

# opción

Revista de Antropología, Ciencias de la Comunicación y de la Información, Filosofía,  
Lingüística y Semiótica, Problemas del Desarrollo, la Ciencia y la Tecnología

Año 32, diciembre 2016, N° Especial

# 12

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

ISSN 1012-1537 / ISSNe: 2477-9385

Depósito Legal pp 198402ZU45



Universidad del Zulia  
Facultad Experimental de Ciencias  
Departamento de Ciencias Humanas  
Maracaibo - Venezuela

Opción, Año 32, Especial No.12 (2016): 66-8484  
ISSN 1012-1587 / ISSN: 2477-9385

# Estrategias descolonizadoras en competencias culturales para la formación de educadores

*Práxedes Muñoz Sánchez*

*Universidad Católica San Antonio de Murcia*

*UCAM (España)*

[pmunoz@ucam.edu](mailto:pmunoz@ucam.edu)

## Resumen

En este artículo se presenta la complejidad existente de la cultura en espacios socioeducativos así como en la formación de educadores. Se evidencian cómo son tratadas las competencias culturales en el currículum educativo así como en la formación del profesorado, sus acciones y tendencias. Para ello se presentan estrategias que favorecen un entendimiento del simbolismo y la carga conceptual sobre la cultura en la escuela, en el barrio o comunidad y en las instituciones, a partir de la descolonización de las competencias culturales, los vacíos existentes y las potencialidades, en escenarios educativos con presencia de familias de origen inmigrante.

**Palabras clave:** Competencia cultural; colaborar; interculturalidad; descolonización del saber; formación del profesorado.

## Decolonizing strategies in cultural skills training for educators

### Abstract

In this article the existing complexity of culture in socio-educational spaces as well as in the training of educators, formal and informal. They show how they are treated cultural competence in education curricula and in teacher training, actions and trends. To do strategies that promote an understanding of symbolism and conceptual burden on culture in school, in the neighborhood or community and institutions, from the decolonization of cultural competence gaps and potentials they are presented in educational settings with the presence of immigrant families.

**Keywords:** Cultural competence; partner; multiculturalism; decolonization of knowledge; teacher training

### INTRODUCCIÓN

La reflexión e investigación que se presenta está sujeta a un cuestionamiento sobre cómo descolonizar saberes para recuperar significados y símbolos de cultura, con el objetivo de reconducirlos en la formación del profesorado y agentes educativos en general, que desde la cultura local autóctona juega un papel muy importante la transnacionalidad, que se debate entre la cultura del país de acogida junto al del país originaria de la población migrante, además de la cultura entendida desde los distintos comportamientos por cuestiones de género, espacio y tiempo, donde no se aplique cantidad, si no, a la diversidad como *sui generis*.

Para acercarnos a estas necesidades nos encontramos con un escenario de educación comunitaria con pretensiones de construcciones de interculturalidad. Son en parte anhelos porque admito la dificultad que existe en este concepto, donde se crea desde intenciones de personas con inquietudes de entender cómo se está realizando la inclusión social en un barrio, en una localidad, en este caso en la Región de Murcia, en España, al que se añade la

formación del profesorado en el Grado de Educación Infantil y Primaria, Antropología Social y cultural y el máster de Desarrollo Social, además de agentes educativos en ONGs y técnicos institucionales de municipios.

En esta diversidad de participantes en la investigación, se presentan diferentes lenguajes sobre qué es cultura, sus dimensiones, la perspectiva colonial además del conocimiento situado (Haraway, 1988), en este caso se atribuyen psicólogos sociales, antropólogos, trabajadores y educadores sociales, por lo que es necesario intervenir en detectar colonialidades tanto de la academia como de la sociedad, y adelantarnos a descolonizar los aspectos de urgencia que provocan conflictos de inclusión educativa.

Para ello se presenta un proceso activo donde se obtienen saberes desde las personas implicadas, cuyo alcance es atender a necesidades, inquietudes, intereses y símbolos de las diversas culturas, tanto de población del país receptor como de población que se siente de una identidad transnacional, en la búsqueda de crear espacios dialógicos y multiculturales.

Ha sido una experiencia colaborativa la que pone en entre dicho las formas de relacionarnos entre diferentes agentes, mediadores educativos, investigadores, madres y padres y jóvenes y niños. La complejidad para llegar al entendimiento supone una deformación académica y profesional para alcanzar lo más natural o a lo que podemos llamar análisis de la realidad.

