gestan en una institución etnoeducativa de la ciudad de Cali, donde se pone de manifiesto diferentes factores de riesgo que pueden afectar a tales propuestas.

Palabras clave: Etnoeducación, Análisis Crítico del Discurso, Cultura, Afrodescendientes, Educación en Ciencias Naturales, Diversidad cultural.

1. INTRODUCCIÓN

El anhelo de construir una nación donde todos sus habitantes logren de una manera efectiva involucrarse y relacionarse positivamente entre sí, independientemente de sus idiomas, valores o costumbres, se viene haciendo más poderoso y moviliza cada año a más personas a aportar desde sus posibilidades algún esfuerzo, grano de arena, jarrón de arcilla o una voz potente y clara, para hacerlo realidad. Hermosas son las promesas que se esbozan en el intento de promover una educación donde todos se sientan encontrados, reconocidos y recogidos. A esta amalgama de intereses y propósitos se le ha conocido como Etnoeducación (MEN, 1990), e incluso, la legislación colombiana ha compartido este anhelo, y expone las facilidades políticas para alcanzarlo a través de varias normas y decretos, lo que ha permitido la creación de instituciones

educativas que se han regido curricularmente por criterios y fundamentos etnoeducativos¹, donde se destacan los expuestos en la Ley General de Educación 115 de 1994 y el decreto 1860 del mismo año, los cuales tienen en cuenta criterios de integralidad, interculturalidad, autonomía, así como estudio de la historia y reivindicación de la identidad de las comunidades étnicas entre otros, encaminándose justamente hacia una educación donde las diferencias culturales no se vean como piedras en el camino, sino como tesoros que pueden generar un enriquecimiento como personas, como comunidades, como instituciones y como país a través del reconocimiento y el respeto de las diferencias étnicas, las costumbres, los acentos y las formas de interacción.

Los informes del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (también conocido como MEN, 2002) sobre las perspectivas, fortalezas y retos para hacer Etnoeducación en Colombia, en los que también presentan varios ejemplos de propuestas etnoeducativas de notables resultados, han permitido llegar a cuestionamientos sobre qué tan aplicable pueden ser estas propuestas a otras instituciones etnoeducativas del país, así como qué tan compartido era este éxito en áreas diferentes a las que tradicionalmente son reconocidas en la elaboración de proyectos etnoeducativos, como las Ciencias Naturales, pues por ejemplo, políticamente se ha designado que está a cargo del área

¹ La educación en los grupos étnicos está orientada por los principio y fines generales de la educación establecidos en la Ley general de educación 115/94 y tendrá en cuenta además, criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria; conocimientos, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura (art 56 ley 115/94). El currículo, además de lo previsto en la ley general 115 de 1994 y el decreto 1860 del mismo año y lo dispuesto en el decreto 804/95, se fundamenta en la territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de vida de cada pueblo, su historia e identidad según sus usos y costumbres. Su diseño o construcción será el producto de la investigación en donde participen la comunidad en general, la comunidad educativa en particular, sus autoridades y organizaciones tradicionales. (Decreto 804/95, Art. 14.)

de Ciencias Sociales la vinculación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos² en las instituciones educativas del país. Igualmente la existencia de informes productos de otras investigaciones como las de María Isabel Mena, *Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela* (2009), Jesús Carabalí, *Voces de la escuela (ensayo): la etnoeducación popular: Como un enfoque y estrategia pedagógica para contrarrestar los prejuicios raciales en la escuela* (2010) y María Puertas Romo, *Del Color de la Piel al Racismo: Prácticas y representaciones sobre las personas afrodescendientes en el contexto escolar bogotano* (2011) , en las que se exploran las ideas y prejuicios que circulan en las escuelas (no etnoeducativas) con respecto a los aspectos culturales de las comunidades étnicas afrocolombianas en las ciudades de Bogotá (Mena, 2009; Puertas, 2011) y Cali (Carabalí, 2010), han puesto de manifiesto la persistencia de ideas perjudiciales y estereotipadas por parte de la comunidad educativa en general, y en especial de los docentes sobre la realidad cultural de estas comunidades, exponiendo que aún persisten nociones de racismo en las dinámicas escolares, también me hicieron cuestionar qué tan salvaguardadas aparecen las instituciones etnoeducativas con respecto a una realidad que atraviesan otras instituciones, pues la existencia de este tipo de conductas en instituciones etnoeducativas, pondría en peligro completamente todos los esfuerzos por alcanzar una educación como la que plantean los criterios y fundamentos de la Etnoeducación, así como el esfuerzo por construir unas políticas educativas realmente competentes, pues estos valdrían la pena si las instituciones etnoeducativas estuviesen asumiendo su responsabilidad de análisis e implementación de estos criterios para los grupos étnicos colombianos; por otro lado, otras autoras como Molina, en su libro *Concepciones de los profesores sobre el fenómeno de la diversidad*

² La Cátedra de Estudios Afrocolombianos, creada por la Ley 70 de 1993, tiene su concreción con el Decreto 1122 de 1998, que establece su carácter obligatorio en el área de Ciencias Sociales en todos los establecimientos educativos estatales y privados que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media (MEN, s.f.)

cultural y sus implicaciones en la enseñanza de las ciencias (2014), han hecho un enorme énfasis en la necesidad de formar profesores con amplios conocimientos y destrezas que les permitan vincular en la enseñanza las características de las comunidades étnicas de manera tal que se construya una articulación entre diferentes tipos de conocimiento y de interpretación de la realidad. El mismo Ministerio Nacional de Educación de Colombia (MEN) (2002) se ha expresado sobre diferentes situaciones frente a la Etnoeducación, donde mencionan que: “Los resultados respecto a la cobertura y la calidad de los procesos etnoeducativos afrocolombianos no son satisfactorios. Se identifican limitaciones en la formación de etnoeducadores, el diseño curricular, la sistematización y evaluación de las experiencias, y la investigación pedagógica, entre otros”. Por lo tanto, el propósito de esta investigación es determinar la coherencia entre las propuestas etnoeducativas de enseñanza de las Ciencias Naturales y los criterios y fundamentos etnoeducativos que asume una institución etnoeducativa.

