

**“La repetición de la repetidora”: representaciones, prácticas y discursos escolares en la construcción de la antioqueñidad**

Lizet Alicia Muñetón Gaviria

Trabajo de Grado para optar al título de  
Magistra en estudios culturales latinoamericanos

Director: Luis Miguel Peña Hernández

Maestría en Estudios Culturales Latinoamericanos  
Facultad de Ciencias Sociales  
Pontificia Universidad Javeriana  
Bogotá  
2023

Yo, Lizet Alicia Muñetón Gaviria, declaro que este trabajo de grado, elaborado como requisito parcial para obtener el título de Maestría en Estudios Culturales Latinoamericanos en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Javeriana es de mi entera autoría excepto en donde se indique lo contrario. Este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.



---

Lizet Alicia Muñetón Gaviria.

CC. 43.270.125

01/02/2023

## **“La repetición de la repetidora”: representaciones, prácticas y discursos escolares en la construcción de la antioqueñidad**

**Resumen:** La presente investigación está encaminada a comprender los discursos, prácticas y representaciones que desde el contexto escolar se articulan con la construcción de la antioqueñidad en los niños y niñas del grado 5° de primaria, pertenecientes a dos instituciones educativas de la ciudad de Medellín, a saber: el Instituto Jorge Robledo y El Colegio Calasanz. El trabajo propuesto parte de abordar la antioqueñidad como procesos de identificación en los/las estudiantes, el cual está mediado por el conjunto de significados y conceptos asociados a la misma que la escuela les presenta a través de variadas prácticas pedagógicas y contenidos. La metodología empleada es el enfoque etnográfico educativo permitiendo obtener información de la voz de los/las participantes para su análisis teórico con relación a las categorías de identidad, representación y práctica pedagógica.

**Palabras clave:** identidad, representación, estudiantes, docentes, escuela, antioqueñidad.

## **"The repetition of the repeater": representations, practices and school discourses in the construction of antioqueñidad**

**Abstract:** The present research is aimed at understanding the discourses, practices and representations that from the school context are articulated with the construction of Antioquianity, in boys and girls of the 5th grade of primary school, belonging to two educational institutions in the city of Medellin, namely: Instituto Jorge Robledo and Colegio Calasanz. The proposed work is based on approaching Antioquia as a process of identification in the students, which is mediated by the set of meanings and concepts associated with it that the school presents them through various pedagogical practices and contents. The methodology used is the educational ethnographic approach allowing to obtain information from the voice of the participants for their theoretical analysis in relation to the categories of identity, representation and pedagogical practice.

**Key words:** identity, representation, students, teachers, school, antioqueñidad.

## **1. Introducción**

### **1.1 El punto de partida: problematizando mi ejercicio docente**

*Enseñar*, es una bella palabra para hablar de una profesión que implica vocación y pasión; además, es una palabra problemática, ambigua, que a nivel personal me genera ruidos y cuestionamientos por ser el centro de mí quehacer. He sido profesora en el área de las Ciencias Sociales en la ciudad de Medellín en la básica primaria y el bachillerato durante 10 años, he experimentado la enseñanza de la historia desde diferentes lugares territoriales, niveles sociales y enfoques pedagógicos.

En este contexto, mi lugar en la escuela ha estado atravesado por numerosos interrogantes, puesto que no solo es un espacio de construcción del conocimiento y socialización, es también un lugar de constantes confrontaciones, donde a diario se disputan los saberes, se imponen lineamientos y contenidos, se tejen vínculos, se reproducen discursos, se crean resistencias hacia prácticas naturalizadas, en las cuales se expresan las múltiples relaciones de poder. Experimentar estas dinámicas, me ha permitido observar con sospecha los entornos escolares, así como mis propias prácticas pedagógicas, llevándome a cuestionar mi lugar político como maestra, el papel de la escuela en la enseñanza de la historia, su incidencia en la formación de los sujetos, y cómo desde la escuela se refuerzan y reproducen discursos y prácticas dominantes, que desde mi lugar docente también he reproducido.

Por estas razones, ha sido necesario replantear e interrumpir algunas prácticas pedagógicas que he naturalizado en aras de fortalecer mi apuesta política como educadora, con el fin de proponer otras formas de enseñar, incluir otros relatos; en palabras de Grossberg (2009) “una apuesta por contar mejores historias” (p.29), en el sentido de una práctica transformativa, en el trabajo de hacer y rehacer relaciones y contextos, de establecer nuevas relaciones a partir de viejas relaciones o de no relaciones, de trazar líneas y mapear conexiones.

En consonancia con lo anterior, uno de los malestares que abrió camino a la presente investigación que tiene a la antioqueñidad como su tema central, tiene que ver con los discursos hegemónicos que circulan en torno a las fiestas patrias y sus representaciones, los actos cívicos ilustran mejor lo que quiero señalar: para el caso de la historia nacional, cuando se escenifica el grito de independencia o la batalla de Boyacá, se toman como base los discursos hegemónicos patrios, es decir, la imagen mítica de batallas y confrontaciones, la exacerbación del héroe de la patria centrada en la figura de Simón Bolívar, una mirada euro-centrada de la historia

independentista, dejando por fuera otros procesos históricos que involucran la participación de otros pueblos y sectores sociales.

Para el caso de Antioquia, en el marco de las fiestas patrias se celebra el Día de la Antioqueñidad, que hace referencia a la conmemoración de la independencia de Antioquia de la corona española el 11 de agosto de 1813, esta celebración cobra importancia dentro de los planteles educativos, primero, porque viene dictaminada por la Secretaria de Educación de Antioquia mediante la Circular Departamental K 2016090000841 del 2 de agosto de 2016, la cual manifiesta su carácter de obligatoriedad para todas las instituciones educativas del departamento; segundo, porque representa los valores regionales, la tradición y la cultura; y tercero, porque se articula con una serie de actividades a nivel de ciudad, como la Feria de las Flores y el Desfile de Silleteros. Las prácticas en torno a lo antioqueño no solo vienen marcadas por lo institucional, sino también por unos modos de ser que constituyen a los niños y niñas, al profesorado y a los habitantes del departamento, además están atravesados por las representaciones de la historiografía regional, la tradición y los discursos que configuran lo que significa y ha significado ser antioqueño/a, aspectos que van más allá de un acto celebratorio, permeando todas las esferas de lo social.

En este sentido, la escuela ocupa un papel importante en la reproducción de discursos hegemónicos tanto nacionales como regionales. Como educadora comencé a preguntarme por la incidencia de dichos discursos en la construcción de las identidades y particularmente en la manera en que posibilitan una identidad antioqueña, así como por el lugar de los docentes frente a la enseñanza y reproducción de discursos y prácticas culturales, en un escenario de tensiones y disputas, donde no solo se confrontan los sentidos, sino donde también se tejen resistencias y se gestan rupturas.

De esta manera, me fui abriendo camino para identificar la antioqueñidad no solo como discurso y representación hegemónica, que se aprende y se reproduce en la escuela, sino que en torno a ella se gestan una serie de prácticas culturales dentro y fuera de lo escolar que configuran la identidad antioqueña. Ahora bien, no solo la Antioqueñidad se expresa en prácticas celebratorias; en los textos escolares se evidencia un protagonismo importante dado a procesos históricos como la colonización antioqueña, relato que da continuidad a un discurso colonial desde donde se sustentan los valores tradicionales paisas como la pujanza, el trabajo y el sentido de progreso; si bien, es una historia pública y un referente para la región, dicho relato se ha naturalizado e incorporado en nuestra cotidianidad escolar, alimentando el “ethos socio cultural antioqueño”

(Larraín y Madrid, 2020, p. 196), entendido como el conjunto de valores y prácticas sociales a las que se les conoce con el nombre de antioqueñidad y que representan las características reproducidas por los discursos que dan forma al imaginario identitario regional o a los valores que los caracterizan.

Es importante comprender que la antioqueñidad, no es un mero tema del currículo, ni un momento histórico de antaño o un estereotipo simplista y desgastado, sino que se materializa en procesos de identificación que están en constante transformación, procesos en los que la escuela ocupa un papel fundamental pues los reproduce, difunde y estimula su apropiación.

En consonancia con lo expresado sobre la función de la escuela en la configuración de las identidades se plantea la siguiente pregunta de investigación **¿Cómo se articulan los discursos y prácticas pedagógicas con la construcción de la antioqueñidad en niños y niñas del grado 5° de la básica primaria en el Instituto Jorge Robledo y el Colegio Calasanz en Medellín?** Que tiene como objetivo general: Analizar los discursos y prácticas pedagógicas que se articulan con la construcción de la antioqueñidad en los niños y niñas del grado 5° de la básica primaria pertenecientes al Instituto Jorge Robledo y el Colegio Calasanz. Para alcanzar dicho objetivo se propusieron los siguientes objetivos específicos: (1) Indagar por el modo en que se configuran y/o articulan las prácticas escolares con las representaciones sociales de la antioqueñidad. (2) Analizar las prácticas y discursos pedagógicos asociados a la antioqueñidad presentes en el ejercicio docente con los niños y niñas de quinto grado de los colegios seleccionados. (3) Identificar las prácticas culturales de la antioqueñidad en el contexto de ciudad/departamento. En consecuencia, cuestionar y revisar la forma en que se construye la antioqueñidad desde la escuela, implica hacer una relectura de la función de esta como dispositivo que reproduce discursos y prácticas culturales; de las relaciones y los vínculos que se tejen desde la escuela, así como de las desconexiones, diputas y divergencias presentes en la construcción de la antioqueñidad.

## **1.2 Los colegios investigados**

La presente investigación toma como escenarios de análisis dos establecimientos educativos de carácter privado en la ciudad de Medellín: El Colegio Calasanz y el Instituto Jorge Robledo. Su selección deriva de vínculos laborales con ambos lugares, el primero durante 2017-2020 y el segundo desde 2021 hasta la actualidad. Así mismo la elección de la población con que

se desarrolla la investigación responde al grado 5° de primaria por la experiencia de trabajo con niños y niñas en las asignaturas de Ciencias Sociales, Historia y Geografía, en ambas instituciones.

