

**LA DIVERSIDAD CULTURAL COMO OPERADOR PEDAGÓGICO PARA LA
TRANSFORMACIÓN DEL DISCURSO RACISTA EN UN REFERENTE SOCIAL DE
CONSTRUCCIÓN ÉTNICA INCLUYENTE**

**CULTURAL DIVERSITY AS A PEDAGOGICAL OPERATOR FOR THE
TRANSFORMATION OF THE RACIST DISCOURSE IN A SOCIAL REFERENT OF
INCLUDING ETHNIC CONSTRUCTION**

María Concepción Viecco Garzón¹

Rebeca Yaneth Curiel Gómez²

Emérita Sofía Muñoz Estrada³

Resumen

El presente artículo, tiene como propósito desarrollar la posibilidad estratégica de hacer de la diversidad cultural, un operador pedagógico que auspicie la transformación del discurso racista imperante en los niños de Riohacha, en un referente social de construcción étnica incluyente, lo cual resulta congruente con la Política Nacional de Integración Social; es por esto que se toma como base de análisis los resultados de la investigación titulada *Construcción del imaginario de la diversidad cultural en los niños del distrito de Riohacha: un enfoque desde el discurso* (Viecco Garzón & Muñoz Estrada, 2017), a través de la cual, se entiende el racismo como un proceso social, cuyos principales mecanismos de manifestación, se expresan por medio del discurso o a partir de eufemismos, y tienden a generar y reproducir una supuesta inferioridad y subordinación entre los individuos que presentan diversidad étnica; es por ello que, se deben implementar estrategias pedagógicas que permitan actitudes de reconocimiento de la diferencia, sin valoración negativa que conlleven a una relación simétrica entre los individuos de una sociedad y así en algún momento se pueda lograr la

¹ Magíster en Educación de la SUE Caribe 2017. Psicóloga. Docente. Email: mavigaa@gmail.com

² Psicóloga. Magister Desarrollo Familiar Uninorte. Docente Facultad Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de La Guajira Email: rcuriel@uniguajira.edu.co

³ Licenciada en Pre-escolar, Magister en Educación. Docente Facultad de Educación. Universidad de La Guajira. Email: emunoz@uniguajira.edu.co

anhelada interculturalidad. Este artículo, defiende la tesis de que, la condición para transformar el referente social de discriminación racial predominante entre los escolares que ingresan a las diversas instituciones educativas, debe ser la generación de un discurso incluyente, en el que se reconozca en el ambiente escolar, la diversidad cultural como insumo del proceso pedagógico, encaminado a la formación integral, consistente en la conformación de un ciudadano colombiano, a partir de la riqueza cultural de sujetos socializados en geografías locales específicas.

Palabras claves: Diversidad cultural, estrategia pedagógica, inclusión social, discriminación, interculturalidad.

Abstract

The present paper aims to develop the strategic possibility of making cultural diversity a pedagogical operator that supports the transformation of the racist discourse prevailing in the children of Riohacha, in a social referent of inclusive ethnic construction, which is consistent with the national policy of social integration; This is why we take as a base of analysis the results of the research entitled "Building the Imagination of Cultural Diversity in Children in the Riohacha District: An Approach from Discourse" (Viecco & Muñoz, 2017), through which is understood as racism as a social process, whose main manifestation mechanisms are expressed through discourse or euphemisms, and tend to generate and reproduce an alleged inferiority and subordination between individuals with ethnic diversity; that is why, pedagogical strategies must be implemented that allow attitudes of recognition of difference without negative value that lead to a symmetrical relationship between the individuals of a society and so at some point can achieve the desired interculturality. This article defends the thesis that the condition to transform the social referent of predominant racial discrimination among the students who enter the various educational institutions must be the generation of an inclusive discourse, in which diversity is recognized in the school environment cultural as an input of the pedagogical process aimed at the integral formation, consisting in the formation of a Colombian citizen, based on the cultural richness of subjects socialized in specific local geographies.

Key words: Cultural diversity, pedagogical strategy, social inclusion, discrimination, interculturality.

Introducción

Situaciones como que la creencia de que cierta raza, es superior con respecto a otra y el rechazo hacía personas, solo por su estatus social o el color de la piel, son problemas que se derivan de las prácticas de discriminación racial, que, a través de la historia sucedido en la nación, empezando por algunos hechos aislados o esporádicos, que resultan imperceptibles y luego empiezan a suceder con más frecuencia con manifestaciones verbales, hasta convertirse en algo habitual (Bonilla-Silva, 2011). Convirtiéndose el racismo en un proceso social, cuyos principales mecanismos de manifestación, se expresan por medio del discurso o a partir de eufemismos y terminan en la arraigada exclusión socio-racial de la población diversa, generando intolerancia e inferioridad. Cabe resaltar que un rasgo cotidiano del racismo y la exclusión es la recurrente invisibilización de la diferencia, lo que ha generado que las personas diversas étnicamente, no aparezcan definidas por su identidad cultural en el diseño e implementación de las políticas públicas y pedagógicas en Colombia (Hottois, 2007).