2. DE LAS POLÍTICAS ETNOEDUCATIVAS Y DE LA ETNOEDUCACIÓN

A continuación se menciona brevemente algunos procesos que permitieron llevar a la Etnoeducación a una posición legislativa, dando origen a las leyes y decretos que la ordenan como una actividad educativa necesaria en un país donde la diversidad prolifera:

El año 1991 revolucionó profundamente la perspectiva del Estado colombiano frente a la diversidad étnica y cultural de la Nación. Con la constitución política de 1991 se alcanzan los objetivos de un proceso promovido por diferentes comunidades indígenas con el fin de alcanzar reafirmación y concientización de su identidad por parte del Estado; así, se abandona el intento por homogenizar culturalmente a todos los colombianos bajo unas consideraciones designadas

sobre lo que implicaba tener esta nacionalidad, como la religión con la que el pueblo colombiano en su totalidad debería identificarse o los comportamientos en general que debían ser practicados por todos los connacionales, quienes se encontrarían cobijados por una misma forma relacionarse, desde Punta Gallinas hasta Leticia. Así, se abandona esta creencia gracias a que el país se empieza a reconocer como un Estado compuesto por una amalgama de etnias y de culturas, que le confieren una diversidad de relaciones, de comportamientos y de valores, negando a una Colombia movida por un único empeño, una Colombia realmente inexistente. En la Constitución Política de 1991, se reconoce y se protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana, un paso fundamental para aspirar a una Nación respetuosa, donde sea posible desenvolverse sin encontrar problema alguno por razón de las creencias, valores o lenguas que una persona pueda tener; es decir, Colombia se reconoce como un país pluriétnico y multicultural, donde todos sus habitantes tienen lugar, sin importar la etnia y la cultura con la cual se identifiquen.

Así, de este proceso político y reivindicatorio que dio origen a la Constitución Política de 1991, provienen también las expresiones “afrocolombiano (a)” y “afrodescendiente” para denominar a la población negra (Hernández; Pinilla, s.f.), así como también se establecen mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico, con el fin de garantizarles condiciones reales de igualdad de oportunidades.

Atendiendo lo anteriormente expuesto, en 1995 se establece el Decreto 804, por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos, y es justamente donde aparece la Etnoeducación como un derecho de los colombianos, y se busca articularla con el sistema educativo nacional. Así se empiezan a gestar en Colombianos posiciones frente a esta nueva manera de asumir la educación para los grupos étnicos, y se considera que la etnoeducación parte del reconocimiento de la existencia de culturas diferentes, con características propias (idioma,

valores, costumbres y formas de organización), que tienen derecho a ser valoradas y respetadas. A su vez busca una construcción teórica que permita el acceso a una comprensión de la problemática educativa en general y en particular la de los grupos étnicos minoritarios, de manera que se posibilite una forma alterna de educación, más acorde con las necesidades e intereses de esos grupos.

2.1 ETNOEDUCACIÓN

Por Etnoeducación se entiende: “Un proceso social permanente, que parte de la cultura misma y consiste en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de valores y aptitudes que preparan al individuo para el ejercicio de su pensamiento y de su capacidad social de decisión conforme a las necesidades y expectativas de la comunidad.” (Lineamientos generales de Educación Indígena) (MEN, 1991)

Finalmente, el proceso etnoeducativo en general y afrocolombiano en particular se caracteriza por una conciencia cada vez más compartida de la necesidad de una etnoeducación para todos. Esta debe fortalecer la identidad étnica y cultural de las comunidades afrocolombianas y contribuir a la construcción de un sistema educativo intercultural; con ello propicia la formación de ciudadanos capaces de convivir en la diversidad (MEN, 2002).

En tal sentido, las políticas etnoeducativas en Colombia, tienen como fin tres aspectos: Promover la educación intercultural en todos los niveles del sistema educativo colombiano, que contribuya al reconocimiento, conocimiento y valoración de las diferencias culturales y étnicas de la Nación; promover procesos de educación propia de las comunidades étnicas en el marco de la interculturalidad, que fortalezcan sus identidades étnica y cultural y el sentido de pertenencia a sus

comunidades; y finalmente, contribuir al mejoramiento de la calidad y a la ampliación de la cobertura de la educación preescolar, básica, media y superior de estas comunidades (MEN, 2002).