En este caso se presentan diversas propuestas donde se puede descolonizar el saber desde lo simbólico, los estereotipos y los prejuicios que convergen en las relaciones multiculturales y/o de exclusión: mujeres, jóvenes, niñas y niños de origen árabe, senegalés, de Rumanía, de Sur América, población gitana y de origen español.

El objetivo es mostrar estrategias para convertirlos en contenidos curriculares en la formación de formadores, en espacios que deben de tener como reto, la resignificación cultural desde la reflexión situada, para que la subalternización se quede obsoleta y

la diversidad étnica y cultural permanezca abierta a un lenguaje respetado y situado en función de las miradas, que como Donna Haraway (1988) recuerda es un conocimiento desde donde se enmarca en saberes que mantienen el apego y significados desde la propia subjetividad.

El estudio nace de una apuesta por el proceso de la etnografía reflexiva como estrategia para acercar la ecología del saber (Sousa, 2014) entre todos los participantes implicados (alumnado-docentes-familia), sumergidos en la construcción de comunidades de saberes.

El objetivo es recopilar los diversos pareceres, símbolos y significados de cada saber, en la propia construcción decolonial y huyendo de los prejuicios que se enquistan en nuestras sociedades. Es necesario y de interés para la formación académica y continua de docentes y mediadores en educación infantil, primaria y secundaria, en escenarios de educación formal y no formal con diversidad cultural, más visible o menos, reformular todos los significados y saberes de sus protagonistas. Y así, acercar la educación a la comunidad a partir de apoyar en la construcción de convertir una escuela y sociedad multicultural asimiladora en una escuela y sociedad intercultural/inclusiva.

La estrategia es partir del interés de conocer la realidad social, los conflictos y las posibilidades de presentar cada diversidad de identidades, como dice Néstor García Canclini, apuntando de Clifford Gertz, una orquesta de contrastes:

“No basta tratar de entender el «contexto social» cuando los ciudadanos deciden por quién votar o los consumidores eligen diferenciarse leyendo libros o luciendo dispositivos electrónicos. Estas decisiones las tomamos participando en interacciones sociales, que no son exteriores a los individuos como se imagina a los «contextos»” (2015:15s)

El proceso metodológico es un acompañamiento continuo de una etnografía reflexiva (Dietz, 2012), que se activa en investigaciones colaboracionistas (Leyva & Speed, 2008) en un espacio en construcción de relaciones interculturales (Vitón, 2012),

donde la necesidad que percibimos en colaborar es la de conversar desde una libertad propia, de la reflexión en colectivo, en espacios de relación que en ocasiones son de apoyo mutuo y de crear conexiones espirituales, de profundo sentimiento sobre la principal pregunta: “¿cómo estás?”.

Esta investigación parte de la realización de talleres entre mujeres, sobre la salud, educación, derechos de las mujeres en el islam y en la realidad en España, así como la diversidad existente entre la ciudad, el pueblo y el campo, acompañada de entrevistas en profundidad, estancias en algunas casas y acompañamientos a servicios públicos. A todo ello sumamos la necesidad de ir y volver al espacio de encuentro y poder operar desde esta orquesta de contrastes y de identidades transfronterizas; aceptadas o en búsqueda de su aceptación, que surgen en estos espacios únicos. Como es antes, durante y después del Ramadán, de un viaje a sus casas (o de la familia) en su país de origen, acontecimiento importante y/o dificultades de “integración”.

Y todo esto, la convergencia de saberes, la descolonialidad de saberes y una postcolonialidad de diálogos que planteen la periferia del conocimiento en un sistema global (Grosfoguel, 2014), y en este caso, concentro esta necesidad sobre ¿cómo llevarlo a lo cotidiano, la casa (Da Matta, 2002), la escuela, la universidad y las instituciones privadas y públicas, estas competencias culturales, que requieren de ser desenmascaradas en un paradigma descolonizador?

Todo ello nos da una idea de un proceso inconcluso pero en activo, difícil de analizar colaborativamente pero muy enriquecedor, donde existe una preocupación por devolver pareceres y sentimientos, o simplemente visualizándose entre ellos.

