

“Mezclamiento entre indígenas y mestizos”¹

Representaciones interculturales en el aula
multigrado de octavo y noveno, de la Institución
Educativa el Águila de Belalcázar, Caldas



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

JESÚS ANDRÉS CASTAÑO MEJÍA

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

¹ Expresión de uno de los participantes en el trabajo de campo

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD

2017

“Mezclamiento entre indígenas y mestizos”

Representaciones interculturales en el aula multigrado de octavo y noveno, de la Institución Educativa el Águila de Belalcázar, Caldas

JESÚS ANDRÉS CASTAÑO MEJÍA

ASESOR:

Mgr. WILMAN ANTONIO RODRÍGUEZ CASTELLANOS

Trabajo presentado para optar al título de:

Magister en Educación desde la Diversidad

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD

2017

ACEPTACIÓN

JURADO

CIUDAD Y FECHA DE SUSTENTACIÓN

DÍA _____ MES _____ AÑO _____

Tabla de Contenido

INTRODUCCIÓN	9
1. Área Problemática	14
1.1 Planteamiento del Problema	14
1.2 Pregunta Problematicadora de Investigación	24
2. Justificación	25
3. Objetivos	28
3.1 Objetivo General	28
3.2 Objetivos Específicos	28
4. Marco o Referente Teórico.....	29
4.1 Diversidad Cultural y Etnoeducación en Colombia	29
4.1.1 Etnoeducación: entre la colonialidad y las luchas indígenas.	32
4.1.3 El modelo pedagógico de los Emberas de Caldas.....	35
4.1.4. La etnoeducación en la Institución Educativa el Águila.	42
4.2. Multiculturalismo: Aproximaciones a la Teoría del Reconocimiento de Taylor	44
4.2.1 La política del reconocimiento: la construcción de la identidad individual y colectiva....	45
4.3 De la Colonialidad a la Decolonialidad: los Correlatos de la Modernidad	50
4.3.1 La colonialidad.	51
4.3.1.1 Colonialidad del poder.	51
4.3.1.2 Colonialidad del saber.	55
4.3.1.3 Colonialidad del ser.	56
4.3.1.4 Pedagogía colonial.	57
4.3.2 La decolonialidad: el cuestionar la colonialidad del poder, saber, ser.	58
4.3.2.1 Las pedagogías decoloniales: hacia el in-surgir, re-existir y re-vivir..	60
4.4. Interculturalidad	62
4.4.1. Para comprender lo diverso: ¿Multiculturalidad o interculturalidad?.....	62
4.4.2 La interculturalidad como espacio intermedio.	66
4.4.2.1 Interculturalidad relacional.....	67
4.4.2.2 Interculturalidad funcional.	68
4.4.2.3 Interculturalidad crítica.	69
4.4.3 Interculturalidad y educación.	71
4.5. Representaciones Sociales	72

4.5.1 La noción de representación social en Denise Jodelet.	74
4.5.2.1 La objetivación.	77
4.5.2.2 El anclaje.	78
5. Metodología	80
5.1 Tipo de Investigación.....	80
5.2 Diseño de Investigación	80
5.3 Unidad de Análisis	81
5.4 Unidad de Trabajo.....	82
5.5 Técnicas de Recolección de Información	82
6. Resultados	85
6.1 Fase Descriptiva.....	85
6.1.1 Colonialidad.....	86
6.1.1.1. Interculturalidad relacional: lo que dicen los indígenas.	87
Interculturalidad relacional: lo que dicen los mestizos.	88
6.1.1.2. Interculturalidad funcional: lo que dicen los indígenas.	89
Interculturalidad funcional: lo que dicen los mestizos.	90
6.1.1.3. Colonialidad del poder.	92
6.1.1.4. Colonialidad del ser: lo que se observa en los indígenas.	92
6.1.1.5. Colonialidad del saber.	94
6.1.1.6. Reconocimiento del otro.	94
6.1.1.2 Síntesis.	99
6.1.2 Decolonialidad.	101
6.1.3. Categoría emergente: resistencia.	102
6.2. Fase Interpretativa.....	106
6.2.1 Colonialidad.....	106
6.2.1.1 Interculturalidad relacional.	106
6.2.1.2 Interculturalidad funcional.	107
6.2.1.3 Colonialidad del poder.	109
6.2.1.4 Colonialidad del ser.	110
6.2.1.5 Colonialidad del saber.	111
6.2.1.6 Reconocimiento del otro.	112
6.2.2 Decolonialidad.	114
6.2.3 Categoría emergente: resistencia.	114
6.3 Construcción de Sentido	115
6.3.1 Representaciones sociales y la construcción de las relaciones entre indígenas y mestiz. .. 116	