Por lo enunciado, como resultado del análisis y estudio del trabajo de investigación titulado *Construcción del imaginario de la diversidad cultural en los niños del distrito de Riohacha: un enfoque desde el discurso* (Viecco & Muñoz, 2017) que intentaba establecer el impacto de los diversos discursos en la construcción del imaginario social de los escolares, para diseñar una estrategia pedagógica que afianzara actitudes incluyentes; se lograron establecer las siguientes premisas:

- Describir el papel del discurso en la construcción del imaginario social
- Mostrar la articulación específica de la diversidad cultural en el ambiente escolar
- Visualizar la constitución imaginaria del pre-escolar a partir de sus experiencias familiares, étnicas de la localidad y globales de la cultura de masas.
- Relacionar el prejuicio racista con una concepción eurocéntrica dominante de la cultura.
- Comprobar el predominio de la imaginación sobre la simbolización en el ámbito local.

A partir de las cuales, en el presente artículo se pretende explicar cómo la diversidad cultural, entendida como las formas simbólicas locales, que integran y dan sentido a la convivencia de grupos humanos específicos, se puede convertir en operador pedagógico para transformar el discurso racista imperante en los neo-escolares, en un referente social de

construcción étnica incluyente, congruente con la política nacional y la ley general de educación (Nonato, 2014). En cuanto a la diversidad cultural, Colombia adoptó lo propuesto por la Unesco, en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, establecida en el 2001, señalando que la diferencia y variedad de culturas, son consideradas una herencia valiosa de la humanidad y que se considera necesaria en la dimensión biológica de los organismos y al mismo tiempo se considera como un aporte esencial para generaciones futuras (Congreso de la República, 1994).

Lo expuesto, evidencia que el Estado colombiano ha adquirido una serie de compromisos a propósito de la garantía del derecho a la educación y la protección contra la discriminación racial. Esos compromisos están relacionados con los cuatro componentes esenciales de la educación e incluidos en diversas fuentes nacionales e internacionales. El Estado colombiano tiene la obligación general de prohibir y eliminar la acción de marginar a personas por motivos étnicos y asegurarse que se cumplan los derechos de la población étnica diversa en igualdad de condiciones, particularmente el derecho a la educación. Esta obligación tiene una dimensión negativa y otra positiva. La primera implica que el Estado debe abstenerse de realizar actuaciones que discriminen de manera injustificada a la población en su goce al derecho a la educación, lo cual supone también eliminar de la legislación cualquier disposición discriminatoria (Caicedo & Castillo, 2008).

La dimensión positiva obliga al Estado a adoptar las medidas que sean necesarias para eliminar la discriminación racial en materia de educación, como la prohibición expresa en la ley, y la implementación de medidas de acción afirmativa que garanticen que la población pueda gozar del derecho a la educación en las mismas condiciones. Estas obligaciones están contenidas en tratados y convenciones internacionales sobre derechos económicos, sociales y culturales ratificados por Colombia, como el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) (arts. 2 y 13.1 combinados) y el Protocolo de San Salvador (arts. 3 y 13 combinados).

Colombia ha ratificado, además, otros pactos específicos que protegen el derecho a la educación de la población víctima de la discriminación racial, como la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (CIEDR) (art. 5e. v), el Convenio No. 169 de la OIT sobre los pueblos indígenas y tribales (art. 26) y el Programa de Acción de Durban (pars. 121 y 122).

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y la ex Relatora Especial de Naciones Unidas sobre el derecho a la educación han contribuido a precisar el alcance de las obligaciones estatales con respecto a la realización del derecho a la educación. La protección efectiva del derecho a la educación requiere la satisfacción de cuatro dimensiones que deben ser garantizadas por el Estado colombiano en todos los niveles educativos y para toda la población sin distinción de raza: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (ONU 2004; CDESC 1999a). La obligación de no discriminar en materia educativa debe ser entendida como un elemento fundamental de cada una de estas cuatro dimensiones del derecho a la educación

Por consiguiente, el Estado colombiano tiene el deber de garantizar que la educación se adapte a las necesidades de los educandos, de la sociedad y de la comunidad, y no a la inversa. En desarrollo de esta obligación, se deben implementar medidas concretas que garanticen la permanencia de las niñas y los niños diversos desde la etnicidad en el sistema educativo y la eliminación de cualquier manera de segregación que amenace su adaptación. Para cumplir con esta obligación, el Estado debe formular y ejecutar una política de autoeducación fundamentada en la territorialidad, autonomía, lengua, concepción de vida de cada pueblo y su historia e identidad particulares (Parra, 2011).

Así las cosas, trabajar desde la diversidad cultural no solo la posibilidad de atender las necesidades individuales, dando un trato diferente a cada uno, sino que, por el contrario, se acepta la diferencia, se atiende cada necesidad, pero también se atiende la necesidad grupal y se complementan dichas diferencias y necesidades, para encontrar un mundo que se enriquece con ello y que culturalmente crece (Durán, 2012). Lo cual debe generar nuevos modelos de relaciones interpersonales que rescaten los valores étnico-culturales y todo aquello que los une para favorecer la formación de una sociedad donde cada ser humano pueda ser y crecer en una relación simétrica de interculturalidad (Dietz, 2012).