## **1. METODOLOGÍAS DESDE DONDE PARTE LA ETNOGRAFÍA EDUCATIVA**

Los escenarios planteados y sus participantes, incluidas investigadoras, son prospecciones en espacio y tiempo en continua reflexión y puesta en común, es de vital importancia el referente de cada quien se sumerge en el saber, descolonizando saberes en

espacio-tiempo y quien politiza las acciones, entendiendo la política como la praxis para el cambio, es decir, cualquier pensamiento que es predilecto para la reflexión y la necesidad de ampliar conocimientos para un mayor realismo y un mayor entendimiento, en este caso de académicas que necesitan entender su propio feminismo, discurso pedagógico y las críticas desde lo local en un sistema mundo (Wallerstein, 2004), donde solo en este entendimiento observan un acercamiento más realista, recordando el conocimiento situado (Haraway, 1998) y el proceso de la hermenéutica.

Recordemos la Declaración de Barbados (1971) ya que desde estudios de América Latina se propone una desubalternización a partir de construir su historia por la propia población indígena, muchos autores se apoyan en un trabajo colaborativo y descolonial, relegando del discurso más occidentalizado en el medio académico. Y desde la apertura en los estudios de la Red descolonizadora como Walter Wignolo (2008) entre otros, nos han mostrado en numerosa literatura, donde debe construirse una historia desde la colaboración (Leyva & Speed, 2008), a la que es de interés sumarle una crítica para formular epistemologías desde la experiencia colectiva y la vida social (Dewey, en Arriscado, 2014), y cómo llevarlo hacia la emancipación social de la que nos habla Boaventura de Santos (2010). Así como plantear que esta emancipación sea en función de una metodología praxiológica en las intervenciones socioeducativas, donde el formador sea parte del escenario a investigar y reflexione sobre los significados existentes en sus propias identidades; y en lo que nos concierne en la academia, descartar intereses propios en función de sus participantes, reconociendo las sujeciones de identidades propias de cada profesor, en el momento de trabajar contenidos socioculturales.

Como proceso metodológico y a la vez objetivos de la investigación es la creación de “agencias compartidas” (Leyva & Speed, 2008) entre los protagonistas de los escenarios educativos y las diversidades culturales, donde los diferentes agentes formadores, integrantes de la comunidad educativa e instituciones privadas y públicas, y la aparición de alumnado así como

especialistas de las diferentes culturas existentes, en este caso, incorporando mujeres, hombres, vecinos y educadores que mantienen una activa transnacionalidad y entienden y captan la diversidad de saberes desde una forma sutil con sus propias culturas, en su país como en el país receptor. Es el caso de un activismo político de población senegalesa en España, donde crean partidos políticos con dirigentes en Murcia y Senegal, armando todo un componente trasnacional y a la vez galáctico.

Adecuando la etnografía a espacios de reflexión conjunta e interculturales, utilizamos jornadas de investigación y presentación de “buenas prácticas”, encuentros de búsqueda de proyectos de innovación para solventar las barreras a la educación inclusiva.

En cuanto a las peculiaridades de cómo identificar los diferentes saberes, sobre lo que afirma Boaventura de Sousa Santos (2007) en la ecología de saberes, Joao Arriscado (2014:235) señala dos corrientes:

- El reconocimiento de la dignidad y validez de todos los saberes y
- El rechazo del relativismo, desde el prisma de que todos los saberes son equivalentes.

También José Contreras y Nuria Pérez (2010) el saber apunta más a lo que uno ya conoce, domina, sabe, y por tanto a lo que sostiene la capacidad práctica, quienes recuerdan a María Zambrano, la sabiduría que ofrece la orientación en el vivir.

El reto de esta ecología de los saberes interculturales, es hallar la metodología que dé forma para solventar todo el encuentro de relaciones, que pasa por una necesidad imperiosa de: “un esfuerzo colectivo y civilizatorio- (...) es probablemente el único camino para afrontar la nueva y más insidiosa versión de pensamiento abismal identificada en este texto: el constante ascenso del paradigma de la apropiación/violencia dentro del paradigma de la regulación/emancipación” (Santos, 2014:52)



## 2. ESTRATEGIAS PARA LA CONSECUCCIÓN DE COMPETENCIAS CULTURALES

Para identificar los saberes culturales, se distinguen tres espacios temporales (privado, comunitario e institucional), los símbolos que se destacan deben ser tomados desde un paradigma glocal y así, se visibilizan los diversos significados donde se sitúan los saberes desde la praxis, con el objetivo de facilitar la resolución de conflictos.