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2002) también ha destacado los retos que tiene la Etnoeducación en el país, exponiendo la necesidad de promover la etnoeducación como una prioridad de Estado, en el marco de la política educativa nacional, atendiendo a su importante contribución para el reconocimiento y la valoración de la diversidad étnica y cultural de la Nación. Desde la etnoeducación afrocolombiana se contribuye, entonces, a la construcción de una democracia real y, por tanto, a la paz y a la convivencia entre los colombianos, en el sentido de educar para el reencuentro de todos con la vertiente africana de la historia y nacionalidad colombianas. También, se ayuda a combatir una de las formas de exclusión de nuestra sociedad, basada en la discriminación racial. Estas son razones de peso para hacer un mayor esfuerzo por involucrar a toda la sociedad colombiana, y a las mismas comunidades afrocolombianas, a través del sistema educativo nacional. En ese sentido, uno de los retos de la política de Etnoeducación afrocolombiana consiste en promover la interculturalidad en el sistema educativo, mediante el conocimiento y valoración de la diversidad cultural, en particular, a través del conocimiento de la historia y de los aportes sociales, económicos, políticos y culturales de las comunidades afrocolombianas a la Nación.

3. ¿POR QUÉ DOCENTES DE CIENCIAS NATURALES?

Los docentes son agentes políticos que pueden promover ideas de organización mundial o regional, de acercamiento al conocimiento e incluso de resistencia desde su práctica profesional. Los docentes, como agentes políticos, pueden transformar o recalcar posiciones de entendimiento de

las relaciones entre personas, pueden promover la dominación o la actitud pasiva de unas personas con respecto a otras, el docente tiene en sus manos la capacidad de ampliar la visión de las personas, de sus estudiantes, a través de un proceso consecuente de develación de las actitudes y posturas que se ocultan detrás de las ideologías, conocimientos y contenidos que llegan a la escuela o que son abordables desde ella. Sin embargo, muchas veces los docentes no tienen en cuenta esto y llevan hasta el aula posiciones y posturas de las que no son conscientes pero con las que conviven y de las que son partícipes, y así, sin querer, se puede legitimar ideas sobre las personas ante los estudiantes; muchas veces la docencia es una promoción de inconsciencias.

Los docentes de Ciencias Naturales que, por ejemplo, dentro de sus responsabilidades académicas deben abordar temáticas que se relacionan con el origen de las especies, la existencia de las razas biológicas o la formación natural de las diferencias morfológicas entre individuos de una misma especie, la genética y las mutaciones tanto humanas como de otros seres vivos, entre otros temas, tienen un poder enorme que les brinda la oportunidad de reivindicar o no, posturas tradicionales y racistas sobre el origen y evolución y adaptación de los seres humanos que se desprenden de todo un sistema de dominación en el cual se ha estipulado por unas u otras razones quiénes son los que deben tener el poder, por derecho natural y/o por mandato divino.

A través de las Ciencias Naturales, se pueden desmontar monumentales construcciones basadas en la supremacía de algunos seres humanos frente a otros bajo unos supuestos poderíos naturales, que entran a la Escuela y se despliegan en ella. Los profesores y profesoras de Ciencias Naturales tienen en sus manos, en su gesticulación, en sus discursos una encomienda que trasciende los meros dictados o los trabajos experimentales sobre-la célula o el principio de Le Chatelier³, pues

³ Principio que explica las condiciones en las que puede alterarse el equilibrio químico.

detrás de muchas de las mismas construcciones científicas se esconden posturas discriminatorias que tradicionalmente han establecido quiénes merecen que sus derechos sean respetados y quiénes no.

4. ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO

Teniendo en cuenta las intuiciones de que el discurso se estructura por dominancia, de que todo discurso es un objeto históricamente producido e interpretado, esto es, que se haya situado en el tiempo y en el espacio, y de que las estructuras de dominancia están legitimadas por las ideologías de grupos poderosos, el complejo enfoque que defiende los proponentes del Análisis Crítico del Discurso (a partir de ahora, ACD) permiten analizar las presiones provenientes de arriba y las posibilidades de resistencia a las desiguales relaciones de poder y aparecen en forma de convenciones sociales. Según este punto de vista las estructuras dominantes estabilizan las convenciones y las convierten en algo natural, es decir los efectos del poder y de la ideología, en la producción de sentido, quedan oscurecidos y adquieren formas estables y naturales: se los considera como algo “dado”. La resistencia es así considerada como una ruptura de las convenciones y de las prácticas discursivas estables, como un acto de “creatividad”. A través de un análisis de este tipo, es posible encontrar las corrientes y convenciones sociales que mueven a los profesores, como pertenecientes a un grupo de poder, y así, esclarecer realmente cuánto se pueden ajustar dichas convenciones sociales a las posturas políticas que promueve la Etnoeducación.

Teun van Dijk se encuentra más bien en la corriente sociopsicológica de ACD. Van Dijk considera la teoría no como la clásica relación entre hipótesis causales sino más bien como un marco que

sistematiza los fenómenos de la realidad social. Su triada focal se reparte entre el discurso, la cognición y la sociedad. Van Dijk define el discurso como acontecimiento comunicativo, e incluye en el la interacción conversacional, el texto escrito y también los gesto asociados, la mímica, la disposición tipográfica, las imágenes y cualquier otra dimensión semiótica o multimedia del significado.

El ACD, entonces, se propone para esta investigación con el fin de realizar un análisis de los aspectos discursivos que muestran en el ámbito escolar las desigualdades sociales y de discriminación, a través del develamiento de las posturas e ideologías que movilizan a los profesores durante el proceso de realización de las propuestas etnoeducativas. En la mayoría de los casos el ACD toma partido por los desfavorecidos y trata de mostrar los instrumentos lingüísticos que utilizan los (grupos culturales) privilegiados para estabilizar o incluso aumentar las iniquidades presentes en la sociedad.