El Colegio Calasanz pertenece a la Orden religiosa de las escuelas Pías, una comunidad religiosa católica con presencia en América, Europa y África. En Colombia cuenta con cinco sedes: dos en Bogotá, y una respectivamente en Cúcuta, Medellín y Pereira. La sede Medellín fue fundada el 13 de febrero de 1950 con 147 estudiantes hombres, la primera promoción fue graduada en 1958 y en 1997 se consolidó como colegio mixto, incluyendo a 20 niñas en el preescolar.

El modelo educativo está centrado en lo vocacional, cuyo fin es educar en “Piedad y Letras” bajo el ideario Calasancio, es decir, los principios cristianos inspirados en la vida y obra de San José de Calasanz. El colegio se enuncia en una educación humanista científica e investigativa fundamentada en: a) aprender a conocer: excelencia Académica, b) Aprender a hacer: discernimiento vocacional, c) aprender a ser: construcción de identidad, d) aprender a convivir: compromiso ético. La institución se autodefine como “obra de Dios y del afortunado atrevimiento y tesonera paciencia de San José de Calasanz. Bajo el soplo del Espíritu, San José de Calasanz se entregó en cuerpo y alma a la educación cristiana de los niños, especialmente de los pobres, en espíritu de inteligencia y piedad.” (Colegio Calasanz Medellín, s.f)

El Instituto Jorge Robledo es un colegio, laico y mixto, perteneciente a la Corporación Jorge Robledo. Inició labores el 7 de febrero de 1949, con un total de 132 estudiantes (en mayor número estudiantes hombres, pero con participación de estudiantes mujeres) en la primaria y 56 en bachillerato, en una casa ubicada en el centro de la ciudad; sus fundadores fueron Miguel Roberto Téllez y Conrado González, inspirados en las ideas de Agustín Nieto Caballero quien introduce las nuevas pedagogías (escuela nueva) tras sus estudios en Ginebra, y fundador del Gimnasio Moderno en Bogotá.

El proyecto educativo está basado en el modelo de la pedagogía activa, “por medio de la cual los estudiantes aprenden haciendo y tienen la oportunidad de ampliar los conocimientos o temas que más les interesan, ya sea con acompañamiento de los profesores o por sus propios medios.” (Instituto Jorge Robledo, s.f) desde los postulados de la Escuela Activa el colegio propone programas curriculares donde los estudiantes se acercan al entorno político, económico y social de su realidad.

## **2. Marco teórico**

La investigación se desarrolla a partir de tres categorías de análisis: 1) identidad (y su articulación con la antioqueñidad), 2) representación y 3) práctica pedagógica, todas estas categorías centrales para entender el contexto escolar y que serán conceptualizadas a partir de planteamientos teóricos de Stuart Hall (1996, 1997, 2010) sobre las identidades y la representación, así como de aportes de Nattie Golubov (2015) para el abordaje del concepto de identidad asociado al análisis de la representación de la identidad de género y los estereotipos sociales. Retomo los aportes de Eduardo Restrepo (2007, 2018) y Oscar Saldarriaga (2016) para entender la práctica pedagógica como práctica política, además de otras fuentes historiográficas y teóricas fundamentales para el análisis (Larraín y Madrid, 2020)

### **2.1 Identidad**

Para Stuart Hall (1996) identidad es un concepto que debe pensarse por fuera del paradigma de su uso convencional en el que es presentada como algo fijo o esencial, sino pensarlo más bien como un posicionamiento, puesto que siempre están en proceso, como un punto de cruce de una serie de transformaciones en la sociedad y una serie de discursos relacionados. De esta manera abordar la antioqueñidad como identidad desde los entornos escolares implica un acercamiento a las posiciones y relaciones de los niños y niñas con el conjunto de significados asociados a la misma, descentrando algunos elementos fijos que la han caracterizado, es decir, pensar la antioqueñidad como un proceso complejo donde los sujetos, de alguna manera, seleccionan las características con la que se sienten identificados, y rechazan aquellas con las que no.

Golubov (2015) parece moverse en la misma línea al plantear que las identidades son generadas a partir de procesos de identificación, así, las identidades son

(...) un proceso, no una “cosa” que poseemos o con la que nacemos, es el resultado de un quehacer que no determina completamente nuestros actos, pero sí los influencia. Esta capacidad para reconocernos a nosotros mismos y ubicar a otros en un mapa social implica una serie de operaciones clasificatorias, interpretativas y evaluativas relativamente complejas cuyos resultados no son neutrales porque suelen ser jerarquizantes y discriminatorias (p. 120).

Siguiendo los planteamientos de esta autora, la identificación conlleva la clasificación, ello implica un proceso de discriminación basado en la similitud y la diferencia asociado a rasgos,



comportamientos, gustos, lenguaje, raza, creencias, prácticas, entre otros, que operan como pertenencia y/o permanencia en un grupo:

Para sentir identificación con una persona se requiere de un reconocimiento recíproco de las respectivas identidades, o al menos de aquellos rasgos y características relevantes en el momento, un reconocimiento mutuo de que se comparten determinados significados que son subjetivamente válidos y objetivamente existentes y compartidos (Golubov, 2015, p. 120).

En suma, al abordar la antioqueñidad como identidad, es importante entenderla como una construcción, elaborada por diferentes agentes históricos como la familia, los gobiernos, los intelectuales, y en especial para la presente investigación, atravesadas por las representaciones que desde los entornos escolares se configuran y de las cuales beben los/as estudiantes.

## **2.2 Representaciones**

La antioqueñidad como identidad, se entiende como complejos procesos relacionales que son construidos por la representación (Hall, 2010). Es decir, los procesos de identificación en relación a la antioqueñidad suceden frente a unas representaciones de la antioqueñidad producidas por la escuela, las cuales son presentadas a los niños y niñas mediante prácticas y discursos escolares. Entendiendo por representación

(...) la producción de sentido de los conceptos en nuestras mentes mediante el lenguaje, siendo el vínculo entre los conceptos y el lenguaje el que nos capacita para referirnos sea al mundo 'real' de los objetos, gente o evento, o aun a los mundos imaginarios de los objetos, gente y eventos ficticios (Hall, 1997, p. 4).

Por ejemplo, una representación de la antioqueñidad es la imagen del arriero paisa, quien evoca un pasado de hombres pujantes que abrieron caminos logrando colonizar nuevas tierras; este tipo de representación es frecuente en el lenguaje de los profesores de historia y en las guías académicas, además de estar presente en la cotidianidad de las personas nacidas en la región. De esta manera, los niños y niñas van configurando una serie de ideas relacionadas con la antioqueñidad a partir de una serie de prácticas y discursos que se desarrollan en los colegios como los actos cívicos, las obras teatrales, las celebraciones patrias, entre otros.

Conforme a los planteamientos de Hall (2010) y en relación a las representaciones de la antioqueñidad, cabe precisarse que:

(...) las identidades se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella. Se relacionan tanto con la invención de la tradición como con la tradición misma, y nos obligan a leerla no como una reiteración incesante, sino como lo mismo que cambia, puesto que se construyen dentro del discurso y no fuera de él, se producen en ámbitos históricos e institucionales específicos, en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas (p. 385)

### **2.3 La práctica pedagógica como práctica política**

Para Saldarriaga (2016):

Un profesor no solo es en función de lo que sabe hacer y decir, es en los estudiantes, en la institución, en la ciudad, en el departamento, en la vida misma, la función de los maestros no puede quedar reducida a un simple listado de deberes y a una relación contractual con un colegio. El maestro no solo actúa en su salón, sino en la escuela, y la escuela actúa a su vez en las comunidades y en sus territorios, pero que, igualmente, la dirección inversa es también efectiva, en el sentido de las relaciones Global/local/glocal (p.14).

Así mismo, las prácticas pedagógicas se producen y reproducen en los pasillos, en las conversaciones con los estudiantes, en el acompañamiento que se realiza con los/las estudiantes, no solo en lo académico sino también en lo comportamental, está presente en la organización de actividades lúdicas y recreativas, tienen que ver con la reflexión propia que hacemos los/las maestros/as dentro y fuera de los entornos escolares y por supuesto con la formación de ciudadanía y el pensamiento crítico, es un concepto que abarca múltiples dimensiones no solo en el profesorado, sino también en las relaciones con los/las estudiantes y las familias. En consonancia con lo expresado anteriormente, se hace necesario entender la práctica pedagógica como un ejercicio vivo, un ejercicio vital de interacción, y como una práctica transformativa que busca que a través del conocimiento se puedan transformar la vida de las personas, y en este caso la de los/las estudiantes, asumiéndola como una práctica política.

Desde los Estudios Culturales la práctica política tiene sentido en tanto el conocimiento es impulsado por una voluntad de intervención y transformación sobre el mundo (Restrepo, 2010), es decir, no basta con enseñar historia si esa historia que enseñó no va a ser para transformar algo en mis estudiantes, para interrumpir el lugar de superioridad del maestro o para incomodar a las directivas, por mencionar algunos ejemplos; así las cosas, la práctica pedagógica está íntimamente

ligada a la práctica política. En palabras de Restrepo (2010) “La práctica política va encaminada a desnaturalizar la forma cómo entendemos los fenómenos culturales asociados a la dominación que configuran las relaciones humanas” (p. 109).

### **3. Diseño Metodológico**

La investigación es de corte cualitativo, ya que se fundamenta en la voz de los participantes y en las prácticas pedagógicas que se desarrollan en los colegios seleccionados, este tipo de investigación proporciona elementos para obtener información sobre los procesos de identificación a partir de las realidades y cotidianidades escolares, lo que posibilita un acercamiento a los sentidos y significados que los /las participantes tienen en torno a la antioqueñidad.