Para entender esta resignificación y lo que existe en lo local en referencia a lo global, situamos estos saberes desde tres instituciones: 1. Institución comunitaria, 2. Institución educativa y 3. Institución desde la casa donde se sitúa la cultura (Muñoz et al., 2015). Reconocer los saberes en estos ámbitos que son colonizados e interesan ser descolonizados, nos acerca más al conocimiento, a la realidad, así como para detectar qué áreas necesitan descolonizarse, tanto en ámbitos académicos, institucionales como privados.

Tabla 1. Dimensiones de saberes en espacio público y cotidiano

|  | <i>Instituciones comunitarias</i>  | <i>Instituciones educativas</i>   | <i>Instituciones desde la casa-cultura</i>  |
|--|--|---|---|
| <b>Quiénes dictaminan los saberes:</b><br><i>Colonización de saberes</i> | -formación académica colonizada<br>-estructuras desde lo local-municipal-nacional. | -técnicos educativos ¿con experiencias en todos los ámbitos necesarios?<br>-formación actualizada socioeducativa-globalizadora.<br>-motivación/desmotivación en resolver la inclusión | -estructuras dominantes:<br>-institución cultural-estereotipo:<br>Patriarcado;<br>líderes o empoderados desde diversas legitimidades; escuchados; invisibles (subalternos). |

Estos tres razonamientos nos acerca al saber ecológicos del que nos habla Boaventura de Sousa (2014), que planteamos a partir de tres aspectos: 1. Saberes privados (casa), 2. saberes locales y comunitarios y 3. Saberes públicos.

La experiencia desata oportunidades para la resolución de conflictos que comienza en visibilizar a cada participante, en este caso del barrio o comunidad y tener como pilar el reconocimiento de la diversidad como riqueza.

Las competencias culturales pueden verse como García Canclini (2015) define “El mundo entero como lugar extraño”, que es en parte una facultad para ser extranjero en nuevas dimensiones y significado como el que yace en un mundo interconectado digitalmente, algo que abre a nuevos sentidos de ser extranjero, inmigrante o de no se sabe qué lugar. Los autores Byram, Nichols y Stevens (2001) reconocen tres dimensiones de la competencia intercultural: Actitudes, conocimientos y habilidades y destrezas interculturales. La dificultad radica en hallar estrategias que faciliten adquirir estas competencias.

Evitar conflictos entre estos significados radica en las voluntades de los escenarios socioeducativos, y como dice García Canclini: “El migrante, todo migrante (incluso en los sectores menos instruidos), es siempre un traductor, o sea el que hace constantemente, entre su lugar de origen y su culturas adoptivas, la experiencia de lo que puede o no decirse en otra lengua” (2015:56).

En este caso delimitar qué es una dificultad en el aprendizaje, entendido este como parte del principio de la democracia y participación social, protagonizada por evitar el absentismo (principio de la Educación para Todos), puede colonizar aspectos culturales, en este caso analizado desde el país de acogida.

Como ejemplo tenemos las clases de árabe en la localidad de estudio, donde es observado como un miedo a la posición de culturas radicales, y sobre todo si es protagonizado por una mujer, generando dos conflictos, con un estado “laico” supuestamente, donde el ayuntamiento no reconoce los derechos obtenidos por la Constitución Española en el apoyo a la diversidad religiosa, a la vez que se presenta una confrontación con el imán, esposo de la maestra de árabe por una clara inequidad de género a niveles públicos. Ella está dando clases de árabe y distintas oraciones del Corán en la Mezquita del barrio, un extraño lugar aún para los vecinos porque no está dentro de los parámetros comunitarios, aunque si existe en

su comunidad cultural. Pero a niveles del feminismo occidental, puede aparecer significados desde un machismo, donde las mujeres se sienten subalternas a los hombres porque no existe una edificación de la mezquita para mujeres desde su concepto como apropiado, además de que ha quedado relegada a la de los hombres, una demanda que ellas mismas realizan y están en proceso de empoderamiento “situado”, y a veces con los prejuicios del feminismo y machismo occidental.