Teniendo en cuenta que la escuela se ha constituido como el espacio en donde se genera la cultura, se crean y se transmiten conocimientos, aunados al fomento de valores, y por lo tanto constituido como un ambiente de socialización; le corresponde al Estado implementar políticas o estrategias pedagógicas, dentro de las instituciones escolares, que contribuyan a la prevención de la discriminación y generando una educación que sea para todos y por lo tanto a partir de todos.

La diversidad cultural como efecto del desarrollo social

La diversidad cultural es, ante todo, un hecho: existe una gran variedad de culturas que es posible distinguir rápidamente a partir de observaciones etnográficas. El diálogo intercultural permite el entendimiento de las diversas posiciones e intereses de las comunidades a partir de la tolerancia hacia formas distintas de pensar y actuar lo cual es básico para superar la discriminación. La diversidad cultural se ha convertido también en una cuestión social de primer orden vinculada a la mayor diversidad de los códigos sociales que operan en el interior de las sociedades y entre éstas. Ante esa variedad de códigos y perspectivas, los Estados no siempre encuentran las respuestas idóneas, necesitadas a veces con urgencia, ni logran poner la diversidad cultural al servicio del bien común (Canclini & Urteaga, 2012).

En la perspectiva de entender el desarrollo social como el proceso mediante el cual los grupos humanos se establecen en un territorio, se organizan económica y políticamente, dándole un sentido específico a sus actividades; la cultura resulta ser el producto acumulado de todas las elaboraciones simbólicas de ese grupo, que median tanto sus relaciones sociales, como con el entorno y consigo mismos (Martínez & Hernández, 2005). No obstante, una visión que sigue prevaleciendo en el mundo industrializado es la que postula una relación causal entre “cultura” y “subdesarrollo”. La ecuación implícita que supone que el desarrollo equivale a la suma de la optimización de los beneficios y la acumulación de bienes materiales se ve cada vez más cuestionada por una concepción más amplia del desarrollo (UNESCO, 2009).

Al no tener en cuenta la diversidad cultural, las estrategias de desarrollo corren el riesgo de perpetuar o agravar las deficiencias que se supone deben remediar. Para lograr un desarrollo sostenible es esencial tomar en consideración los factores sociales y el contexto cultural, así como la participación de la comunidad en la preparación y ejecución de los proyectos. Como ha dicho James D. Wolfensohn, ex presidente del Banco Mundial, se está empezando a ver que la eficacia del desarrollo depende en parte de “soluciones” que van a la par del sentimiento que las comunidades tienen de su propia identidad. Es por ello que se hace necesario insistir en la integración de la dimensión cultural en la concepción del desarrollo y en los proyectos que se llevan a cabo, tomando en cuenta el contexto cultural en que viven las

comunidades y los grupos, las jerarquizaciones sociales y los esquemas de vida locales, así como las formas locales de comunicación y expresión (Escudero & Martínez, 2011).

La aceptación de la existencia de una pluralidad de razas; se convierte en algo decisivo en cuanto a las ideologías que estiman que la sostenibilidad es un agente que posibilita la combinación del desarrollo económico de una organización, región o país, con otros ámbitos importantes como lo social y lo ambiental. De acuerdo con esto, la interculturalidad se puede contemplar como una dimensión transversal fundamental del desarrollo sostenible. Así las cosas, en vista de la variedad de los entornos naturales, que determinan la cantidad y calidad de los recursos disponibles para el grupo; así como de la inagotable capacidad imaginativa de la especie humana, las formas simbólicas que los aglutinan son, correspondientemente diversas y múltiples (Balibar & Wallerstein, 1991).

¿Cómo entender entonces, el concepto hoy universal de desarrollo social, sin confundirlo con la imposible subsunción en una sola línea de progreso universal? ¿Cuál es la idea global que permite articular las múltiples formaciones sociales, comparándolas, equiparándolas y cuestionándolas? Estos interrogantes trascienden los límites de este documento, que se sitúa en la problemática de las instituciones educativas del nivel básico. Pero su planteamiento permite visualizar la complejidad del contexto en el que se ubican los problemas de discriminación racial y desigualdad étnica. A este nivel micro-social, el problema de las instituciones educativas se puede plantear teniendo en cuenta la función modernizadora de la institución educativa, el carácter diverso del insumo social con el que opera y los conflictos sociales concretos que se manifiestan en el transcurso de su actividad formadora (Markowska & Dabrowa, 2015).

El impacto de la colonización como pretensión de universalización

La doctrina ideológica racista, surgió en el período histórico de la colonia en el continente europeo y se basó en actuaciones que marginaban en diferentes formas, como el rechazo a la homogeneidad social, el distanciamiento contra indígenas y negros, igualmente de sistemas de supresión en temas financieros, laborales y académicos establecidos por los europeos. No son suficientemente conocidos los estudios culturales sobre el impacto de la colonización en la conformación de los imaginarios sociales de grupos étnicos minoritarios

(Canderlier, 1994). Por lo que cabe recabar en la naturaleza del discurso colonial y sus presupuestos ontológicos.

El proceso de colonización iniciado por Europa en América Latina en el siglo XV, tuvo como uno de sus ingredientes fundamentales, la clasificación social que se impuso a los nativos del territorio americano. Esta clasificación Eurocéntrica, tiene como contexto los ideales ilustrados del habitante blanco europeo, con respecto al cual la diversidad fenotípica se califica de diferencia gradual en relación con un tipo universal de hombre. Esta universalidad del tipo ideal de hombre, acompañó el proceso evangelizador y se utilizó como medio de discriminación en el campo político, y de sumisión en el campo económico (UNESCO, 2005).