6.3.2 En la ruta de la colonialidad: entre el contacto e intercambio y la subalternización de los Emberas.	118
7. CONSIDERACIONES FINALES	122
7.2 Hallazgos.....	124
REFERENCIAS.....	126

RESUMEN

Este trabajo parte del supuesto de que la descripción de las representaciones sociales que circulan en un aula culturalmente diversa posibilita comprender cómo entretienen sus relaciones estudiantes y docentes mestizos e indígenas Embera Chamí en una institución educativa rural del departamento de Caldas, desde la perspectiva del giro decolonial.

Objetivo: describir el tipo de representaciones interculturales que emergen a partir de las relaciones entre mestizos e indígenas de la Institución educativa el Águila en el municipio de Belalcázar. **Metodología:** investigación cualitativa de carácter etnográfico.

Hallazgos: en la construcción de los mundos simbólicos se ponen en juego diversos tipos de representaciones interculturales (relacionales, funcionales y de resistencia), enmarcadas en la colonialidad del ser, saber y del poder, que determinan el sentido del mundo social educativo. También se evidencia el papel que los docentes indígenas cumplen en la construcción de la comunidad educativa intercultural.

Palabras clave: interculturalidad, representaciones sociales, colonialidad, aula intercultural.

ABSTRACT

This work begins on the assumption that the description of the social representations circulating in a culturally diverse classroom makes it possible to understand how are built the relations among students, half-blood teachers and Embera Chamí indigenous people, in an educational institution located in the country side of the department of Caldas, from the decolonial turn perspective. **Objective:** to describe the type of intercultural representations that emerge from the relations between half-blood and Embera Chamí indigenous people of the El Águila educational institution in the municipality of Belalcázar. **Methodology:** qualitative ethnographic research. **Findings:** in the construction of a symbolic world are put into play various type of intercultural representations (relational, functional and resistance), framed in the coloniality of being, knowledge and power, which determine the meaning of the social educational world. The role of indigenous teachers in the construction of the intercultural educational community is also evident during the process.

Key words: interculturality, social representations, coloniality, intercultural classroom

INTRODUCCIÓN

Esta investigación describe las representaciones sociales interculturales que emergen en un aula de clase habitada por indígenas Emberas y mestizos, en un colegio rural. En efecto, el proyecto “*Mezclamiento entre indígenas y mestizos*”: *Representaciones interculturales en el aula multigrado de octavo y noveno, de la Institución Educativa el Águila de Belalcázar, Caldas*, busca describir desde algunos supuestos del giro decolonial, la política del reconocimiento de Charles Taylor (1993) y la teoría de las representaciones sociales, las imágenes, estereotipos, actitudes, creencias y valores —que constituyen las representaciones sociales— desde las cuales, estudiantes y docentes de los dos grupos étnicos construyen sus relaciones de contacto e intercambio en el aula, y en últimas, posibilita comprender cómo estos actores construyen su mundo social.

La Institución Educativa el Águila, que funciona en seis veredas del municipio de Belalcázar, acoge en la sede principal estudiantes mestizos e indígenas Embera Chamí; estos últimos son un poco más del 60% del estudiantado. De esta manera, los niños, adolescentes y jóvenes de esta institución conviven en aulas entre dos territorios simbólicos, lo cual tiene implicaciones en el proceso de formación y construcción de su identidad individual y grupal.

Este trabajo surge como proyecto de investigación en el marco de la Maestría de Educación desde la Diversidad y la Inclusión, de la Universidad de Manizales. El interés personal del docente-investigador en el problema de la diversidad cultural en el aula surgió a partir de sus propias vivencias en las aulas de secundaria, donde él dicta español e inglés. Y esto por varias razones.