Un conflicto o no conflicto son las señas de identidad que existen entre niños y niñas de origen inmigrante de 1ª y 2ª generación<sup>1</sup>. Además, existe un prejuicio generalizado sobre: “la población árabe no quiere integrarse<sup>2</sup>”, pero si nos acercamos podríamos entender las dificultades del colectivo. Algunas citas son muy gráficas de esta complejidad:

“Yo soy de Marruecos, nací en Murcia pero soy de Marruecos porque allí tengo a toda mi familia, mis abuelos viven en el campo, tenemos ovejas, vacas, gallinas y una casa” (Taller niñas y niños, 03/15)

En cuanto a las prácticas religiosas, los conflictos que podemos ver los académicos no siempre son reales, hay muchas consecuencias difíciles de medir o entender. ¿Cuándo se ponen el *hijab*?, ¿con qué joven puede casarse?, ¿qué profesión puede realizar?, ¿será musulmanes occidentalizados?.

Ante todas estas preguntas, solo podemos decir desde la academia, los servicios sociales e instituciones públicas y educativas: ¿qué ayuda a la integración y/o inclusión, y/o participación en la “orquesta de saberes”?

Los aspectos que más se visibilizan son aquellos que reflejan identidades como:

“Yo quiero ponerme el velo cuando tenga 16 años, cada vez lo entiendo mejor mi religión musulmana, quiero practicarla bien” (Chica árabe 16 años, 04/15)

“Yo no quiero ponerme velo, mi padre se va a enfadar mucho, no me gusta ir a clase de árabe, nos pone a recitar y yo ya se” (chica árabe 13 años, 04/15)

“Yo no sé si quiero ponerme el velo” (Chica árabe 17 años, 04/15)

“No hay problema, se puede poner velo hasta los 50 años, y si alguien obliga no es un buen musulmán” (Madre de la chica de 17 años, 04/15)

“Lo que sí me preocupa es que cuando ocurrieron asesinatos por yihadistas, en mi instituto pusieron carteles con la foto de una chica con el hijab y señalando que eran yihadistas” (Chica árabe 16 años, 04/15)

“Tenemos la necesidad de mostrar cómo es nuestra religión y que existen malas interpretaciones, a mi hija por llevar el velo, un niño en clase se lo quitó y se reía de ella. Deberíamos ir a los institutos y mostrar cómo somos” (Madre árabe 03/15).

“Nosotras somos más que la henna y el hijab” (joven árabe 13 años 03/15)

Estos saberes se muestran con una necesidad de ser visibilizados, naturalizados y así respetados. ¿Cómo facilitar estos cauces?, ¿cómo crear la interculturalidad alejada de intervenciones sociales que a veces crean más dependencia y clientelismo estatal?. O también cuando nos enfrentamos a un alejamiento total y absoluto de la realidad tangible pero alejada de los saberes oficiales, ¿cómo llevarlos a espacios educativos que propicien una emancipación educativa?.

Ante esto también existen visiones de agentes socioeducativos o voluntarios que mantienen una acción llena de discriminaciones y prejuicios, que deben de estar en este debate, como por ejemplo el testimonio de quienes apoyan a las personas que no tienen techo tras la crisis económica en España: “Los marroquíes son tramposos, roban la luz y el agua desde el vecino, ellos mismos se buscan que no se les ayude, en cambio la población senegalesa no es así” (voluntario de la Plataforma de Afectados por Hipotecas 12/14)

Es necesario hacer distinción entre los saberes oficiales y los no oficiales, tanto de la academia como de las instituciones públicas

que dependen de ideologías políticas, incluso del momento histórico<sup>3</sup>. No es totalmente condicional pero delimitan saberes populares que son necesarios descolonizar. Para ello, se requiere de repensar todas las acciones, sus influencias y el eje creado entre lo local, lo global y el sistema-mundo (Wallerstein, 2004). Esa imparcialidad cae en evitar la otredad desde dos formas, la especificidad de las situaciones y la diferencia entre los sujetos morales: “yo no estoy ni en la piel ni en el contexto del otro” (Young, 1998:114).