Van Dijk se centra en los problemas sociales y busca establecer como contribuye el discurso a la producción y la reproducción del abuso de poder y la dominación sin embargo, considera que no existe relación directa entre estructuras sociales y estructuras discursivas. La cognición es de tipo social e individual e incluye creencias, aptitudes, estereotipos, prejuicios, valoraciones, emociones y demás representaciones que intervienen en el discurso y la interacción. Lo social incluye aspectos micro y macro estructurales de la interacción cara a cara así como de la relación entre grupos, instituciones sociales y políticas, de movimientos organizaciones o sistemas políticos entre otros. Para van Dijk el discurso no solo se ubica en el nivel de las acciones y los comportamientos sino también en el de la cognición, se trata de la manipulación de los conocimientos, las actitudes y la ideologías, normas y valores.

Para Van Dijk (2003), la desigualdad étnica o racial también se pone en evidencia en la manera como nosotros hablamos o escribimos a los demás, o acerca de ellos. En efecto, el discurso es una de las principales vías por las que los prejuicios étnicos se reproducen en la sociedad y particularmente en la escuela. La forma en la que los miembros de un grupo étnico hablan entre sí se relaciona, sin duda, con su posición en la sociedad.

Así pues, tanto como el discurso es una forma de uso del lenguaje mediante la cual se pueden expresar coherentemente un conjunto de significados con el fin de dar a conocer opiniones o ideas particulares individuales o del grupo en el cual uno se encuentra, el discurso también es capaz de transmitir eficientemente los estereotipos.

5. SOBRE LA INSTITUCIÓN ETNOEDUCATIVA

Son muchas los colegios que le apuestan a la Etnoeducación en el país, así que para poder conseguir el fin de esta investigación, se ha seleccionado a uno de ellos en la ciudad de Cali. Esta urbe cuenta con la población afrodescendiente más grande del país, con una porcentaje oficial del 26,2 %, correspondiente a 605.845 personas, lo cual la convierte también en la segunda ciudad en América Latina con mayor población afrodescendiente -después de Salvador de Bahía, en Brasil-. La población afrodescendiente en Cali está ubicada en su mayoría en las zonas más deprimidas de la ciudad, especialmente el ‘Distrito de Aguablanca’, ubicado en las comunas 13, 14 y 15, en el oriente de la ciudad (Alcaldía de Cali, 2013). Justamente en Aguablanca está la ubicación del Institución Educativa Carlos Holguín Mallarino, institución etnoeducativa donde se llevará a cabo la investigación. Esta institución educativa cuenta con tres sedes, una principal y dos satélites, ubicadas entre los barrios Mojica y Comuneros. Se ha planteado como misión, “lograr una

convivencia sana y feliz, teniendo en cuenta los aspectos multiculturales y pluriétnicos que permitan desempeñarse en todos los ámbitos de nuestra sociedad”.

6. METODOLOGÍA

Esta investigación tiene un carácter exploratorio y una metodología de tipo cualitativa, que se desarrolló mediante la aplicación de entrevistas a profesores de las asignaturas de Ciencias Naturales (Biología-Química) del Instituto Técnico Industrial Carlos Holguín Mallarino, con el fin de determinar a través de los métodos del Análisis Crítico del Discurso (desde los enfoques teóricos de Teun van Dijk y Ruth Wodak), la coherencia entre sus propuestas de enseñanza de las Ciencias Naturales criterios y fundamentos etnoeducativos que deben asumir las instituciones etnoeducativas.

6.1 POBLACIÓN

Se trabajó con siete (7) profesores que conforman la totalidad del cuerpo docente del área de Ciencias Naturales de la Básica Secundaria y la Media del Instituto, los cuales atienden las asignaturas de Físico-Química, Biología, Fundamentos de Química Inorgánica y Fundamentos de Química Orgánica. Tres de estos profesores son Etnoeducadores (representando el 43% de la muestra), mientras que los cuatro restantes no lo son (57%).

6.2 INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Como instrumento de recolección de datos se utilizó la entrevista del tipo estandarizada no presecuencializada, donde existían inicialmente diez preguntas guía, pero el orden de aplicación de éstas puede alterarse según la manera en la que reaccionen los entrevistados (Denzin, 1978 citado por Goetz y LeCompte). Tras las primeras realizaciones de entrevistas, se introdujo una nueva pregunta, alcanzando un total de once preguntas.

Estas preguntas se han elaborado con el fin de indagar sobre:

- Apreciaciones de los profesores sobre los habitantes de las zonas en las que estén las instituciones educativas en las que trabajen.
- Conocimientos de los profesores sobre los instrumentos nacionales que legislan una educación inclusiva.
- Consideraciones que tienen los profesores sobre los estudiantes afrodescendientes y/o indígenas que han estado presentes en sus clases.
- La importancia que dan los profesores a la Diversidad Cultural en la Enseñanza de las Ciencias Naturales.
- Experiencias de los profesores en la Enseñanza de las Ciencias Naturales usando la Diversidad Cultural.
- Temáticas de Ciencias Naturales (Biología, Química y Física)
Cómo asumen la multiculturalidad en Colombia (conocimientos sobre grupos étnicos colombianos...)