#### **3.1 Enfoque etnográfico educativo**

La etnografía escolar, se entiende como una metodología de investigación que favorece el estudio acerca de cualquier fenómeno relacionado con la organización escolar, la vida en el aula o las relaciones entre los centros escolares y los entornos socioculturales, [...] cuya finalidad es la descripción de los contextos, la interpretación de los mismos para llegar a su comprensión, la difusión de los hallazgos y, en último término, la mejora de la realidad educativa (Maturana y Garzón, 2015, p. 200)

En este sentido, la etnografía escolar posibilitó mi acercamiento a dos contextos concretos: El Colegio Calasanz y El Instituto Jorge Robledo, con el fin de describir y detallar las prácticas y discursos escolares asociados con la antioqueñidad y con los que tienen contacto los niños y niñas del grado 5° de la básica primaria. Para ello, se tuvo acceso a 4 grupos de estudiantes cuyas edades oscilan entre los 10 y 12 años, ubicados de la siguiente manera: tres grupos de 20 estudiantes aproximadamente, en el Instituto Jorge Robledo y un grupo, de 25 estudiantes aproximadamente, en el Colegio Calasanz.

El grado 5° fue seleccionado porque ha sido la asignación académica durante los últimos 6 años de mi experiencia laboral, lo que ha permitido una continuidad a mi observación sobre el tema, tanto en los procesos académicos como en las interacciones de los/las estudiantes entre sí y con los docentes. En este caso, al estar dentro de los grupos como profesora titular en la asignatura

de historia fue una ventaja, ya que el tema de la investigación surge precisamente de una observación participante articulada con mi labor.

Con respecto al Colegio Calasanz, lugar donde laboré entre los años 2017 y 2020, hizo parte del proceso investigativo la profesora Madeleyne Domínguez, directora del grupo 5C y profesora de ciencias sociales, quien desarrolló dos guías pedagógicas, (que se explicitan más abajo), recolectó la información producida por los niños y niñas, y participó en una entrevista docente, permitiendo una conexión que facilitó el desarrollo del trabajo de campo dentro de dicha institución, además de reconocer que su trabajo fue fundamental para obtener la información.

El trabajo de campo se encaminó en dos direcciones, la primera, enfocada en el aula de clase, mediante dos guías pedagógicas, y la segunda, en las prácticas escolares que se ejecutan por fuera del aula, entre ellas estuvieron: los actos cívicos, las fiestas institucionales, la celebración del día de la antioqueñidad, actividades académicas y lúdico-deportivas. En el ejercicio etnográfico educativo realizado, se utilizaron técnicas e instrumentos investigativos que permitieron obtener la información necesaria para responder la pregunta de investigación, y que se enuncian a continuación.

### **3.2 Técnicas de recolección de la información**

#### **3.2.1 Observación participante:**

Esta técnica se refiere a,

(...) la experiencia directa del investigador para la generación de información en el marco del trabajo de campo [...] mediante su presencia el investigador puede observar y registrar desde una posición privilegiada cómo se hacen las cosas, quiénes las realizan, cuándo y dónde. Ser testigo de lo que la gente hace, le permite al investigador comprender de primera mano dimensiones fundamentales de aquello que le interesa de la vida social (Restrepo, 2018, p.56).

Su aplicación dentro de los colegios consistió en observar sistemática y controladamente lo que aconteció dentro del aula de clase, en torno a las reacciones y expresiones de los niños y niñas en el momento en el que se desarrollaron las guías pedagógicas. La cuales fueron el recurso didáctico para orientar las actividades, así como instrumento para la recolección y recuperación de la información desde la voz de los niños y niñas en relación al conjunto de significados y conceptos asociados a la antioqueñidad. Es de anotar que las guías pedagógicas se consideran como “una

herramienta útil para intervenir en el aula de forma consciente y comprometida en el proceso de enseñanza y no la simple aplicación de una técnica o procedimiento habitual” (Pozuelos, 1997, p. 135).

La guía pedagógica N°1, se realizó durante la semana del 6 al 10 de junio de 2022, previo a las vacaciones de mitad de año, con la intención de que los/las estudiantes no estuvieran influenciados/as por el despliegue de actividades en torno a las fiestas patrias y regionales que se desarrollan durante los meses de julio y agosto a nivel departamental. Esto con el fin de que los/las estudiantes respondieran con sus propios saberes. La guía se aplicó con una muestra aleatoria de 8 estudiantes por grupo, para un total de 32 estudiantes, seleccionados equitativamente en igual número de niñas (4 estudiantes) y niños (4 estudiantes). Lo anterior se dio porque en ambos colegios los grupos no son equilibrados en igual número de hombres y mujeres, sino que la población mayoritaria es de niños, por lo tanto, los grupos están conformados por un menor porcentaje de niñas, esta característica fue determinante para elegir una muestra equitativa en términos de género. La guía estuvo compuesta por dos momentos, el primero de carácter creativo, para dibujar y pintar a personas antioqueñas y no antioqueñas, con el fin de observar rasgos de género, raza y diferencia. El segundo, a partir de las siguientes preguntas:

¿Qué es la Antioqueñidad?	Describe las características de las personas nacidas en Antioquía
¿Qué tradiciones te hacen ser antioqueño?	¿Cómo y dónde se celebra el día de la antioqueñidad?
¿Qué has aprendido en el colegio sobre la antioqueñidad?	¿Qué te han enseñado tus padres sobre la antioqueñidad?

La guía pedagógica N°2, estuvo centrada en indagar por las prácticas culturales que se llevan a cabo en la ciudad y se articulan con las institucionales educativas, relacionadas con la antioqueñidad, y se respondía a partir de los saberes previos de los estudiantes del grado 5°, así mismo, la guía inquiría por los rasgos con los que los niños y las niñas se sienten identificados o no, asociados a las representaciones y conceptos sobre la antioqueñidad; por estas razones el ejercicio se realizó posterior a la celebración de las fiestas patrias, durante los primeros 15 días del mes de septiembre de 2022, buscando que los/las estudiantes ya tuvieran información de base, esto permitió que la guía pedagógica fuera bien recibida por los/las participantes y estuviera acorde a las actividades institucionales, procurando que no sintieran que se les estaba presentando un tema

forzado, desfasado o salido de las temáticas que se estaban estudiando dentro del curso. Para este momento se contó con la participación de la totalidad de los estudiantes por grupo, aproximadamente 85 estudiantes. La guía estuvo estructurada en tres momentos: el primero a modo de lluvia de ideas sobre palabras como Antioqueñidad, Medellín y agosto, el segundo encaminado a relatar las prácticas durante el día de la antioqueñidad y el tercero de caracterización y rasgos distintivos de las personas antioqueñas.

La observación participante dentro del aula tuvo una duración de 120 minutos por cada guía pedagógica y estuvo mediada por el registro escrito y fotográfico de las profesoras, además de un espacio de socialización docente por fuera del aula para cruzar información, contrastar los ejercicios en cada uno de los colegios y compilar los aspectos relevantes en un archivo digital.

### **3.2.2 Entrevistas a profesoras:**

La entrevista se considera como un diálogo formal orientado por un problema de investigación y debe entenderse como una técnica de investigación y no como una charla espontánea puesto que las entrevistas "se elaboran dentro de una investigación para ofrecer datos relevantes que ayuden al investigador a comprender más adecuadamente la realidad o problemática que está estudiando" (Restrepo, 2018, Pág. 77). Por medio de las entrevistas se profundizó en los discursos, prácticas pedagógicas, metodologías y contenidos que las profesoras emplean dentro y fuera del aula, lo que significa para ellas la antioqueñidad y las posibles relaciones que se establecen entre su práctica pedagógica y la construcción de la antioqueñidad en los niños y niñas con los que interactúan y entablan vínculos. Además de indagar por las posiciones políticas de las profesoras, en su accionar pedagógico y en la configuración de las identidades en la escuela.

Dentro del proceso fueron entrevistadas 3 profesoras pertenecientes al área de Ciencias Sociales. En el Colegio Calasanz se contó con la participación de Madeleyne Domínguez, directora de curso del grupo 5C y Gloria Lisina Sánchez profesora de los grados 6° y 7°. En el Instituto Jorge Robledo se contó con la participación de Mónica María Cardona, Asesora Pedagógica de la básica primaria y profesora de historia y geografía durante 8 años en el grado 5.

La entrevista estuvo estructurada a partir de un cuestionario de 12 preguntas, enfocadas a indagar sobre la antioqueñidad de la siguiente manera: abordaje de la temática en el aula, discursos y prácticas pedagógicas asociadas a la antioqueñidad, metodologías para la enseñanza del tema, fiestas patrias, Día de la antioqueñidad y rasgos distintivos de lo antioqueño.

### **3.2.3 Diario de campo:**

Los diarios de campo son una herramienta de gran utilidad para el presente trabajo, puesto que contienen el registro de los datos y acontecimientos útiles en términos de las prácticas escolares, pero también se utiliza para elaborar reflexivamente la comprensión del problema de investigación en sus avances, dificultades y variaciones (Restrepo, 2018) ya que no solo hay un registro anecdótico y personal, sino que también se van registrando los quehaceres cotidianos del espacio escolar.

El diario de campo es un cuaderno que se ha llevado durante varios años en mi quehacer docente con el objetivo de registrar diversas situaciones, momentos, conversaciones y actividades del día a día, es decir, no está sujeto a lo que sucede únicamente en el aula de clase, es un material con múltiples registros y diversos espacios locativos, incluye salidas pedagógicas, paseos y eventos académicos. Este material se ha llevado de forma manual para hacer los registros en el momento inmediato o de la manera más rápida, normalmente su uso facilita la reflexión pedagógica que mes a mes se registra dentro de los informes institucionales y que hace parte de mis obligaciones contractuales con la institución.