A continuación se presenta un análisis de estas confluencias:

#### **a. ¿Conflictos de urgencia?**

Ante el acercamiento a las mujeres de origen inmigrante nos hace entender sus urgencias, las cuáles pueden ser dispares con las que académicos y/o técnicos creen que puede ser. En este caso existen muchas temáticas y otras aún no analizadas, pero que requieren de una atención singular.

Realizar unos grados de urgencias son imposibles ante la diversidad de escenarios culturales, pero si es importante considerar si los objetivos interculturales se están realizando, en la escuela, en la participación ciudadana, en las votaciones a partidos políticos, en las urgencias sociales y actos cívicos. Para ello nos apoyamos del trabajo realizado por Gunther Dietz (2003, 2000) en el trabajo sobre multiculturalismo e interculturalismo, y sus proyectos realizados sobre ONG en Granada. Junto a la experiencia adquirida en el proceso que se está viviendo en México y Guatemala entre población indígena, mestiza y de identidades no definidas necesariamente (Muñoz, 2014).

Esta competencia intercultural está en desuso y no está aprendida, por lo que es una urgencia en la formación de profesorado y agentes públicos.

“¿Perspectiva de género en la festividad del barrio?, claro, las mujeres vendrán a poner dulces” (Voluntaria de la empresa social, 06/15).

“Vale, perfecto, me parece bien siempre que el cartel del (banco financiador) esté en grande” (Directora proyecto empresa social 06/15)

Esto muestra un alejamiento a la realidad pero también a la urgencia de una formación ética, interdisciplinar y coherente con las personas por las que trabaja.

## **b. Presentar conflictos colaborativamente**

La opción praxiológica va encaminada a protagonizar la ecología de saberes desde un trabajo comunitario de participación, donde los colectivos subalternos deben tener un mayor protagonismo, así como dejarles ser y dejarles hacer, alejados del asistencialismo.

Pero, ¿nos encontramos con una participación pública clientelar?, y la que existe es la que defiende la experta del municipio, muchas veces equivocada por simplemente mantener una actitud de solucionar desde el asistencialismo.

La propuesta pretende desde una investigación acción participante, recoger todos los saberes posibles, entendiendo también los conflictos sobre el barrio. A partir de generar una fiesta se dará pasó a que los vecinos (en colectivo y de forma individual) propongan acciones comunes. El encuentro se aprovechará para dialogar sobre el barrio y las necesidades que observan.

Este proyecto puede no tener un final porque se alimenta de su propio dinamismo. Se esperan espacios concretos entre mujeres, niños, hombres (de origen extranjero y nacional) que tras dos años de activismo en este barrio (aunque solo con mujeres y sus niños, magrebíes y senegalesas) se ha estado trabajando.

La práctica a realizar es en grupos de discusión y jornadas de investigación-reflexión, donde se recojan los saberes culturales, cotidianos e ideológicos, para:

- a. Identificar personas de otras culturas que sean o hayan sido académicos y/o tengan un perfil de líder comunitario (abogados, filólogos, maestros, agentes sociales, líderes)

- b. Etnografiar el escenario socioeducativo con sus participantes.
- c. Recoger los saberes de cada sector (trabajo en grupos por sectores e intersectorial):
  - saberes sobre la realidad (pensamientos, deseos, prácticas, etc.)
  - saberes sobre propuestas de acción (en su casa, en su barrio/comunidad, en su país)
- d. Reflexionar sobre la etnografía realizada.
- e. Propuestas en común:
  - por sectores
  - representantes de cada sector.
- f. Análisis de las situaciones creadas (de forma individual y colectiva si fuera posible, práctica complicada de hacer pero no imposible), de interés interdisciplinar e intersectorial.
- g. Ver posibilidades de acción con un elemento sencillo, la encuesta DAFO.
- h. Entrevistas y exposición con instituciones públicas y privadas para realizar la AGENDA COMPARTIDA.

Esta propuesta es interesante de realizar cuando existen cambios en todos los escenarios, es más recomendable cuando la población participante del barrio viene de su país de origen, al inicio y después de acontecimientos importantes, inicio de cursos, terminación de estudios superiores, Prácticas de los estudios, o como es el caso del Ramadán para la población africana, e igualmente cuando ocurre algún acontecimiento en el barrio: presentación de un partido extranjero, de un partido nuevo, mayor presencia policial, desahucios de viviendas por impagos, un accidente, arrestos, fiestas, etc.