6.3 INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS DE DATOS

El análisis y el formato de análisis se han construido teniendo como base los trabajos realizados por María Eugenia Medino (2006) en los que ha usado el ACD desde las perspectivas de Van Dijk, con los ajustes acordes para los objetivos particulares de esta investigación. El indicador es el objeto de análisis que aparece como un fragmento del discurso del entrevistado en el cual están presentes cualquiera de los temas de análisis.

6.3.1 Categorías de análisis

La coherencia de las propuestas de enseñanza de las ciencias naturales de los docentes con respecto a los criterios y fundamentos etnoeducativos que deben asumir las instituciones etnoeducativas, se analizará teniendo en cuenta las siguientes categorías:

1. Presencia de estereotipos raciales en el discurso docente.
2. Concepciones de los docentes sobre la cultura y la etnia.
3. Resistencia de los docentes a contraer las responsabilidades que conlleva trabajar en una institución etnoeducativa.
4. Apreciaciones de los docentes acerca de la institución y la zona que la rodea.

7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Durante la investigación se encontraron varias posturas de los docentes que pueden atentar con la posibilidad de alcanzar una Etnoeducación de calidad, pues la coherencia entre algunos de las propuestas etnoeducativas expuestas por los docentes con respecto a los criterios y fundamentos de la Etnoeducación podría no alcanzarse debido a que sencillamente no se ha logrado asimilar a

lo que significa una educación para las comunidades étnicas, que parte de la cultura misma. Entre las posturas de los docentes se encuentran:

7.1 Presencia de estereotipos raciales en el discurso docente

Es destacable la presencia de profesores que expresan que sus estudiantes afrodescendientes e indígenas pueden desempeñarse gratamente en cualquiera de las asignaturas escolares. Sin embargo, la mitad de los profesores entrevistados consideran que sus estudiantes afrodescendientes e indígenas tienen mejores aptitudes para las asignaturas de Educación Física y Artística y presentan un desinterés generalizado hacia las ciencias. Ésta es una situación grave, en especial para una institución que se ha comprometido con la etnoeducación donde todas las personas se sientan vinculadas independientemente de su cultura, pues este tipo de posturas de algunos de los profesores de la institución denotan la presencia de diferentes estereotipos raciales y culturales que se ponen en juego durante la actividad educativa desde la diversidad cultural, lo cual puede impedir un desarrollo sano de las habilidades y potencialidades de los estudiantes, al encontrarse con profesores que de alguna manera sugieren que todas las personas con definidas características físicas y culturales son aptas para unas asignaturas escolares y no para otras, y con ello, que son aptas para desempeñarse en algunos roles sociales y no en otros.

La escuela juega un papel bastante trascendental en la formación del individuo, no sólo de su formación académica, sino también como persona y como ser social. La escuela aporta y legitima prejuicios, así como también tiene la facultad de deslegitimar otros. Dichos prejuicios que aporta la escuela son prejuicios que habitan en la sociedad, y tal como lo menciona Bourdieu (1998), “los juicios y prejuicios escolares son juicios y prejuicios sociales”. Estos juicios que conviven con la

escuela pueden ser de diversa índole: de valor, de gusto, de interés, de bondad, de maldad, de género, y también de raza. Y tales juicios forman estereotipos de personas dependiendo de su capacidad económica, nivel educativo, género, raza, entre otros (Bourdieu, 1998). Así, teniendo en cuenta las apreciaciones de Bourdieu (1998), la escuela ayuda a la creación de estereotipos, así como también da continuidad a otros estereotipos ya creados, y lo hace de una manera bastante acertada. En la escuela se construyen y reconstruyen constantemente imaginarios de personas y de los grupos que éstas puedan conformar a partir de ciertas características, por ejemplo, corporales. Estos prejuicios se podrían transmitir en la escuela de manera que se perpetúen o se transformen, fomentando la construcción de definiciones sociales o imaginarios que socialmente se tienen de personas o grupos de personas. La definición social se asigna a una población a partir de sus características físicas y culturales, como color de piel, altura, contextura física, forma de hablar o de caminar. De tal manera, la definición se puede exponer, vivir, transmitir, transformar o conservar, en la escuela (Bourdieu 1998), y el racismo, es un ejemplo de una definición social negativa (Essed, 1991, citado por Rosero-Labbé, 2007).

Tal como lo menciona María Isabel Mena (en comunicación personal con Martínez, 2011), si los profesores no tienen idea sobre qué es el racismo y la discriminación racial, para ellos y/o ellas serán normales múltiples imaginarios y prácticas que pueden promover los prejuicios raciales que conllevan a la generación de racismo. De una manera contraria, si los profesores pueden caer en cuenta sobre la cantidad de prejuicios que manejan sobre sus estudiantes afrodescendientes o negros, la marcha de los acontecimientos tendrá que cambiar. Por ejemplo, ella menciona cuán curioso le parece que en su investigación sobre el racismo y la discriminación racial en Bogotá (2009), en pleno siglo XXI los profesores hayan mencionado que las áreas escolares donde los

estudiantes afrodescendientes de esta ciudad tienen un mejor desempeño sean Danza, Música y Educación Física, descartándose otras asignaturas.