Aun cuando fue la iglesia católica la principal institución evangelizadora, la familia se constituyó en elemento reproductor fundamental de esta ideología racista, al punto de que el núcleo base de la sociedad, se permeo con las clasificaciones sociales Eurocéntricas. Son bien conocidos los tipos de criollo, mestizo, mulato, negro e indio, que han sido inculcados hasta muy recientemente en la tipología de las variedades humanas. Estos términos han constituido el bagaje principal de la conformación del discurso social, influyente de forma vertical desde las autoridades extranjeras e incorporado por las autoridades locales, que a su vez lo replicaron ampliamente entre las bases mayoritarias de la población (Leal, 2010).

De acuerdo con la aceptación que tuvieron en las altas esferas de la sociedad colombiana, los evolucionistas del siglo XIX, favorecieron la divulgación y reafirmación de esta imagen, de tal manera que, con relación a las personas de raza negra del sur del Pacífico, tal como ocurrió con los miembros de la Comisión Corográfica, se llamó así a una serie de excursiones exploratorias a través de todo el país entre 1850 y 1859, para el levantamiento de los primeros mapas y conseguir información para caracterizar la cultura y tradición de sus habitantes reportaron sobre los malos tratos a los que eran sometidos describiéndolos como actos salvajes, indolentes y desidioso. Algo parecido ocurrió tiempo después cuando gracias a personajes pertenecientes a los partidos políticos tradicionales, personas lánguidas, apesadumbradas, negligentes y sin ánimos de prosperar (Arocha y Friedemann, 1984).

Las manifestaciones del discurso racista en el ámbito escolar

La investigación sobre el imaginario social de los niños en el distrito de Riohacha, ilustra esta incidencia de la ontología colonial en la percepción de nuestra organización social.

De ahí que resulte importante desglosar un tanto este discurso racista predominante. Es importante señalar que, el racismo no es innato. Nadie nace siendo racista. Se aprende a serlo mediante el discurso, primero el que recibes de los padres, luego el que lees en los libros de texto, después en la televisión, y luego en los discursos públicos. Con respecto a la persistencia de este tipo de discurso, entonces, es pertinente preguntarse por su componente público escolar, en especial considerando que en 1991 tuvo lugar una profunda reforma constitucional que transformó la idea de nación al legitimar el multiculturalismo y la pluriétnicidad (Montesinos, 2012).

Por consiguiente, en las actividades propias de los ambientes académicos, están a la mano de diferentes clases de personas, que tienen una variedad en cuanto a edades, sexo, o estrato social al que pertenecen. Razón que hace posible considerar que, en las instituciones educativas se hace posible que directamente los estudiantes asimilen todo un cúmulo de aprendizajes previamente establecidos, de toda clase; entre ellos, los que están directamente relacionados con la sociedad y a través de enseñanzas subliminales, que ayudan a propagar indirectamente información relacionada con criterios que hacen referencia a color de piel, edad el entorno social (Tarazona, 2016). En el nivel básico de la institución educativa, educandos y educadores realizan su encuentro inicial con bagajes culturales distintos. Los docentes, en su proceso de profesionalización, han interiorizado las categorías modernas de la enseñanza, el aprendizaje y la formación integral para la ciudadanía nacional, con connotaciones globales (Dijk, 2004).

En tanto que los neo-aprendientes se incorporan con el capital simbólico proporcionado por sus familias, los grupos primarios en los que están insertos y las etnias de las que son parte. Esta diferencia cultural plantea como tarea inicial a la institución educativa, la detección de los imaginarios predominantes de lo social, que permiten explicar la naturaleza de los conflictos de incorporación a la institución y definir el contenido local específico de los currículos planteados al nivel nacional por el Ministerio de Educación (Restrepo & Rojas, 2016).

Una de las lógicas predominantes del discurso social con el que incursionan los preescolares, es el de la visibilización de rasgos étnicos (color de la piel, forma de la nariz, estatura, color del cabello, tipo de cabello, formas y proporciones de cabeza, tronco y extremidades), descalificados como deficientes con respecto al universal blanco. Esta

percepción da lugar a una práctica discriminatoria y enclasante, con respecto a la cual el agente operador es ubicuo y no se refleja en los rasgos que percibe en los otros. Con lo dispuesto en la Constitución de 1991, se esperaría que el discurso racista hubiera empezado a erosionarse, no obstante, durante décadas la escuela ha sido una de las principales generadoras y trasmisoras del discurso racista. Lo cual plantea una discordancia con el ideal de convivencia política establecido por la Constitución Política de 1991, relativo a la indiferencia de estos rasgos con respecto a los derechos políticos, económicos y culturales de todo ciudadano. En estas circunstancias, corresponde proponer una alternativa pedagógica que facilite la transformación de aquel discurso racista en el discurso incluyente por el que se aboga en la Constitución citada (Puyana, 2015).