### **3. DISCUSIÓN SOBRE INCORPORAR LAS DIVERSAS CULTURAS EN EL CURRÍCULUM COTIDIANO**

Ante lo expuesto existen urgencias a analizar y sistematizar para formalizar teóricamente y devolver de forma clara y concisa qué mostrar a personas que serán agentes sociales (maestros, trabajadores sociales, psicólogos sociales y mediadores) la

necesidad de conocer los colectivos de ciudadanos, cómo son identificados y cómo se identifican, para acercarnos a una orquesta de los diversos protagonistas, escenarios, necesidades, posibilidades y relaciones.

Como discusión metodológicamente tenemos que partir de los escenarios múltiples presentados: casa, comunidad, institución. Y en cuestiones estratégicas, para envolver a cada participante, en este caso a un alumnado que a veces queda al margen de la sociedad, de hecho, por mantenerse en su único hecho real, su identidad.

Para ello, desde la etnografía reflexiva y vivencial, delegando acciones colaborativas, con una mínima acción en un barrio o comunidad, en un parque cerca del colegio, en el centro social o en una conversación en la salida de la mezquita, en la tienda o en una festividad popular, y debe de partir de:

- a. Una mentalidad flexible, abierta a la escucha sin una opinión que vertebre, si no que provoque el diálogo con la presentación de todas las inquietudes de cada participante y colectivo.
- b. Descifrar de cada saber la pertenencia a significados oficiales-institucionales y propios de culturas, de espacios y tiempos.
- c. Reconocer colonialidades y postcolonialidades que crean distanciamientos a un entendimiento vital, para llegar más cerca del saber de cada participante.
- d. Y si es posible, plantear cómo descolonizar cada concepto que dificulta el entendimiento entre las personas, incluso la creación de conflictos. Como puede ocurrir con el hijab y su relación al machismo, visto solamente desde la crítica occidental, muy alejada de la cultura islámica.

Estas tareas son arduas y complicadas, pero el proceso dialógico creado, se convierte en cuna de conocimiento y descubrimiento personal.



#### 4. REFLEXIÓN

Esta investigación acción en proceso y activo se convierte en un espacio intercultural experimental, donde cada quien es protagonista de su espacio privado y público. Y nuestro interés radica en hacernos responsables de los prejuicios existentes, para ser interlocutores en la descolonización del saber y entender la alteridad, evitando la subalternización.

A esta reflexión constante falta la acción desde políticas ciudadanas, que será el paso tras una relación intercultural que fortalezca la inclusión de las diversas identidades de población en dinamismo, y permitir así, la equidad en espacios transfronterizos con identidades, algunas creadas a partir de nuevas convivencias.

#### REFERENCIAS DOCUMENTALES

- ARRISCADO, João. 2014. “El rescate de la epistemología”. En DE SOUSA SANTOS Boaventura & MENESES María Paula Meneses (eds.) **Epistemologías del Sur (Perspectivas)**, pp. 219-244, Ed. Akal, Madrid (España).
- BARBADOS, Grupo de. 1971. Declaración de Barbados I. Por la liberación del indígena. Montevideo, Tierra Nueva, Uruguay. Disponible en <http://www.nativeweb.org/papers/statements/state/barbados1.php> Consultado el 12.05.2015.
- BYRAM, Michael, NICHOLS, Adam & STEVENS, David. 2001. **Developing intercultural communication in practice**. Multilingual Matters, Clevedon (Reino Unido).
- DOMINGO, José Contreras & DE LARA FERRÉ, Nuria Pérez. 2010. **Investigar la experiencia educativa**. Ediciones Morata, (Barcelona).
- GARCÍA CANCLINI, Néstor 2015. **El mundo entero como lugar extraño**. Gedisa editorial, Barcelona (España).