Para efectos de la presente investigación se revisaron diarios de campo elaborados durante 2017 y 2020 en el Colegio Calasanz, tomando de ellos los registros alusivos a las fiestas patrias. En el instituto Jorge Robledo el diario de campo estuvo enfocado a registrar cualquier tipo de situación que estuviera relacionada con el tema investigativo a partir de los siguientes campos: fecha, hora, lugar y descripción. Las observaciones registradas en el diario de campo que fueron seleccionadas para hacer parte de la presente investigación están asociadas a expresiones relacionadas con algún aspecto de la antioqueñidad, sobresalen las conversaciones entre docentes, expresiones, dichos y refranes de los estudiantes y/o profesores, actos cívicos y las celebraciones institucionales.

## **4. Análisis**

### **4.1 Representaciones escolares de la antioqueñidad**

Acercas de las representaciones de los/las estudiantes sobre la antioqueñidad, estas se encuentran caracterizadas a partir de elementos fijos, repetitivos y similares entre las dos instituciones, lo que sugiere la presencia en ambos colegios de una posible forma de representación hegemónica de la antioqueñidad, que se construye a partir de los siguientes elementos:

#### 4.1.1 Tradiciones compartidas e historia común

La tradición común de un pueblo o población específica juega un papel importante para el análisis de los procesos de identificación, puesto que a través de la tradición compartida los sujetos van creando la capacidad para reconocerse a sí mismos y ubicar a otros en un mapa social en apariencia compartido (Golubov, 2015). En ese sentido, por ejemplo, la Feria de las Flores es una de las tradiciones más importantes para representar la antioqueñidad, porque a través de ella se generan identificaciones con aspectos como la comida típica, el vestuario tradicional, el relato histórico y las expresiones regionales de la cultura popular paisa.

En concordancia con Golubov (2015), lo que los niños y niñas expresan como tradición paisa, hace referencia a elementos comunes que generan enlaces y cohesión, lo que permite que los/las estudiantes se sientan identificados con esos rasgos constitutivos. Para el ejercicio investigativo se identificó que esta tradición paisa, con base en la cual se instauran representaciones escolares de la antioqueñidad, giraba en torno a:

La comida típica: la tradición antioqueña está basada en una gastronomía propia de la identidad regional, la arepa, los frijoles, el chicharrón, la mazamorra son algunos de los alimentos que los estudiantes referencian como representaciones que simbolizan la antioqueñidad, y con los cuales hay una identificación contundente, ya que las formas alimenticias fueron respuestas recurrentes por los estudiantes al preguntarles en las guías pedagógicas por: ¿Qué tradiciones te hacen ser antioqueño?, ¿Qué te han enseñado tus padres sobre la antioqueñidad?, ¿Qué es un paisa y qué características tiene? Lo que sugiere que la tradición gastronómica ocupa un lugar central en la configuración de la antioqueñidad de los niños y las niñas, quienes asumieron la comida como un elemento distintivo y que se expresa en la cotidianidad escolar, por ejemplo, la bandeja paisa ocupa un día de la semana en el menú escolar, en ambas instituciones es el día jueves y las dinámicas son similares, este es el día que más usuarios circulan por la cafetería y que menos desperdicio de comida deja, a diferencia de los demás días de la semana.

Por su parte, dentro de las guías pedagógicas se observó que la comida típica, se asocia como un elemento que representa la tradición y que genera afinidad en los niños y niñas, algunas expresiones fueron: “uyyy profe ya me dio hambre que rico un chicharroncito con arepa” (Tomás 5A), “la arepa con huevo es lo mejor del mundo” (Mariana 5B). Aun adquiriendo matices totalizantes, “pues obvio que soy paisa, no ve que yo como arepa y chicharrón” (Alejandro 5C), es decir, los niños y niñas asocian los elementos de la tradición como obligatorios lo que en algunos



casos genera presión entre ellos. Por ejemplo, “si no le gusta la arepa no es paisa” (Miguel 5C) el comentario recibió su respectiva replica “yo si soy paisa, pero casi no me gusta la arepa”. (Lara Sol 5C).

Las fondas paisas: estas son una representación de las prácticas culturales en los municipios antioqueños en torno a un establecimiento comercial que ofrece servicios mixtos, como restaurante que cuenta con una carta de comida típica antioqueña; y como cantina se sirven bebidas alcohólicas, suele estar ambientada con música parrandera y decoraciones alusivas a los símbolos antioqueños (poncho, sombrero, etc.).

Una representación de las fondas se lleva a cabo durante la Feria de las Flores, las personas las visitan en función de consumir los productos. Otra se realiza en las instituciones educativas en el marco del Día de la Antioqueñidad. Dentro de los colegios seleccionados también se recrean las fondas paisas, los estudiantes comparten comida típica, portan ponchos, sombreros, o flores; las decoraciones siguen el patrón de los establecimientos comerciales, todo esto con la finalidad de exaltar la tradición floricultora, la labor de los silleteros, y los valores paisas como la valentía, la verreaquera y la laboriosidad.

La cabalgata: es una práctica que representa la antioqueñidad porque históricamente está asociada a la imagen del arriero paisa, el caballo adquiere una simbología arraigada a la laboriosidad, al medio de transporte y a la colonización antioqueña, hechos relevantes del pasado de la región. La cabalgata también ha tenido un lugar dentro de las fiestas regionales, tanto de la ciudad como de los municipios.

Para el caso escolar se lleva a cabo con la población infantil, los niños y niñas realizan un recorrido, que simula la cabalgata, dentro de las instalaciones del plantel y/o en los barrios aledaños a los colegios. Los/las estudiantes participan vestidos con los trajes típicos, silletas y un caballo de palo, que en muchos casos es construido en las clases a través de ejercicios de manualidades, estas prácticas pedagógicas son significativas para los infantes puesto que ellos asocian estas representaciones a recuerdos que les despiertan sentimientos de pertenencia y disfrute por las actividades escolares (Guía 2, pregunta 2).

En este aspecto cabe mencionarse que las guías pedagógicas y la observación participante fueron instrumentos clave para analizar lo que Hall (1997) nombra como el mapa de relaciones, en el cual los niños y niñas del grado 5° ya han configurado representaciones mentales, lo que les permite mediante el uso del lenguaje expresar los conceptos, símbolos e imágenes que recrean el

mundo de lo antioqueño (Hall, 1997). Esa producción de sentido, está mediada por aspectos como, el vocabulario propio de la región, los referentes históricos, la configuración del territorio y las prácticas pedagógicas como actos cívicos, celebración del día de la antioqueñidad; además de sus propias vivencias y recuerdos, lo que permite comprender que, “las identidades se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella, por lo que se relacionan tanto con la invención de la tradición como con la tradición misma, y nos obligan a leerla no como una reiteración incesante sino como lo mismo que cambia” (Hall, 1996, pág. 15) esto ocurre en el momento en que los niños y niñas van adaptando estas representaciones a las condiciones de su vida escolar actual, el espacio geográfico, los estilos musicales o las formas de vestir, entre otros.

Una historia común: La visión historiográfica presente en el texto académico *La historia de Antioquia* (1988) y los mencionados por las maestras entrevistadas: *Los caminos del saber 5 sociales* de la editorial Santillana (2014) y *Applíca Ciencias Sociales 5* de Ediciones S.M (2016) son los referentes para construir los planes de área y por ende los estudiantes recrean los mismos hechos históricos en los actos cívicos y en las celebraciones patrias que son reproducidas año tras año. Estos contenidos y prácticas permiten mantener una relación con el pasado, en palabras de Hall (2010), “las identidades son los nombres que le damos a las diferentes formas en las que estamos posicionados, y dentro de las que nosotros mismos nos posicionamos a través de las narrativas del pasado[...] El pasado continúa hablándonos se construye siempre a través de la memoria, de la fantasía, de la narrativa y del mito” (Pp. 387-388). La configuración de la narrativa histórica de Antioquia incide en los procesos identitarios, porque es aprendida dentro de las aulas, a través de prácticas y discursos culturales y pedagógicos.

A modo de ilustración es conveniente mencionar que tanto en las entrevistas a las maestras como en mi experiencia docente se manifiesta cómo los profesores tomamos los relatos de la antioqueñidad en sus diferentes temáticas, (auge cafetero, la colonización, subregiones, tradiciones etc.), para enseñar y presentarles a los niños y niñas un relato histórico que nos ha constituido, a pesar de posibles ambivalencias y contradicciones.

En el contexto escolar, aunque existen metodologías propias de cada modelo pedagógico, la narrativa antioqueña cobra un papel fundamental no solo en los procesos académicos, sino también por las diferentes posiciones que asumen los/las docentes; durante el desarrollo de las entrevistas se posibilitó indagar sobre las propias construcciones identitarias de las maestras, las cuales dejan ver que a su vez también han sido atravesadas por discursos hegemónicos, por las

prácticas pedagógicas repetitivas y el currículo oculto, que han fijado un imaginario y unas representaciones sociales hacia quienes habitan la región. Hablar de la historia de Antioquia en los entornos escolares estudiados cobra importancia bien sea porque algunas profesoras manifiesten su identificación con los modos de ser de la cultura paisa (Gloria Sánchez – Colegio Calasanz y Mónica Cardona - Instituto Jorge Robledo) o porque otras enuncien por fuera de ello, sin desconocer los atributos económicos, políticos, culturales e históricos de la región (Madeleyne Domínguez - Colegio Calasanz).