7.2 Concepciones de los docentes sobre la cultura y la etnia

También resalta mucho la dificultad que presentan los profesores en su totalidad para referirse a las personas afrodescendientes. La mayoría de los titubeos y de las pausas durante sus intervenciones en las entrevistas, se presentaron al hacer alusión a la población afrodescendiente, pues no encontraban una palabra que les resultara formal, con la que estuvieran seguros de no generar malinterpretaciones. Se destaca el uso de palabras como ‘afro’, ‘afrodescendiente’ y ‘afrocolombiano’, anticipadas siempre por una pausa y seguidas, en algunos casos, por una solicitud de corrección, necesitando saber si se habían expresado correctamente o la palabra que habían usado no era la apropiada.

También se encontró la existencia de graves confusiones con respecto a qué es un grupo étnico. La mayoría de los profesores que fueron entrevistados ven a las etnias como un asunto que obedece completamente al color de la piel. Esto ha generado que al momento de plantear sus propuestas educativas desde la diversidad cultural, éstas no sean realmente fuertes debido a la existencia de falencias en la apropiación de lo que es la cultura misma y qué significa que exista una diversidad cultural, que no se puede reducir únicamente al hecho de que haya presencia de estudiantes con diferentes colores de piel. La identidad cultural suele plantearse únicamente en términos de identificarse con el color de la piel, lo que evita tajantemente que se pueda desarrollar una Etnoeducación.

7.3 Resistencia de los docentes a contraer las responsabilidades que conlleva trabajar en una institución etnoeducativa

Todos los profesores entrevistados son conscientes, y algunos lo mencionan con cierto orgullo, de la condición etnoeducativa de la institución en la que se encuentran. Hablan con mucha soltura sobre las propuestas etnoeducativas que cada uno de ellos adelantan en la institución. Sin embargo, dentro de sus propuestas para la enseñanza de los ejes temáticos relacionados con el origen de la especie humana y la genética humana, sólo dos de ellos incluyen el origen africano de la especie humana, y usan pronombres demostrativos como ‘ese continente’ o ‘eso’, para referirse al continente africano, demarcando cierta lejanía con respecto a África, que se oponen a sus motivaciones de incluir este punto dentro de la propuesta etnoeducativa como una necesidad al momento de abordar el origen de la especie humana. También se encontró que más del 80 % de los profesores entrevistados se quedan cortos a la hora de exponer las temáticas de la genética humana desde la perspectiva de la Etnoeducación y de la Genética misma, pues su visión de la genética y de la clasificación biológica es de orden completamente morfológico, e incluso dentro de la misma morfología sólo se establecen aproximaciones a aspectos dérmicos como el color de la piel. Los estudios y congruencias moleculares están completamente ausentes en las propuestas etnoeducativas sobre la genética humana, la cual se reduce pobremente a aspectos de color de piel, dejando por fuera otros aspectos que incluso dentro de una visión morfológica de la especie humana y su variación genética, pueden resultar importantes de estudiar, como el color de los ojos o la textura del cabello.

7.4 Apreciaciones de los docentes acerca de la institución y la zona que la rodea

El total de los docentes entrevistados concuerdan en que no vivirían cerca del colegio, alegando razones diferentes. Mientras unos pocos expresan que en general, no vivirían cerca de ningún colegio donde trabajasen debido a una búsqueda personal de privacidad y libertad, que afirman no tendrían si vivieran cerca del colegio, otros expresen una preocupación por la seguridad en la zona más que cualquier otra cosa. En este segundo grupo se encontró una correspondencia en la resistencia a mencionar de una manera precisa y explícita esta razón, inicialmente aludían a palabras como ‘las problemáticas’, pero no aclaraban cuáles eran las problemáticas que les impedían pensar en la posibilidad de vivir en los alrededores del colegio, e incluso cuando se les preguntó directamente por cuáles eran éstas problemáticas a las que se referían, empezaban a dudar y a titubear, una muestra más de la resistencia a expresar claramente que la inseguridad de la zona era la razón primordial por la cual no vivirían cerca de la institución.

Todos los docentes concuerdan también en que el trabajo en la institución les ha brindado enormes posibilidades de crecimiento personal y laboral, al haberse enfrentado a situaciones que, en opiniones de algunos, no se presentan en instituciones de otras zonas de la ciudad. Igualmente, hubo resistencia a mencionar estas razones de manera explícita. Al preguntarles más directamente sobre cuáles eran las situaciones que, según ellos, eran particulares de la zona y que por su enorme dificultad les generaron un gran aprendizaje como profesionales, empezaban las dudas y los titubeos, una negativa más a expresar con claridad estas situaciones. Lograron mencionar que específicamente se referían a ‘la actitud violenta’ y a ‘los problemas económicos’ de los estudiantes.

Existe una marcada tendencia de los profesores de ciencias naturales a evitar expresar de forma clara y explícita algunas situaciones que consideran negativas de la comunidad educativa: actitudes

agresivas, hogares con escasos recursos, reducidas ofertas de empleos estables y formales. Tendencia que podría deberse a múltiples factores, que a la larga estipulan que son temas de los que no se deben hablar cuando hacen parte de la realidad educativa; ésta debe ser una preocupación de las instituciones donde la diversidad cultural sea el motor de sus actividades. Negarse a hablar de la realidad de una región o sector puede resultar contraproducente al momento de abordar la educación desde la diversidad cultural, pues expone mucho del compromiso real de los docentes a aportar en estos campos específicos de los que se evita hablar, a pesar de ser conscientes todos de su existencia.