La diversidad cultural como operador pedagógico

Entre los principios fundamentales contenidos en el Título I de la Constitución Política de Colombia se encuentra: “Artículo 7°. El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana.”. Entre los dos conceptos, etnia y cultura, el primero parece más evidente que el segundo, pues se tienden a reconocer más fácilmente las diferencias fenotípicas entre etnias, mientras que el tema de la cultura resulta más difícil de precisar. En lo que a este artículo se refiere, se sostiene la postura según la cual etnia y cultura son indisociables. Es decir, si la etnia se refiere a un conjunto de personas que pertenece a una raza, y generalmente, a una misma comunidad lingüística y cultural; la cultura es un elemento distintivo de la etnia. Incluir el término raza en la definición de una etnia, parece oscurecer, más que aclarar la idea. Para los efectos de este caso, las etnias aparecen claramente delimitadas, más que por fisonomías semejantes, por una cultura compartida (Constitución Política de Colombia, 1991).

Los estudios de percepción han demostrado que la uniformidad de los rasgos fenotípicos es un fenómeno intergrupal, imperceptible como fenómeno intra-grupal. Es decir, para los miembros de un mismo grupo, la percepción de los rasgos individuales que los distinguen unos de otros, son un elemento constitutivo de la propia identidad y correspondientemente, de la identidad de los otros que comparten con uno las actividades cotidianas. Mientras que, si la percepción se dirige a grupos extraños, se tiende a homogeneizar sus rasgos: orientales,

negros, latinos, mejicanos. Precisamente, porque resulta irrelevante su distinción individual, aparece como grosera su caracterización colectiva (Martínez & Sánchez, 2012).

Si se aplica este principio perceptivo al proceso de la socialización, se ve entonces que se trata inicialmente de un proceso progresivo de individualización del infante. En la condición política de igualdad, con independencia de las características individuales, la institución educativa debe operar paradójica y simultáneamente con la diversidad y la homogeneidad cultural. Homogeneidad, puesto que si de algo se trata en el proyecto pedagógico (Vygotsky, 1995), es de constituir un mundo socialmente compartido a partir de las categorías comunes del lenguaje. Y diversidad, puesto que son evidentes las diferencias del mundo infantil (Piaget, 1997), atribuibles a su socialización primaria en el ámbito familiar, a la que se suman las diferencias específicas derivadas de la pertenencia a una etnia en particular.

En el ámbito pedagógico predomina la tendencia a homogeneizar, a uniformar, tanto externa como subjetivamente a los escolares, so pretexto de un universal, más sostenible del lado de las ciencias naturales, que del lado de las ciencias sociales. Evidentemente, en el campo de la física, la química y la matemática, tiende a prevalecer un universo simbólico común a toda la especie humana. Pero en lo relativo a las ciencias sociales (p.e. historia, lenguaje, literatura, idiomas), lo que es espontáneamente diverso, se tiende a presentar simultáneamente como homogéneo. Aquí es donde cabe insertar el concepto de “diversidad cultural” como operador pedagógico. La historia y el lenguaje son mediaciones constitutivas de nuestra realidad (Vygotsky, 2009). Al incorporar estas dimensiones en el proceso de formación integral de nuestros escolares, el énfasis debe cambiar del contenido hacia la lógica.

La historia debe dejar de ser un asunto de archivo, para pasar a ser un proceso vivo de reconstrucción de la propia identidad. El énfasis debe pasar del pasado, al presente. Al proceso de formación no le debe importar tanto lo que sucedió, como lo que sucede en el presente. Y, problematizar ese presente, supone indagar por sus huellas en el pasado. Lo que somos, ha tenido un origen, que no es determinante. No hay destino para la humanidad en general, ni para las etnias en particular. Hay horizontes que se pueden modificar, en función de los proyectos que se logren imaginar. Vista la historia de esa forma creativa y viva, en contraste con la forma momificada y estática con la que usualmente se asocia, permite comprender que la diversidad cultural está asociada a la variedad geográfica, la capacidad

imaginativa de los colectivos y la multiplicidad de los acontecimientos humanos (Wunenburger, 2008).

Por su parte, el tema del lenguaje como el recurso simbólico por excelencia de los grupos para configurar su entorno (Vygotsky, 1995), permite a la institución educativa abordar este proceso de forma más abierta y creativa. La pedagogía tiende a seguir las insinuaciones de Piaget en cuanto a su función de sustituir el lenguaje coloquial, anecdótico, contextual y espontáneo que trae el niño, por el lenguaje universal, objetivo, descontextualizado y preciso de la ciencia, entiéndase natural. Pero la crítica de Vygotski es suficiente para mostrar de un modo suficientemente claro, que de lo que se trata no es de sustituir un lenguaje precario por uno más preciso, sino de construir categorías nuevas y más abarcadoras, a partir de las ya existentes.

Los estudios culturales de Vygotski (2009) nos convencen de que cada grupo humano tiene unos recursos simbólicos con los cuales tratar la realidad de manera eficiente. El proceso educativo no debería contrariar esas intenciones, sino por el contrario apoyarlas y fortalecer el uso recursivo del lenguaje para construir realidades cada vez más abarcadoras, congruentes y eficientes. La geografía humana, es uno de los nombres más apropiado para reconocer la diversidad de historias locales que han sido útiles a grupos específicos para sobrevivir en determinadas condiciones. Y, por tanto, plantea el problema pedagógico que requiere de inmediata atención con la llegada de los escolares a la institución educativa: operar con la diversidad cultural, para construir una nación incluyente.