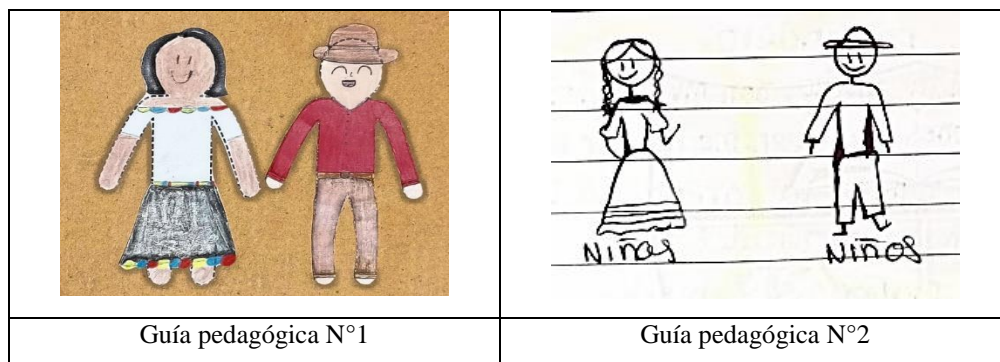
#### 4.1.2 Género, raza y estereotipos en las representaciones escolares de la antioqueñidad

Para identificar las representaciones en torno al género y la raza, se propuso que los/las estudiantes crearan imágenes sobre las personas paisas y las que no lo son, estas producciones dejan ver que las representaciones de los niños y niñas están situadas dentro del estereotipo paisa, respondiendo a un modelo de antioqueñidad de género masculino, puesto que la principal forma de pensarse lo antioqueño es desde la figura del varón, a partir de patrones repetitivos como el cuerpo masculino, bigote, sombrero, poncho, carriel, color de piel claro, evidenciando lo que podría nombrarse como una representación hegemónica de la antioqueñidad. Es de aclarar, que a pesar de que los grupos estuvieron conformados equitativamente con niños y niñas, los resultados mostraron una tendencia mayoritaria a las representaciones masculinas, las cuales fueron 19, en relación a 6 siluetas femeninas y 7 siluetas en blanco, de un total de 32 producciones.



Representaciones masculinas de la antioqueñidad - Guía pedagógica N°1

De manera semejante, los/las estudiantes construyeron representaciones definidas por el género e ilustraron características tradicionales de hombre y mujer como se observa en las siguientes imágenes.



Por su parte, las producciones de los/las estudiantes en las guías pedagógicas mostraron que las representaciones femeninas de la antioqueñidad son mínimas y a su vez están marcadas por el estereotipo tradicional de género: falda, vestido, cabello largo trenzado, maquillaje, flores, aretes y vestidos coloridos; sin tener incidencia en otros asuntos, como sí sucede con las representaciones masculinas, las cuales tuvieron elementos simbólicos como el machete, el aguardiente, banderas y cigarrillos como elementos que aluden a la fuerza, el trabajo y la diversión.

Siguiendo con las representaciones femeninas, fue recurrente que los niños y niñas las expresaran en términos de belleza y en algunos casos atravesada por connotaciones sexistas como: “Las mujeres paisas somos muy mostronas” (Sofía 5C) “las paisas son grillas<sup>1</sup>” (Emiliano 5B), “Las mujeres son muy confianzudas y entronas” (Julian 5A). Una de las niñas integró la tradición gastronómica con la belleza al manifestar durante la socialización: “yo soy paisa, pero no me gusta la arepa” a lo que recibió la presión de sus compañeros/as, posterior a ello justifica su afinidad con la belleza de la siguiente manera: “ahhh en eso sí me siento paisa, porque las mujeres paisas somos muy bonitas” (Lara Sol 5C).

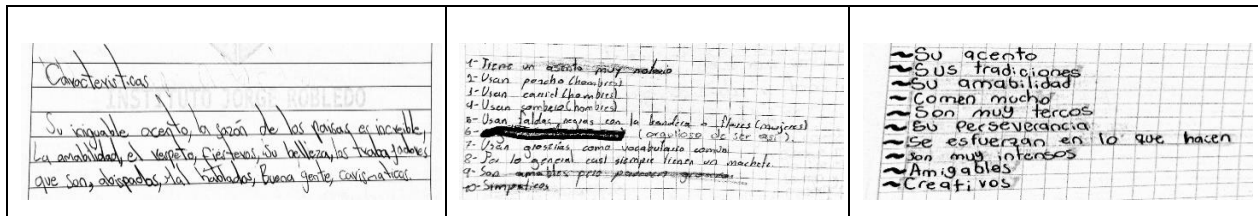
Profundizando un poco sobre las figuras masculinas estas son relacionadas con cualidades como el trabajo, la perseverancia y el esfuerzo, lo que se cruza con el “ethos sociocultural antioqueño” (Uribe, 1992), entendido como el conjunto de valores, tradiciones, cualidades y características que han configurado los modos de ser o carácter (p. 8) del pueblo antioqueño, a partir de su historicidad, de los discursos, prácticas y representaciones que configuran la identidad regional dotando de sentidos a lo que ha significado y significa “Ser Antioqueño”, un significado que recupera características históricamente asociadas a lo masculino y a la religiosidad cristiana:

(...) cuando se habla del *paisa* las cualidades que más a menudo se le atribuyen son: ascetismo, positivismo, activismo, movilidad geográfica, sentido práctico, reserva, sentido

<sup>1</sup> La palabra se usa con una carga negativa para referirse a las mujeres infieles.

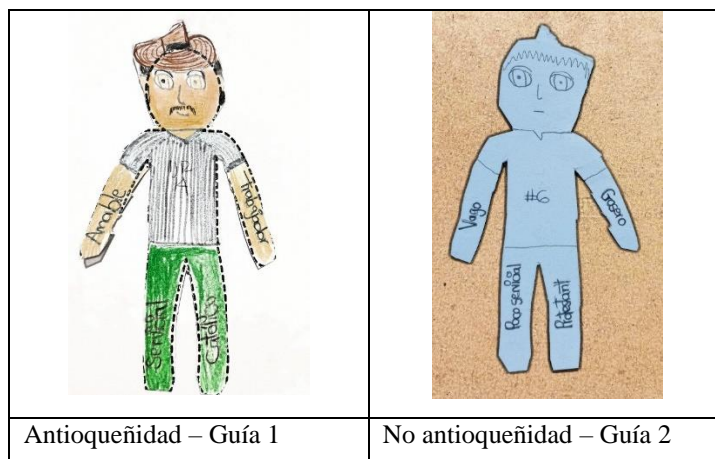
comercial, frugalidad, laboriosidad, afición por el dinero, fidelidad conyugal, maneras democráticas, alta motivación hacia el éxito, optimismo, religiosidad, sentido de independencia, regionalismo, afición al juego, tradicionalismo, método, orden, adversidad, neutralidad afectiva, puritanismo sexual, creencia en el progreso, igualitarismo, predominio de la orientación hacia el futuro, afición al riesgo calculado, truculencia, locuacidad, hipersensibilidad acerca del tiempo ( Fajardo 1966 en: Larraín y Madrid, 2020, p.188)

Las anteriores características, han marcado a los habitantes de la región de manera concreta y diferenciadora en el estereotipo paisa, el cual salió a flote durante el trabajo de campo. A medida que los niños y niñas se encontraban con las características dominantes, de lo que históricamente se ha configurado como el ethos sociocultural antioqueño, formaron grupos de semejanza, validando las condiciones para quienes se ajustan y señalando a quienes no se sienten identificados/as. A continuación, las imágenes permiten observar algunas de las características que se vinculan con la visión de un Ethos sociocultural masculino nombradas por los/las estudiantes.



Características de la antioqueñidad – Guía pedagógica 2

Por último, cabe señalar que tanto las características como las imágenes expresadas por los niños y niñas dan cuenta de los estereotipos, donde los grupos dominantes aplican sus normas a los grupos subordinados que se juzgan carentes, inadecuados, inferiores, enfermos, grotescos, y los cuales refuerzan la sensación de legitimidad/superioridad del grupo dominante (Golubov, 2015). Por ejemplo, la siguiente silueta muestra cómo un estudiante (Matías 5C – Instituto Jorge Robledo), agrega palabras a la silueta en ambos lados denotando las características que configuran el estereotipo paisa y aquellas que no hacen parte del grupo paisa:



El componente racial: Se evidenció una referencia mínima de lo femenino y lo afrodescendiente, además de una ausencia total de lo indígena en las representaciones realizadas por los/las estudiantes, las cuales se caracterizaron por figuras con la piel de colores claros, bien sea porque los estudiantes utilizaron el color blanco de la cartulina o porque usaron colores como beige, crema, y amarillo claro.

Con respecto a las representaciones que hacen alusión a lo afrodescendiente, solo se produjeron dos: la primera, hace referencia a lo antioqueño a través de una figura de género femenino, coloreada con la piel de color café. Y la segunda, fue dibujada como un jugador de baloncesto, afroamericano, perteneciente al equipo de Chicago Bulls en Estados Unidos, lo que sugiere que no representa la antioqueñidad.



A cerca de las representaciones que no están asociadas a la antioqueñidad, también estuvieron marcadas por los patrones de representaciones masculinas, ya que solo una fue representada como mujer, además fue dibujada con ojos de color azul, cabello corto y con algunas palabras escritas en inglés sobre su camisa, lo que sugiere que las imágenes y conceptos asociados a lo que no representa la antioqueñidad, fue relacionado con lo que está por fuera de la región, en este caso con figuras que representan aspectos culturales y rasgos físicos extranjeros como ojos

rasgados, kimonos, bigotes ensortijados que suponen personas de nacionalidad italiana y asiática, así como una figura masculina cuyo vestuario contiene símbolos asociados a la bandera de Estados Unidos.



Representaciones no asociadas a la antioqueñidad - Guía pedagógica N°1

Por otra parte, al revisar el componente racial dentro de las dos instituciones se constató que, dentro de la planta educativa del Instituto Jorge Robledo no hay estudiantes afrocolombianos, ni indígenas y tampoco en su planta docente y administrativa, teniendo en cuenta que el instituto Jorge Robledo presenta una población estimada de 950 estudiantes y 110 empleados. Por su parte, el Colegio Calasanz cuenta con 1.100 estudiantes aproximadamente, de los cuales 4 son afrocolombianos. La plata administrativa del colegio cuenta con dos docentes afrocolombianos de género masculino y una mujer en el departamento de servicios generales. Estos datos son útiles en relación a las producciones de los niños y niñas, permitiendo analizar rasgos de nivel social, que dejan ver que estas poblaciones no tienen acceso a los servicios ofrecidos por instituciones privadas, dado que ambas instituciones educativas están localizadas en estratos 5 de la ciudad, así como la población atendida. Lo que sugiere que las representaciones de una antioqueñidad blanca, masculina y de clase alta que se ha mostrado a través del trabajo de campo no solo está relacionada con la historia de la región, sino que muy posiblemente se encuentra articulada con el estrato social de las instituciones y el de las familias.