Por otro lado, esta tendencia de los profesores a evadir mediante la implicitud los temas controversiales de la comunidad donde se encuentra la institución educativa, pone en peligro también uno de los intereses más custodiados por la Etnoeducación y tiene relación con la vinculación de la comunidad en la escuela y viceversa, con el propósito de que a través de los propuestas curriculares que se llevan a cabo en la institución, se logren propuestas que salvaguarden a la comunidad y le ofrezcan unas nuevas formas de responder ante los atentados hacia la convivencia que aparecen cotidianamente. La capacidad de la institución de trabajar en conjunto con la comunidad y brindar nuevas soluciones a antiguos problemas se ve completamente diezmada, interrumpida por una actitud silenciosa que convoca la realidad comunitaria al mundo de las cosas *que no se deben nombrar*.

8. CONCLUSIONES

Si bien, se ha conseguido un avance considerable, la Etnoeducación en Colombia aún tiene mucho camino por andar, los retos se levantan frente a todos: uno de los deberes de las personas

comprometidas con la Etnoeducación es responder de la mejor manera frente a estos desafíos que se presentan constantemente: tratar de entenderlos, inspeccionar qué los está causando, proponer soluciones e implementarlas en la medida de buscar que el proceso etnoeducativo siga mejorando. Los esfuerzos que hasta ahora se han cometido no resultan ser del todo suficientes, generando enormes vacíos e incluso situaciones que contrarían la posibilidad de avanzar en el proceso. El compromiso de las instituciones etnoeducativas debe ser bastante serio, no sólo con las exigencias hacia el Estado sino también con la autoevaluación y el seguimiento de sus propias prácticas, pues esto generará un descubrimiento de la realidad de las propias propuesta etnoeducativa, enriqueciendo así las mismas propuestas que podamos hacer al Estado y el intercambio de experiencias con otras instituciones etnoeducativas colombianas o de otros países.

Las propuestas etnoeducativas aún tienen ciertas dificultades para alcanzar una suma coherencia con los postulados, criterios y fundamentos de la Etnoeducación, la cual se ve como un asunto que a la larga no permea de manera trascendental en todas las actividades de la institución educativa. En el momento de exponer los proyectos etnoeducativos que han realizado, los docentes exponen también diferentes posturas que tienen sobre la Etnoeducación y sobre la cultura misma; salen a la luz diferentes posiciones e ideas que los mueven al momento de realizar y de llevar a cabo un proyecto que esté basado en la Etnoeducación, como: Persistencia de estereotipos raciales que se afianzan en la elaboración de propuestas etnoeducativas que favorecen la exposición de los componentes más generalizados de un grupo cultural, mientras que otras características como su formas de vida, de relacionarse y de asumir la realidad, que son igualmente importantes y trascendentales se quedan en el limbo durante el diseño y aplicación de las propuestas; así, aspectos como la gastronomía o el baile (entendidos desde la perspectiva occidental en la que no se vincula la espiritualidad con estas actividades culturales) tienen notable protagonismo, mientras que la

concepción de la naturaleza y de ser humano, la organización social o las invenciones de estas comunidades para poder ajustarse a las nuevas condiciones a las que se deben enfrentar, no suelen aparecer en las propuestas, lo que sugiere una constante intención (consciente o inconsciente) de los docentes a enmarcar las características de las comunidades que trillada y discriminatoriamente han aparecido con mayor frecuencia en el imaginario nacional. Esto también se pudo observar en una ferviente creencia de que las habilidades cognitivas de las personas dependían de su cultura, al mencionar que los estudiantes afrodescendientes tenían enormes habilidades de destreza física en detrimento de habilidades cognitivas que les permitieran tener un desempeño sobresaliente en las matemáticas, por ejemplo; lo cual expone nuevamente una tendencia del profesorado a relacionar a las comunidades étnicas con las características más estereotipadas. Ahora, la situación anterior nos lleva a una de las concepciones más graves que circula entre los docentes y que se pudo evidenciar durante la investigación: la concepción de cultura. La confusión entre ‘color de piel’ y cultura fue bastante frecuente entre los docentes, con más de 80% de aparición, quienes se referían a la cultura como algo que determina el tener un mayor o menor porcentaje de melanina en la piel, así como otros rasgos físicos como el color de ojos y la textura del cabello, dejando a un lado, por ejemplo, el lenguaje, el acento, los comportamientos, la organización social, la relación con el entorno inmediato, el concepto de ser humano, la espiritualidad, entre otros. Para muchos profesores lo que determina a las comunidades étnicas afrodescendientes es su color de piel, antes que su concepción del espíritu y de la religión en general, por ejemplo. Esta situación es grave porque el término de *cultura* es crucial en una educación que “*parte de la cultura misma*”, como el MEN considera a la Etnoeducación. Así, la falta de comprensión de la cultura entre la mayoría de los docentes, expone una falta de comprensión de la Etnoeducación misma en la escuela.

9. BIBLIOGRAFÍAS

ALCALDÍA DE CALI. 21 de mayo de 2013. Cali, segunda ciudad con mayor población afrodescendiente de América Latina. Julián Cardona, Oficina de Comunicaciones de la Secretaría de Bienestar Social de Santiago de Cali. Disponible en línea: http://www.cali.gov.co/publicaciones/cali_segunda_ciudad_con_mayor_poblacin_afrodescendiente_en_el_pas_publicado

BOURDIEU, P. (1998) Capital Cultural, Escuela y Espacio Social. Editorial Siglo XXI. México D.F.