La transformación del discurso racista en discurso incluyente en el ambiente escolar

La educación, como eje principal en la evolución de niños y jóvenes para enfrentar la vida en su época de adultez, pasa a convertirse en un instrumento sumamente relevante en este proceso, aunque para algunos, solo sea la transmisión de conocimientos de una generación en generación, la realidad es que encierra mucho más que solo transferir información, pues a través de ella; los niños aprenden y descubren el mundo real y los elementos que lo constituyen, a través de sus compañeros, el entorno natural, los docentes y comprenden que existe algo más allá del aula de clases y al mismo tiempo, paulatinamente aprenden a introducirse y a actuar asertivamente, a través de sus aprendizajes (Tobón, 2012).

A pesar de que, en la actualidad, a muchos niños se les empiezan a educar desde que están en pleno proceso de gestación y que este proceso educativo se extiende y afianza cuando está creciendo en el mundo exterior, sobre todo en las primeras etapas cuando sus primeros aprendizajes y experiencias las adquiere en el entorno familiar, el círculo social que le prosigue al familiar y a la comunidad. Aunque también hay que destacar la influencia y la experiencia de los abuelos y /o adultos mayores, que están presentes en el desarrollo del niño, pues las enseñanzas que ellos transmiten tienen su particularidad, bien recibida por jóvenes y sobre esta fluyen nuevas enseñanzas por parte de otras personas (Quintero & Trompiz, 2013). Lo anteriormente planteado, permite vislumbrar la importancia de la transformación del discurso racista, en un referente social de construcción étnica incluyente, a través de estrategias pedagógicas al interior de las instituciones educativas (Holguín, 2012).

Respecto al estudio sobre los imaginarios construidos por los niños en el distrito de Riohacha, proporciona evidencia sobre la tendencia racista en la conformación de nuestras identidades. La cual no es difícil de confirmar en el impacto que ha tenido el discurso colonial en la construcción de nuestra realidad nacional. El discurso colonial se distingue por su posición de autoridad, predominantemente eclesial, pero luego también ilustrada, lo cual quiere decir Eurocéntrica. En ese discurso, hegemónico, las ciencias sociales han jugado un papel determinante. Pues parte del presupuesto de autoridad de lo universal, descalificando las diferencias culturales como insuficiencias, incapacidades o al menos tergiversaciones supersticiosas de grupos humanos subdesarrollados, en los que la huella visible de esa inferioridad, está localizada en sus rasgos corporales (Wallerstein, 2007).

Si a ello se suma la actual ola de preocupación por la apariencia corporal, es decir *peso, talla, colores, medida, edad, tonalidad*, el discurso racista encentra nueva tierra fértil en la televisión, la radio, los periódicos y las redes sociales. En ese contexto, el objetivo del desarrollo se convierte en una nueva cruzada de segregación con aspiraciones homogeneizadoras. En el campo educativo, ¿cómo se puede transformar ese discurso racista en el discurso incluyente que anuncia la Constitución Política de Colombia? Lejos de tener respuestas definitivas, se trata de construir alternativas viables para este problema. Siguiendo el planteamiento precedente, cabe distinguir los elementos que habrá que tener en cuenta y los principios reguladores de la acción pedagógica correspondiente.

En cuanto a los elementos a tener en cuenta, este documento ha subrayado: 1) el carácter discursivo y vinculante de la cultura, y 2) la diversidad cultural como insumo inherente de la institución educativa, habida cuenta de la variedad geográfica de nuestro país y la capacidad imaginativa de sus pobladores para crear comunidades. En lo concerniente al discurso y a su función de vínculo social, cabe decir que es un rasgo distintivo de lo humano hacerse a la posibilidad de asociarse con otros, para enfrentar las tareas orgánicas del modo más eficiente posible, otorgándole sentidos específicos al quehacer cotidiano.

Tanto si se trata de una institución social como la familia, en la que la distribución de roles entre padres e hijos, garantiza la supervivencia de la especie; o de una organización productiva como la empresa, que supone la producción y distribución de bienes; o una industria como el entretenimiento, que se supone proporciona satisfacción a los ciudadanos; siempre se requiere de una articulación de sentido, que permita a los diferentes individuos de una nación, hacerse a una identidad que los haga partícipes de un colectivo. Se ha insistido en el carácter fragmentario del discurso moderno, al poner en primer plano al ciudadano, desvinculado de sus relaciones primordiales con el grupo de referencia (Patiño, 2016).

Lo que se constata con los imaginarios infantiles, es la preponderancia de los vínculos comunitarios en la conformación de la identidad inicial. Por tanto, en el ambiente escolar es cada vez más urgente dejar de trabajar con niños en abstracto y ocuparse de los sujetos específicos, atendiendo a su pertenencia étnica, sus identidades como relatos biográficos reconocibles y su desarrollo, como proyecto de vida comunitario y nacional, simultáneamente. Esta última dimensión es esencial, pues con frecuencia se convierten en opciones antagónicas: la institución educativa tiende a desarraigar y los escolares tienden a desertar.