#### **4.2 La similitud y la diferencia como prácticas de marcación en los procesos de identificación**

Es importante comprender la antioqueñidad como “una construcción histórica que contiene un carácter relacional, ello implica una serie de prácticas de diferenciación y marcación, estableciendo actos de distinción entre un nosotros, que se considera como interioridad y/o pertenencia, y unos otros, entendidos como exterioridad y/o exclusión” (Restrepo, 2007, p.25), esto es a lo que Hall (2010) llama el carácter relacional de las identidades. Dicho lo anterior, la

antioqueñidad se encuentra asociada a un conjunto de características que marcan a un nosotros paisas, antioqueños y que posibilita señalar a unos otros, esos otros se refieren a cualquier persona por fuera de la región. Por lo que en dicha relación se entablan actos de distinción, que marcan barreras y posiciones jerárquicas entre los niños y niñas, esto sucede en la medida en que se sienten identificados con los rasgos del grupo dominante. Algunas de las prácticas de marcación y diferenciación que se identificaron en los/las estudiantes se establecieron a partir de:

El acento: los/las estudiantes asociaron este aspecto desde dos posiciones: en primer lugar, como uno de los elementos distintivos de la antioqueñidad, por lo que marca y clasifica a quienes están dentro de lo antioqueño y lo dota de significado y pertenencia. Al indagar por ¿Qué características tiene una persona antioqueña? (pregunta 1, guía N°2) fue reiterativo que respondieran: “el acento”, otros estudiantes lo nombraron como: “hablar cantadito”, “como nos expresamos” o “nuestra propia forma de hablar”, denotando el acento como la principal característica distintiva.

En segunda instancia, el acento también se consolidó como elemento diferenciador de lo que está por fuera de la antioqueñidad, marca lo exterior y lo excluye del grupo dominante. Adquiere una función como etiqueta, símbolo distintivo del estereotipo paisa, porque adquiere un carácter de rigidez, y se usa para señalar a quienes no se ajustan (Golubov, 2015). En la pregunta 2 de la misma guía ¿Cómo te das cuenta de que una persona no es paisa? Nuevamente se consolida el acento como la respuesta más repetitiva. Los/las estudiantes asocian el acento, como algo que posiciona y diferencia a una persona, para el presente caso fue el lugar de procedencia, lo que trae consigo unas representaciones sociales atravesadas por la tradición, por los imaginarios colectivos y la historicidad del territorio. Algunas expresiones al respecto fueron: “profe, pero si tú eres paisa, porque no tienes acento paisa” (Sofía 5C – Diario de campo). “yo me doy cuenta por el hablado” (guía 2, Simón 5A) “Obvio que Alejandro no es paisa, no ve que habla rolo” (Jerónimo 5C)

Desde el punto de vista de las profesoras, Madeleyne Domínguez (Colegio Calasanz), asocia el acento como un elemento excluyente al ella no ser ni sentirse antioqueña y poseer un acento costeño; expresó: “de alguna manera los estudiantes desarrollan afinidades o rechazo hacia mí, sobre todo al inicio del año escolar, cuando apenas nos estamos conociendo, por el hecho de sentir mi acento”. Por su parte, Mónica Cardona (Instituto Jorge Robledo), quien se define como una mujer “auténticamente paisa” manifiesta que, a partir de los refranes coloquiales, el acento y



las formas de expresión, ella transmite y aporta a la construcción de la antioqueñidad desde su quehacer docente.

El lugar de nacimiento: Cuando los niños y niñas tienen la capacidad de reconocerse como antioqueños/as, surgen rasgos clasificatorios basados en la similitud y la diferencia, lo común genera sentimientos de pertenencia y permanencia en los grupos (Golubov 2015). Para el presente caso, los niños y niñas expresaron claramente los principios clasificatorios que entablaron dentro del aula de clase referidos a la antioqueñidad, uno de ellos asociado con la semejanza fue el nacimiento en la región, al preguntarle a los estudiantes por ¿Qué es la antioqueñidad? Marcaron una respuesta contundente “es una persona nacida en Antioquia” (Guía Pedagógica N°1) y a partir de ello se observó en el aula que los/las estudiantes usaron esa clasificación inicial para formar dos grupos: los nacidos en Antioquia, la similitud, y los demás nacidos en otras regiones, la diferencia. Estos grupos se formaron explícitamente, a partir expresiones verbales entre ellos como: “¿Quiénes somos los paisas?” (Samuel 5C) “usted no hable, que usted no es de aquí” (Felipe a David 5C); se llamaron por sus nombres y algunos se levantaron del puesto. También se formaron a partir de reacciones no verbales, gestos y miradas entre quienes compartieron la afinidad.

Por su parte, quienes no cumplieron con el principio clasificatorio de la nacionalidad paisa, por así nombrarlo, optaron por el silencio y la indiferencia con respecto a la actividad de clase, al no sentirse incluidos y no identificados con los demás miembros del grupo. El registro de la observación participante dejó ver las posturas corporales que adoptaron al sentirse apartados como: acostarse sobre el pupitre, colocarse a dibujar y no prestar atención a la socialización, hacer la actividad con desgano, no participar y quedarse en silencio, demostrando poco interés, incluso algunos estudiantes manifestaron desagrado por la guía, “profe, pero yo qué voy a escribir si yo no nací aquí, [molesto y arrugando la hoja]” (Nicolás 5B, canadiense).

El principio clasificatorio cobra especial sentido en el análisis porque los niños y niñas establecen relaciones de semejanza y diferencia para configurar lo que Hall (1997) llama “sistema de representación” (p.4) que consiste en los diferentes modos que utilizaron para organizar, agrupar, arreglar y clasificar los conceptos asociados a la antioqueñidad, además de las relaciones complejas que establecieron entre ellos.

Los procesos de clasificación de los/las estudiantes fueron evidenciados principalmente en el aula de clase, puesto que los estudiantes formaron un grupo dominante conformado por los paisas. El cual se fue consolidando a través de expresiones de superioridad, hacia los estudiantes

que expresaran o tuvieron algún rasgo diferente, lo que suscitó disputas verbales, expresiones peyorativas, silencios y agresiones por parte del grupo dominante. En cuanto a la diferencia, Stuart Hall (1996) propone que las identidades se construyen a través de la diferencia y no al margen de ella, solo se construyen a través de la relación con el otro. En la relación con lo que él no es, con su afuera constitutivo. Los estudiantes manifestaron un sentimiento regionalista que los hace sentir orgullosos y únicos; denotando características de superioridad, es decir, una relación jerarquizada al emplear expresiones como: “somos los mejores”, “los paisas somos más inteligentes”, “las mujeres paisas son las más bonitas de Colombia”. De lo anterior, se interpreta que para los chicos y chicas diferenciarse frente al otro, que viene de un lugar diferente implicó en los estudiantes recurrir a la comparación en términos competitivos, para demostrar superioridad.

En el Instituto Jorge Robledo se presentaron dos agresiones: la primera, en el grupo A se generó una discusión con palabras fuertes por identificar quiénes “son mejores” (Simón y Juan Pablo antioqueños, Daniel santandereano, José Manuel bogotano). El caso tuvo que ver con frases que fueron recibidas como hirientes por parte de los niños y niñas como, “que pereza los paisas”, “a mí no me gusta esa comida tan maluca”, (José Manuel), a lo que Daniel respondió, validando las expresiones y agregando otras de corte peyorativo, “paisa que se respete es ladrón”, ante esto la mayoría del grupo respondió en modo avalancha contra estos dos estudiantes.

La segunda agresión se generó en el grupo C, donde estuvieron involucrados tres niños antioqueños y dos bogotanos; durante la ejecución de la guía N°2, un niño de procedencia bogotana comienza a hacer comentarios en voz baja contra sus compañeros paisas, con risas y actitud burlesca a lo que los compañeros que estaban a su alrededor, escucharon y lo delataron ante la profesora, la cual interviene, haciendo un llamado en tono de voz conciliadora invocando el respeto mutuo, sin embargo, en ese momento un estudiante se levanta de su puesto y se dirige hacia donde estaba el niño procedente de Bogotá y lo empuja; éste contesta con frases como: “Que va, esos paisas son unos bobos”, “agrandados, se creen mejores”, a lo que los amigos del niño agresor responden con frases como, “nosotros no nos creemos mejores, ¡somos mejores!”, “ustedes no tienen metro”, “cómo se le ocurre insultarnos”. Inmediatamente la profesora interviene separando las partes, algunos externos manifestaron “profe es que está diciendo cosas feas de nosotros y eso no se puede”. Cuando la profesora se reúne con los estudiantes directamente implicados en la situación para escuchar sus respectivas versiones y lograr aclarar la situación, los estudiantes paisas asumieron una actitud en la que estuvieron esperando que la maestra validara su accionar y

al no validar la agresión y proponer reflexionar sobre los hechos, los niños se mostraron desconcertados e intentaron nuevamente validar sus acciones, argumentando: “profe es que nos ofendió, dijo que nosotros somos unos agrandados, bobos, que nos creemos mejores” “además profe, no sé porque le da tanta rabia que digamos que somos mejores si es la verdad” la profesora cuestiona y le dice: “Alejo ¿Por qué dices que es verdad?” El niño con una mirada de asombro contesta: “¡Claro profe!, eso es verdad, nosotros sobresalimos en todo, en el deporte en casi todo profe, mire los mejores estudiantes de este salón, mire a Matías, él es el más inteligente del salón y es bien paisa, Juan Alejandro no tiene por qué ofendernos, además estamos en nuestra tierra, como va a venir a decirnos esas cosas, profe” (Alejandro 5C).