- DA MATTA, Roberto, 2002. **Carnavales, Malandros y héroes: hacia una sociología del dilema brasileño**. Fondo de Cultura Económica, México DF. (México).
- DIETZ, Gunther. 2000. **El desafío de la interculturalidad. El voluntariado y las ONG ante el reto de la inmigración. El caso de la ciudad de Granada**. Laboratorio de Estudios Interculturales, Universidad de Granada, Granada (España).
- DIETZ, Gunther. 2003. **Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: Una aproximación antropológica**. Universidad de Granada, CIESAS, Granada (España).
- DIETZ, Gunther. 2011. “Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad”. **Revista de Antropología Iberoamericana (AIBR)**. Vol. 6 N°1: 3-26, Madrid (España)
- GROSGOUEL, Ramón. 2014. “La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales: transmodernidad, pensamiento decolonial y colonialidad global”. En DE SOUSA SANTOS Boaventura & MENESES María Paula Meneses (eds.) **Epistemologías del Sur (Perspectivas)**, pp. 373-405, Akal, Madrid (España)
- HARAWAY, Donna. 1988. “Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective”. **Feminist studies**, 575-599.
- LEYVA, Xochitl & SPEED, Shannon. 2008. “Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor”. En **Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor**. Publicaciones de la Casa Chata, Ciesas, Flasco, México D.F. (México).
- MIGNOLO, Walter (comp.) 2008. **Género y Descolonialidad**. Del Signo, Buenos Aires (Argentina).
- MUÑOZ, Práxedes. 2012. “Dilemas de una antropología comprometida: entre autores y experiencias etnográficas”, en

- PEÑA, B. (eds). **Desarrollo Humano**. pp. 249-281. Visión Libros. Madrid (España).
- MUÑOZ, Práxedes. 2014. “Experiencias de construcción de resistencias e identidades de género en colectivos de mujeres en Tabasco. Dilemas de la antropología comprometida. ¿Cambios posibles?”, en RODRÍGUEZ, Luis, HERNÁNDEZ, Sergio y VENTURA, María del Carmen (coords.), **Democracia, cultura política y ciudadanía en el México de hoy**, (pp. 175-197), UNAM, México D.F. (México).
- MUÑOZ, Práxedes; VITÓN, María Jesús; YAGO, Carmen & JIMÉNEZ; Modesto. 2015. “Descolonizar saberes sobre desarrollo comunitario, relaciones de género y estrategias de resistencia para una educación social”, En el **3rd International Congress of Educational Sciences and Development**. San Sebastián – Junio 2015
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura. 2014. “Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes”, en DE SOUSA SANTOS Boaventura & MENESES María Paula Meneses (eds.) **Epistemologías del Sur (Perspectivas)**, pp. 21-107, Akal, Madrid (España)
- SUÁREZ, Liliana & HERNÁNDEZ, Aida. 2008. **Descolonizando el feminismo. Teoría y prácticas desde los márgenes**. Ediciones Cátedra. Madrid (España).
- VITÓN DE ANTONIO, María Jesús. 2012. **Diálogos con Raquel. Praxis pedagógicas y reflexión de saberes para el desarrollo educativo en la diversidad cultural**. Editorial Popular. Madrid (España).
- WALLERSTEIN, Immanuel. 2004. **Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos: un análisis de sistemas-mundo** (Vol. 24). Ediciones Akal. Madrid (España).
- YOUNG, Iris Marion. 1998. “Imparcialidad y lo cívico-público: Algunas implicaciones de las críticas feministas a la teoría moral y política”. En OÑA, Fernando Vallespín; DEL

ÁGUILA, Rafael **La democracia en sus textos**. p. 445-470.  
Alianza Editorial, Madrid (España).

---

<sup>1</sup>Esta investigación no ha indagado suficiente sobre las diferencias posibles de caracterizar para cada generación, aquí destacamos algunas identidades necesarias de tener en cuenta.

<sup>2</sup>Testimonio mayoritario del alumnado del Grado de Educación Primaria, Universidad Católica San Antonio de Murcia (2012-2015).

<sup>3</sup>Actualmente en España el concepto de “cambio” ha sido tomado por un nuevo partido político, y es reconducido por los demás partidos como de tintes revolucionarios, aún así, si este concepto está bien valorado por la ciudadanía, es un concepto que se convierte en bandera de otros. Igual ocurre en la academia, en las facultades universitarias e incluso en sus identidades (defensas y praxis).



**UNIVERSIDAD  
DEL ZULIA**

---

**opción**

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 32, Especial N° 12, 2016

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia.  
Maracaibo - Venezuela

[www.luz.edu.ve](http://www.luz.edu.ve)

[www.serbi.luz.edu.ve](http://www.serbi.luz.edu.ve)

[produccioncientifica.luz.edu.ve](http://produccioncientifica.luz.edu.ve)