Con respecto a los principios reguladores, sólo se hará mención del fundamental principio ético, cuya condición ontológica es la libertad. La institución educativa debe garantizar experiencias libertarias que hagan posible la urgencia de decidir en torno a las relaciones que determinan nuestra sujeción. En su proceso de formación, el escolar debe advertir su carácter de sujeto de un grupo, de una etnia, de una familia y de ahí, emprender su proyecto de emancipación hacia la ciudadanía. Lo que implica reconocer el carácter político de su existencia, que tiene como meta el reconocimiento de una identidad particular y un proyecto personal, armónico con el desarrollo social del colectivo nacional (Calvo & García, 2013).

En este contexto, la diversidad cultural es el insumo de la institución educativa, cuya tarea pedagógica consiste en la construcción de una realidad nacional, expresiva de la postura ética de ciudadanos identificados con un proyecto de nación. Por ende, el respeto a la diversidad, se constituye como uno de los componentes esenciales para prevenir la discriminación y atender a cada uno de los estudiantes respetando su individualidad, identificar que cada uno de ellos tiene formas diferentes de aprender y habilidades diferentes que pueden aportar dentro del mismo proceso de aprendizaje del grupo.

Por lo enunciado, para prevenir la discriminación se debe trabajar a partir del concepto de diversidad que contempla la atención a cada una de las diferencias sin necesidad de excluir. Es importante tener claro en el área educativa, cómo está planteada la educación, ya que se da prioridad a querer que todos aprendan igual, todos se vistan igual, etc., cuando cada vida es totalmente diferente; impidiendo el desarrollo pleno del ser humano, porque ni siquiera se les permiten descubrir su identidad y tener su propia vida.

La formación que apunte a respetar las diferencias entre personas, gestará habilidades que posibilitaran la educación y el aprendizaje de los jóvenes en las instituciones educativas, en pro de aceptar y tolerar las características propias de cada individuo, durante su etapa estudiantil. Es decir, en vez de tratar de hacer que los estudiantes sean o se vean iguales, se debe procurar invitar al respeto y a promover que las peculiaridades que hace que las personas sean diferentes entre sí, no sean ocultadas, ni cambiadas; al contrario, se debe resaltar, darlas a conocer y en lo posible, que estas desigualdades se desarrollen libremente. Esta proposición, encierra una herramienta eficiente y es el diálogo, pues a través de este, se pueden dar acciones que procuren darse a conocer, impulsando actitudes de para convivir armónicamente (Sierra, 2017).

Conclusión

En contraste con la idea predominante de que la institución educativa sustituye mediante la enseñanza, las representaciones idiosincráticas, variopintas y diversas de los neo-escolares, por representaciones científicas, objetivas y universales, conforme a las cuales se formarían ciudadanos competentes; en este artículo plantea el principio de que la condición para transformar el discurso racial predominante entre aquellos escolares al ingresar a la institución, en un discurso incluyente, es que se reconozca en el ambiente escolar la diversidad

cultural como insumo del proceso pedagógico encaminado a la formación integral, consistente en la conformación de un ciudadano Colombiano, a partir de la riqueza cultural de sujetos socializados en geografías locales específicas. El resultado debe ser una representación de nación, que articule las diversas formas de identidad comunitaria.

Integrar la perspectiva de atención a la diversidad en las escuelas para prevenir la discriminación, implica un cambio en la forma de conceptualizar la discriminación, en la representación acerca de la diversidad (Beltrán, 2017) en el planteamiento de una política educativa y, de un currículo que permita trabajar con otras estrategias que atiendan las diferencias y la singularidad de cada estudiante. Es por ello que resulta también necesario establecer pautas de aprendizaje y de disciplina que tengan como objetivo homogeneizar a los alumnos provoca la exclusión de los mismos, limitando la conformación de su identidad y de sus propios valores, así como la libertad de plantearse una manera particular de ver el mundo (Pascuas, 2016).

La discriminación genera daño en las personas y a los contextos en donde viven, provocando micro exclusiones que se dan al interior de aulas, familias, comunidades, etc.; de esta manera la propuesta que hace la pedagogía de la diversidad modifica la educación tradicional, y cambia la perspectiva de los roles establecidos en un espacio escolar, encontrando que más allá de ser estudiantes, son personas guiadas por otras personas que funcionan como docentes; cada uno de ellos con distintas historias y habilidades, con diferentes culturas y constituciones biológicas. Finalmente, la pedagogía de la diversidad junto con la interculturalidad crea las estrategias necesarias para que las personas construyan su vida y sus propios conocimientos en colectivo (Allah, 2017).

Referencias Bibliográficas

- Allah, M. C. H. (2017). Familia, escuela e interculturalidad. *Interacções*, 13(43).
- Arocha, J. y Friedemann, N. (1984). *La Comisión Corográfica y las Ciencias Sociales. Un Siglo de Investigación Social*. Bogotá: Etno, 1984.
- Sierra, S. (2017). Diversidad cultural: desafío a la pedagogía. *Desafíos*, Vol.3, 38-70
- Balibar, E., & Wallerstein, I. (1991). *Raza, Nación y Clase*. Paris: La Découverte.
- Beltrán Castillo, M. J. (2017). Racismo científico y textos escolares de Ciencias naturales (1979-2015). *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 8(1), 37-59.