En contraste con el Colegio Calasanz, durante los ejercicios no se presentaron confrontaciones entre estudiantes, el trabajo de clase estuvo mediado por una identificación más homogénea desde las posturas de los niños y niñas, en el sentido de que el grupo manifestó en reiterativas oportunidades el gusto y disfrute por las actividades, además de una participación activa por dar sus puntos de vista, con pocas tensiones.

#### **4.3 Las prácticas pedagógicas en torno a la antioqueñidad**

Las prácticas pedagógicas que se producen en los dos colegios seleccionados y desde las cuales se transmiten y reproducen los discursos hegemónicos de la antioqueñidad, son:

Los actos cívicos sobre las fiestas patrias: se caracterizan por ser repetitivos y de participación masiva, lo que les da un carácter de ritual escolar por ser inamovibles tanto en sus fechas como en sus contenidos, a través de ellos se da continuidad al discurso histórico patrio y a las representaciones de la independencia. Su ejecución está sujeta a la visión de la institución y de los/las docentes del área de ciencias sociales. Según la información recolectada por las maestras entrevistadas responde a la siguiente estructura:

- a. La comunidad asume una postura de respeto ante los himnos de Colombia, Antioquia e Institucional: se les indica a los/las estudiantes que deben ponerse de pie, colocar las manos en los costados o una en el pecho para cantar los himnos.
- b. Ornamentos patrios: bandera, escudo, juramento a la bandera.
- c. Reconocimiento a los estudiantes que fomentan y vivencian los valores regionales, quienes son galardonados a izar la bandera.

- d. Acto central: obras teatrales sobre eventos históricos como la batalla de Boyacá, el grito de independencia, la colonización antioqueña. Bailes de ritmos típicos de la región Andina, bambucos, pasillos. Recitales de poemas, reflexiones y trovas. Personificación de próceres de la patria, como Simón Bolívar, Francisco de Paula Santander, Policarpa Salavarrieta, literatos, poetas, entre otros.

Actividades anexas al acto cívico: en los colegios se identificaron practicas pedagógicas previas, alternas y posteriores a la celebración central, como las siguientes:

- a. Lúdicas: involucran juegos como carruseles, bases donde los estudiantes ejecutan retos, juegos de palabras, canciones.
- b. Académicas: exposiciones orales y producciones artísticas, lecturas de poemas o crónicas. Talleres y actividades evaluativas sobre la historia de Colombia y Antioquía. Elaboración de carteleras sobre las regiones naturales, en especial la región andina, muestra de elementos culturales como comida, bailes, literatura.
- c. Manualidades: elaboración de flores de papel y armado de silletas, elaboración del caballo de palo, carteleras decorativas a la antioqueñidad, elaboración de sombreros y carriel en cartulina, tarjetas decorativas.
- d. Desfile de silleteritos: se realiza con los niños y niñas de la sección infantil, para su ejecución hay vestuarios típicos, que ellos nombran como disfraz, es decir, un atuendo que corresponde a la forma como se ha representado a un campesino antioqueño dentro de la idiosincrasia paisa, es una de las representaciones que adquiere un carácter fijo, ya que se repiten cada año, puesto que cada generación que comienza en los colegios ejecuta el desfile. A pesar de que, en los grados superiores no se visten con el atuendo, los jóvenes continúan participando desde su lugar de espectadores lo que implica que no se desligan de las prácticas e imágenes relacionadas a lo antioqueño.

Celebración del día de la antioqueñidad: Este ejercicio se posiciona como un eje central en los procesos de identificación en los niños y niñas, por la carga simbólica hacia la historia común y la tradición compartida al condensar una serie de prácticas pedagógicas asociadas a las representaciones de la antioqueñidad. En ambos colegios se realiza un desfile, se recrean las típicas fondas paisas, se desarrolla el acto cívico, hay presentaciones escénicas y/o musicales, entre otras. Si bien la celebración se lleva a cabo en todos los grados escolares, en la sección infantil los niños

y niñas vivencian el componente performativo, lo que implica que ellos/as mismos/as se disfrazan, involucrando los trajes típicos, recreando hechos del pasado sobre los que ha significado y significa la antioqueñidad.

Un hecho que ejemplificaría lo anterior es el día conmemorativo realizado en el Colegio Calasanz (2022) donde los/las estudiantes realizaron las actividades anteriormente expuestas, incluso las profesoras asumieron el atuendo regional, incluido el padre fundador, San José de Calasanz y le colocaron los símbolos paisas.



Fotografías colegio Calasanz 2022

En contraste, en el Instituto Jorge Robledo las prácticas inician convocando a los estudiantes de la primaria y el bachillerato a ubicarse en los pasillos y senderos del colegio que unen la cafetería con las canchas de fútbol para ver pasar a los niños y niñas de la sección infantil, los cuales se desplazan en compañía de sus profesoras y auxiliares quienes apoyan el desfile conmemorativo de las fiestas patrias, a medida que avanzan por los diferentes lugares del colegio los estudiantes aplauden, silban y generan expresiones celebratorias para animar a los niños y niñas que muestran sus atuendos, sonrín y mueven sus manos en señal de saludo (diario de campo, 2022).

A través de la guía 2 fue posible recolectar información sobre los modos en que se ha recreado la celebración, por ejemplo, en el pre-escolar, que es la única sección que desfila, esta práctica pedagógica se relaciona con actividades familiares, debido a la presencia y acompañamiento de los padres y madres, articulándose con otras prácticas pedagógicas dentro de la escuela como las manualidades, la elaboración de silletas, carteleras, flores de papel, entre otros. Así recuerdan los niños y niñas del grado 5° algunas de estas prácticas pedagógicas vividas durante sus años en la guardería, el jardín y primeros grados de la primaria: “en mi guardería hicimos

caballos con medias y un palo y cabalgamos con nuestros caballitos en círculos, los poníamos a comer pasto”, “En el colegio hacíamos actos cívicos, desfilábamos con caballos, trovábamos, bailábamos música colombiana y en mi casa comíamos bandeja paisa”, “yo me acuerdo que en mi guardería hacíamos un desfile de silleteros y cada uno construía su silleta”, “nos vestían como campesinos, un día nos pidieron una maqueta de un carro antiguo e hicimos un mini desfile con todos los carritos” (respuestas de los niños y niñas en el punto 1 de la guía pedagógica N°2)

#### 4.3.1 La articulación *escuela-ciudad-departamento* de la antioqueñidad

Las prácticas escolares asociadas a las representaciones de la antioqueñidad están articuladas a las que se ejecutan en el departamento y la ciudad. En Medellín, desde 1957, se celebra la Feria de las Flores, la cual representa cómo los antiguos floricultores de la región transportaban las cosechas para venderlas en los mercados de las ciudades; este evento comienza con el tradicional Desfile de Silleteros, que se lleva a cabo entre el corregimiento de Santa Elena y la zona céntrica de la ciudad de Medellín; la tradición silletera es fundamental en la transmisión de las representaciones sociales de la antioqueñidad porque se percibe como un homenaje y un reconocimiento al trabajo de los campesinos y campesinas de la región.

Por otra parte, este desfile se recrea a menor escala dentro de los entornos educativos conservando los elementos simbólicos de las representaciones sobre la antioqueñidad, tal como se pueden ver en las siguientes imágenes:

	
<p>Fotografía Instituto Jorge Robledo</p>	<p>Fotografía Colegio Calasanz</p>



Desfile de silleteros Medellín-Antioquia agosto 15 de 2022 – Foto: Alcaldía de Medellín

Otra de las actividades de ciudad y que también se desarrolla en el marco de la Feria de las Flores, es El Desfile de Silleteritos de la Floresta, una iniciativa liderada por la Acción Comunal de la Comuna 12, con el apoyo de la Alcaldía de Medellín. Cuenta con la participación niños y niñas además de artistas y silleteros con el fin de propiciar una réplica del desfile mayor.



Desfile de Silleteritos de La Floresta – Foto: Alcaldía de Medellín

Desde la Alcaldía de Medellín, durante el 31 de julio y el 7 de agosto se decretan las festividades regionales, en la ciudad se desarrollan actividades en función de celebrar, conmemorar y reforzar la identidad regional; para el año 2022 se dio inicio a las festividades con conciertos musicales, uno en la Calle 70 (sector Bolivariana), otro en el barrio Boyacá las Brisas y otro en el corregimiento de Santa Elena, además de la inauguración oficial de la Feria de las Flores, donde muchos lugares son amenizados en referencia a la antioqueñidad, por ejemplo, los centros comerciales son adornados con silletas, flores, imágenes alusivas al campesinado y a los símbolos regionales como el aguardiente, el sombrero, poncho. La comida tradicional ocupa un papel central

en los restaurantes y en las fondas. La programación de la feria se complementó con la “Ruta de las Flores”, la cual recorrió diversos lugares de la ciudad como las comunas de las zonas Centro y Nororiental, El Balcón de Flores en el Cerro Nutibara, “La Playa se viste de Flores” sobre la avenida la playa en el centro de la ciudad y diferentes tours y planes de visita a las Fincas Silletteras en Santa Elena. (Alcaldía de Medellín, sf)

Con lo anterior quiero señalar que las prácticas, discursos y representaciones de la antioqueñidad se encuentran articuladas entre los estamentos regulatorios de la sociedad para promover la identidad cultural, al transmitir de generación en generación estas prácticas individuales y colectivas que comienzan como tradición y luego adquieren un carácter legal logrando que dichas prácticas se adapten y se reproduzcan a menor escala para cada esfera social.