CARABALÍ, J. (2010) Voces de la escuela (ensayo): la etnoeducación popular: Como un enfoque y estrategia pedagógica para contrarrestar los prejuicios raciales en la escuela. Universidad del Valle. Cali, Colombia.

CASTILLO, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. Revista Educación y Pedagogía, vol. XX, núm 52. Septiembre – Diciembre de 2008.

DEL OLMO, M.; MATA, P.; AGUADO, T.; BALLESTEROS, B.; GIL JAURENA, I.; HERNÁNDEZ, C.; LUQUE, C.; MALIK, B.; TÉLLEZ, J.A. (2007) “Racismo, adolescencia e inmigración: reconocer y afrontar el racismo desde una perspectiva educativa”. EMIGRA Working Papers, 78. Disponible en línea: www.emigra.org.es. Consulta realizada el 30 de noviembre de 2012.

HERNÁNDEZ, A; PINILLA, D (S.F.). Visibilización de la población étnica en el Censo General 2005: análisis comparativos de los principales indicadores demográficos. Revista de la

Información Básica, Revista Virtual. Octava Edición. Volumen 4. Número 2. DANE. Disponible en: https://www.dane.gov.co/revista_ib/html_r8/articulo5.html

GUERRERO, S. 2006. El desarrollo de la conciencia racial: un estudio evolutivo con niños españoles de 3 a 5 años. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D. (1984). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Ediciones Morata, Madrid.

GRUPO COMPOSTELA SOBRE IMAGINARIOS SOCIALES. El imaginario social como paradigma del conocimiento sociológico. Universidad de Santiago de Compostela. Disponible en línea: <http://www.usc.es/cpoliticass/mod/book/view.php?id=876&chapterid=975>. Consultado el 15 de diciembre del 2012.

LEÓN, E. (2005). La Etnoeducación como política y práctica de la representación. Revista Colombiana de Educación. No. 48 pp- 56-68. Junio de 2005.

MEN – Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1990). Etnoeducación, conceptualización y ensayos. Dirección de Capacitación y Currículo. Programa de Etnoeducación. Bogotá, Colombia.

MEN - Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2002). I Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana. La Política de Etnoeducación Afrocolombiana. Disponible en: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85375_archivo_pdf.pdf

MEN - Ministerio de Educación Nacional de Colombia (s.f.). Lineamientos Curriculares. Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Disponible en: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_2.pdf

MERINO, M. E. (2006). Propuesta metodológica de Análisis Crítico del Discurso de la discriminación percibida. Revista Signos.

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342006000300006

MENA, M. (2009). Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela. Proyecto: Dignificación de los afrodescendientes y de su cultura a través de la Etnoeducación. Alcaldía Mayor de Bogotá. Bogotá. Disponible en: [file:///C:/Users/Juan%20Gonz%C3%A1lez/Downloads/Investigando_el_racismo%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Juan%20Gonz%C3%A1lez/Downloads/Investigando_el_racismo%20(3).pdf)

MOLINA, A. (2014). Concepciones de los profesores sobre el fenómeno de la diversidad cultural y sus implicaciones en la enseñanza de las ciencias. Doctorado Interinstitucional de Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B8QHDjkX2XXmdTZabWpFZUpvc0U/view?pli=1>

ORTIZ, M; VAN DIJK T., (26 de septiembre de 2012). Se aprender a ser racista y a ser antirracista. Comunicación personal. Diario El Tiempo. Bogotá. Disponible en línea: http://www.eltiempo.com/vida-de-hoy/ciencia/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-12258181.html. Consultado el 20 de noviembre de 2012.

ROMO, M. (2011). Del color de la piel al racismo. Departamento de Antropología. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/8518/1/478313.2010.pdf>

VAN DIJK, T. 1997. El discurso como interacción social (2). Barcelona, España. Pág. 19-65; 213-260.

VAN DIJK, T. 2003. Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina. Editorial Gedisa, Barcelona. Pág 100-128; 176-180.

10. ANEXO 1: FORMATO DE ENTREVISTAS PARA DOCENTES

FORMATO DE ENTREVISTA				
Fecha: 20/05/2015				
Datos generales del entrevistado	Docente #:	Género:	Etnia en la que se reconoce:	Institución Educativa
Preguntas base	1. ¿Viviría usted cerca del colegio? ¿Por qué? 2. ¿Cómo le ha enriquecido a nivel personal y situacional la convivencia en la Institución? 3. ¿Cómo aborda usted usualmente los ejes temáticos que incluyen el origen de la especie humana y la genética humana? (Si lo enseña o corresponde a su carga académica) 4. ¿Cómo aborda usualmente los ejes temáticos donde se dé relevancia a la diversidad cultural?			

	5. ¿En qué asignaturas considera usted que se desempeñan mejor sus estudiantes afrodescendientes e indígenas? 6. ¿Cómo considera que es el desempeño de los estudiantes afrodescendientes e indígenas en la asignatura que usted imparte? 7. ¿Ha presenciado situaciones de racismo en la escuela? 8. Siendo la IE etnoeducadora, ¿podría comentarme dos ejemplos en los que haya hecho uso del enfoque de diversidad cultural en la enseñanza de las Ciencias Naturales? 9. ¿Por qué considera que es importante incluir la diversidad cultural en la Enseñanza de las Ciencias? 10. ¿En cuál de los cinco grupos étnicos colombianos se autorreconoce usted?
--	--