- Bonilla-Silva, E. (2011). ¿Qué es el racismo? Hacia una interpretación estructural. En Mosquera Rosero-Labbé, C., Laó-Montes, A. y Rodríguez Garavito (Eds.). Debates sobre ciudadanía y políticas raciales en las Américas Negras (pp. 649-698). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales-CES/ Universidad del Valle.
- Caicedo, J. A. y Castillo, E. (2008). Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: Nuevos sujetos, viejas estructuras. Cuadernos Interculturales, primer semestre, 6 (10), 62-90.
- Calvo, G. y García, W. (2013). Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia. *Hist. educ.* 32, 343-360.
- Canclini, N. y Urteaga, M. (2012). Cultura y desarrollo, una visión crítica desde los jóvenes. Buenos Aires: Paidós.
- Canderlier, H. (1994). *Riohacha y los indios Guajiros*. Bogotá: Presencia Ltda. .
- Congreso de la Republica. (1994). Ley general de Educación. 115. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Imprenta Nacional.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá D:C., Cundinamarca, Colombia: Imprenta Nacional.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, Interculturalidad y diversidad en la educación: una aproximación antropológica*. México D.F: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Dijk, T. V. (2004). *El estudio del discurso*. Nueva York: Academia.
- Durán Cruz, Liliana (2012). “Hacia la pedagogía de la convivencia”. En: Bello Domínguez, Juan y Aguilar Bobadilla, Mariana del Rocío (Coord.). Diálogo entre la interculturalidad y la inclusión. Hacia una pedagogía de la convivencia. Págs. 59-105. México: Torres Asociados.
- Escudero, J. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. Revista Iberoamericana de Educación, N°55; 85-105.
- Holguín, A. (2012). *El discurso incluyente como manifestación de integridad organizacional: análisis de los medios de comunicación de la organización cimarrón*. Tesis de pregrado. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C.

- Hottois, G. (2007). “La diversidad sin discriminación: entre modernidad y posmodernidad.”
Revista Colombiana de Bioética, vol. 2, núm. 2, julio-diciembre, Universidad El Bosque. Bogotá, Colombia. pp. 45-76.
- Leal, C. (2010). Usos del concepto de raza en Colombia. Usos del concepto raza en Colombia. *Debates sobre ciudadanía y políticas raciales en las Américas Negras. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.*
- Martínez, S., & Hernández, A. (2005). *Territorio y ley en la sociedad*. Riohacha: Printed.
- Martínez, A. y Sánchez, A. (2012). El retorno a las bases de la exclusión: las diferencias raciales como pretexto. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. N°35,2-20.
- Markowska y Dabrowa. (2015). Discriminación contra niños de minorías étnicas y nacionales en el ámbito educativo: Problemas de educación seleccionados en países de la Unión Europea centrado en Polonia. En CREAN, *Los niños y la no discriminación*, 152-183. Estonia, Ed, Lifelong Learning Programme.
- Montesinos, M. (2012). Claves para pensar la diversidad cultural y la inclusión educativa. *Educación, lenguaje y Sociedad*, Vol. 9, 201-218.
- Nonato F. (2014). Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación”. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 2014, vol. XX, núm. 40, Universidad de Colima, Colima, México, pp. 175-179.
- Pascuas, A. M. B. (2016). Lo visible e invisible de la diversidad en la educación infantil. *Infancias Imágenes*, 15(2), 262-270.
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1:139-150.
- Patiño, M. (2016). Relación entre el clima social familiar y los intereses vocacionales en estudiantes del quinto grado de secundaria de la institución educativa “Juan Velasco Alvarado”, Paimas – Ayabaca - Piura, 2015. (Tesis de pregrado). Universidad Católica los Ángeles de Chimbote: Piura, Perú.
- Piaget, J. (1997). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Puyana, A. (2015). Desigualdad étnica y discriminación en cuatro países latinoamericanos: notas analíticas para una propuesta de políticas. Serie Estudios y perspectivas CEPAL N°161. Disponible en:

http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37816/S1500195_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

- Quintero, S. y Trompiz, J. (2013). El adulto mayor como transmisor de tradición y cultura de la cotidianidad. *Multiciencias* 13(1), 39-45.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2016). *Conflicto e (in)visibilidad, retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. Cauca. Editorial Universidad del Cauca.
- Tarazona, J. (2016). Percepción Racial en niños de educación primaria de instituciones públicas y privadas de Lima Metropolitana. (Tesis de pregrado). Universidad Ricardo Palma: Lima, Perú.
- Tobón, S. (2012). El enfoque socioformativo y las competencias: ejes claves para transformar la educación. S. Tobón y A. Jaik Dipp (Coords.). *Experiencias de Aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional*. Durango, México: ReDIE. Recuperado de <http://redie.mx/librosyrevistas/libros/competenciasinvestigativas.pdf>.
- UNESCO. (2005). Diversidad cultural. Material para la formación docente y formación en el aula. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001512/151226s.pdf>.
- UNESCO. (2009). Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural. (Nº2). Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755S.pdf>.
- Viecco Garzón, M. C., & Muñoz Estrada, E. S. (2017). *Construcción del imaginario de la diversidad cultural en los niños del distrito de Riohacha: un enfoque desde el discurso*. Riohacha, La Guajira: Sue Caribe.