#### **4.4 Silencios y no participación como formas de resistencia o de rechazo al tema de la antioqueñidad**

Un último aspecto importante de señalar corresponde a los silencios y la no participación que se identificó a lo largo de la ejecución de las guías pedagógicas. Retomando la construcción de las siluetas sobre los rasgos y representaciones alusivas a la antioqueñidad, los estudiantes entregaron 7 siluetas sin información, distribuidas de la siguiente manera: 3 siluetas quedaron totalmente en blanco, 2 siluetas sin desarrollar con las palabras “no sé” escritas en una de las caras y 2 no fueron devueltas a las maestras.

En contraste con el reverso de la silueta, en la cual se les solicitó dibujar una persona que no fuera antioqueña, el número de los estudiantes que no desarrollaron la actividad fue mayor (20) de las cuales 4 se entregaron con la frase “no sé” y 14 fueron entregadas totalmente en blanco. Conviene subrayar que algunos estudiantes se acercaron a las profesoras y expresaron no saber cómo representar lo que se les pidió, por su parte la observación participante permitió identificar que los/las estudiantes prefirieron dedicar más tiempo a la construcción de la imagen de la antioqueñidad, argumentando que no alcanzaron a terminar el reverso de la silueta 2, lo que sugiere que para los/las estudiantes fue más importante elaborar la silueta sobre la antioqueñidad, lo cercano, el lugar común que lo que no es antioqueño, lo externo, lo que está por fuera.

Por lo que se refiere al desarrollo de la guía N° 2, en el instituto Jorge Robledo se logró mapear rasgos como:

- algunos/as estudiantes optaron por una actitud de total silencio, tanto verbal como escrito.



- otros se limitaron a rayar la hoja o dibujar algo distinto a lo solicitado, en su mayoría estudiantes nacidos por fuera del país. Un par de estudiantes se negaron abiertamente a realizar la actividad y/o participar manifestando “yo sí nací en Antioquia, pero no me siento antioqueña” (Antonia 5A) y “no profe yo no quiero participar, que pereza lo paisa, no quiero” (Juan Andrés 5C).
- algunos estudiantes nacidos en otras regiones colombianas protagonizaron confrontaciones y/o agresiones con otros compañeros relacionadas con expresiones peyorativas por no sentir afinidades.
- Tres estudiantes extranjeros se apartaron desde el inicio de la actividad, cuestionaron el ejercicio, y entregaron las hojas sin algunas respuestas “¿Profe, pero por qué estamos haciendo esto?” (Nicolás 5B), “No sé qué escribir” (Matías-Sebastien 5A). Además de manifestar desagrado o desinterés hacia el tema, lo que sugiere que no hay elementos de identificación con la antioqueñidad, sin embargo, estos aspectos ameritarían mayor tiempo para ser investigados ya que pueden existir otras variantes que quizás no fueron tenidas en cuenta por tratarse de dos ejercicios limitados, tanto en tiempo como en contenido.

Por su parte, en el Colegio Calasanz se observó un ejercicio sin alteraciones o cuestionamientos y una aprobación generaliza por parte de los/las estudiantes, además las guías fueron elaboradas en su totalidad.

## **5. Conclusiones**

Con base en la información obtenida en el trabajo de campo fue posible establecer que, los procesos de identificación con la antioqueñidad en los niños y niñas se configuran a partir de unas representaciones asociadas a un modelo de antioqueñidad de género masculino, de raza blanca y de élite, lo que sugiere una representación hegemónica de la antioqueñidad desde la cual se fortalecen los estereotipos de género y las relaciones jerárquicas basadas en la diferencia y la exclusión. Dicha representación se torna peligrosa en los procesos de construcción de la antioqueñidad debido a que refuerza la idea de una antioqueñidad única, esencializada y estereotipada donde todos los nacidos en la región somos empaquetados en el conjunto de rasgos culturales que caracterizan a un grupo social clasificado como paisas, que deja por fuera a aquellos que no están dentro de los rasgos constitutivos o los modos de ser antioqueño, a pesar de que geográficamente forman parte de la región, zonas como Turbo y Cauca con poblaciones

predominantemente afrocolombias y/o de ascendencia costeña o territorios indígenas como Dabeiba y Frontino.

En ese sentido, los discursos y prácticas pedagógicas escolares giran en torno a una antioqueñidad limitada a un relato mítico histórico que evoca un pasado heroico de una raza pujante, colonizadora y un conjunto de prácticas culturales desde donde se percibe el carácter excluyente a través de prácticas de marcación y diferenciación (Hall, 2010) en donde la identidad y la diferencia son mutuamente constitutivas, es decir, la relación con lo otro, lo que no es, llevó a los/las estudiantes a expresar la diferencia en términos de jerarquización, a través de unas relaciones comparativas entre los/las participantes estableciendo una superioridad entre los estudiantes donde los que se sienten antioqueños tratan mal al otro, lo excluyen o minimizan.

Hay que mencionar además que los rasgos de similitud y diferencia, se establecieron como principios clasificatorios en los procesos identitarios (Golubov, 2015), en los momentos en que los/las estudiantes se identificaron con similitudes, fueron abriendo un mapa de subgrupos frente a los compañeros y compañeras que se identificaron con elementos contrarios u otras características, formando grupos dominantes, los cuales a su vez fueron ejerciendo una presión social sobre los demás, para que se vincularan a las afinidades que se fueron configurando. Con lo anterior pretendo señalar que los niños y niñas que se sienten identificados con algunos de los rasgos constitutivos de la antioqueñidad, adoptan un lugar de superioridad frente a otro, este sentimiento se refuerza al sentirse incluidos en la mayoría, es decir, el grupo dominante, instalando en el aula de clase lugares estratificados entre ellos y sacando a flote conductas estereotipadas y dañinas puesto que alimentan representaciones machistas, clasistas, racistas que son producidas y potencializadas desde los entornos escolares.

El siguiente aspecto tiene que ver con las prácticas pedagógicas en torno a la antioqueñidad, las cuales se encontraron ligadas a las formaciones identitarias de las profesoras, los lineamientos curriculares y las prácticas culturales regionales. Siendo las más reverentes para la investigación: los actos cívicos, la celebración del día de la antioqueñidad y aquellas que se involucran con los contenidos curriculares. La puesta en escena es una práctica central en el proceso de identificación de los niños y las niñas, porque involucra lo performativo: un vestuario que configura el imaginario campesino, vincula a las familias entorno a una serie de elementos tradicionales con los que los niños y niñas conviven en su cotidianidad escolar.

Por otra parte, la no identificación con la antioqueñidad se manifestó en los/las estudiantes extranjeros/as, los/las provenientes de otras regiones y algunos pertenecientes a la región que manifestaron abiertamente no sentirse identificados/as. A través de estos últimos fue posible interpretar algunas de las fisuras de la antioqueñidad dominante, la negación a sentirse identificados con prácticas excluyentes, ajenas, sesgadas y despolitizadas que se han asumido como naturales. Abriendo la posibilidad a otros rasgos que se van incluyendo a las representaciones históricas agregando características que tienden a modificar la imagen del “Ethos sociocultural antioqueño”. Lo que sugiere el carácter cambiante de las identidades, las más relevantes fueron: perezosos, fiesteros, corruptos, uribistas, mal hablados, narcotraficantes (Guía 2, punto 5), características que agrietan la visión dominante y a su vez permiten ahondar sobre las posibles divergencias en la representación hegemónica.

Finalmente, de cara a mi ejercicio docente, entendido como una apuesta política, la investigación me ha permitido desnaturalizar las formas y relaciones sobre cómo hemos entendido los procesos de identificación, asociados a discursos dominantes que configuran las relaciones escolares, posibilitando describir e intervenir en las maneras como los discursos y prácticas escolares se producen, se reproducen, se insertan y funcionan en la cotidianidad. Sirva este ejercicio para proponer miradas más incluyentes, para explorar las posibilidades históricas de transformación de las realidades vividas por los niños y niñas y las relaciones de poder en las que se construyen dichas realidades (Grossberg, 2009), y sobre todo para replantear mis propias prácticas y discursos pedagógicas en clave de producir un conocimiento impulsado por “una voluntad de intervención y transformación sobre el mundo” (Restrepo 2010, p.110), en este caso concreto, en relación con mis estudiantes.

## **Referencias**

*Alcaldía de Medellín.* (s.f). Obtenido de <https://www.medellin.gov.co>

*Colegio Calasanz Medellín.* (s.f). Obtenido de <https://calasanz-medellin.edu.co/>

Golubov, N. (2015). Identidades. En N. Golubov, *El circuito de los signos: Una introducción a los estudios culturales* (págs. 119-145). Mexico, D.F: Bonilla Artigas Editores.

Grossberg, L. (2009). El corazón de los estudios culturales: Contextualidad, construcción y complejidad. *Tabula rasa*, 13-48.

- Hall, S. (1996). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage Publications. Traducido por Elías Sevilla.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Bogotá: Enviación Editores.
- Instituto Jorge Robledo*. (s.f). Obtenido de <https://www.ijr.edu.co/>
- Larraín, A. y Madrid P. (2020). Aproximaciones al discurso de lo paisa en Colombia. *Revista de Antropología y Sociología: VIRAJES*, 22, 185-209.
- Maturana, G. y Garzón C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista Educación Y Desarrollo Social*, 192-205.
- Pozuelos, J. (1997). Unidades didácticas y dinámica de aula. En P. Cañal, *Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa* (págs. 133-163). Sevilla: Diada editores.
- Restrepo, E. (2007). Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. *Jangwa Pana*, 24-35.
- Restrepo, E. (2010). En N. R. (comp), *En torno a los estudios culturales: localidades, trayectorias y disputas* (págs. 107-120). Santiago de Chile: CLACSO.
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor.
- Salsarriaga, O. (2016). La escuela estallada: diálogos entre dos nociones de práctica pedagógica. *Mem.soc vol. 20 N° 41, Bogotá, julio diciembre.*, 10-20.
- Uribe, M. T. (1992). De la Ética en los Tiempos Modernos o del Retorno a las Virtudes Públicas. *Revista Estudios Políticos (en línea) (02)*, 7-25.