Primera, en el sistema educativo colombiano —con algunas excepciones— el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural suele ser un enunciado abstracto, que no es pensado ni vivenciado desde la cotidianidad de la escuela, sino visto como un valor universal, lejano al mundo circundante que experimentan los estudiantes. De ahí que se convierta en una tarea necesaria y legítima indagar por la concreción de la interculturalidad y el reconocimiento del otro en la vida diaria de una institución educativa o, para decirlo en términos pedagógicos, en su currículo práctico u oculto.

Segunda, los estudiantes de la Institución Educativa —a diferencia de los colegios donde el docente-investigador había trabajado— provienen de dos comunidades, la mestiza —que es mayoritaria, y ha habitado la región por más de cien años—, y los Emberas —que son minoría, y llegaron al municipio desde hace 70 años— con una historia de mutua desconfianza, discriminación y exclusión recíproca, por más de cincuenta años. ¿Circulan en las aulas de la institución estas representaciones sociales? ¿Qué papel cumplen en el contacto e intercambio cotidiano entre estudiantes y profesores, que pertenecen a grupos étnicos diversos?.

Tercera, las aulas son espacios culturalmente diversos. En todo grupo escolar convergen e interactúan diferentes etnias, credos, culturas y visiones de mundo. Comprender cómo se entretrejen dichos vínculos y relaciones entre las diversas subjetividades, y, sobre todo, cómo se construyen las relaciones entre culturas diferentes, es un conocimiento que todo docente — independientemente de su formación disciplinar— debe desarrollar en estos tiempos de globalización, y cuando el sistema educativo aspira a lo universal y cosmopolita.

Para abordar el problema de las representaciones sociales que emergen en las relaciones entre indígenas y mestizos, la investigación apela a una metodología cualitativa, de carácter

etnográfico, y emplea los siguientes instrumentos: la entrevista semiestructurada, la observación participante y el diario de campo

El enfoque teórico metodológico desde el cual se aborda el problema de las representaciones interculturales es la perspectiva del giro decolonial o de la interculturalidad, la política del reconocimiento de Charles Taylor (1993), y de modo transversal, la teoría de las representaciones sociales, de Denise Jodelet. Actualmente, existen dos perspectivas fuertes para abordar la cuestión de la diversidad cultural: el interculturalismo y el multiculturalismo.

A diferencia de la multiculturalidad —que describe la coexistencia de culturas diversas en el marco de sociedades organizadas bajo instituciones liberales burguesas, sin remitirse a las causas de las asimetrías en las relaciones—, la interculturalidad amplía el horizonte de comprensión al introducir otras categorías y otras formas de narrar los vínculos entre grupos étnicos y culturales disimiles: las relaciones de dominación, las formas de ser, saber y actuar, la corporeidad de los sujetos y los valores sustantivos que encarna cada cultura o grupo étnico. La interculturalidad no se circunscribe a las categorías epistemológicas occidentales, ni a los valores liberales formales, como tolerancia y convivencia: reconoce y da legitimidad a otros saberes, tradiciones, formas de ver y habitar el mundo. Devela, también, las huellas que la dominación y la subalternancia generan en los cuerpos —tanto de los que dominan como de los que son sojuzgados— y en las representaciones e imaginarios que emergen del encuentro con el otro y con la cultura extraña. Aún más: la interculturalidad propende por un encuentro en condiciones de igualdad e incentiva el intercambio mutuo, el diálogo y el respeto. En ello radica su valor normativo. El multiculturalismo, en cambio, impone como medida de todas las cosas y como canon la cultura occidental europea, en todas sus dimensiones: políticas, estéticas, antropológicas, éticas, epistemológicas. De ahí que en esta investigación se asuma la perspectiva intercultural: se busca

describir las representaciones que brotan del encuentro entre Emberas y mestizos en un aula de clase, en términos de respeto por las dos culturas, sin asumir que un grupo vale más que otro.

El objetivo general de esta investigación es describir el tipo de representaciones interculturales que emergen a partir de las relaciones entre mestizos e indígenas de la Institución educativa el Águila en el municipio de Belalcázar, Caldas. Para ello, se propone caracterizar las formas verbales, actitudinales y las prácticas sociales a través de las cuales los Embera Chamí y los mestizos se reconocen mutuamente en el aula; indagar por las expresiones colonialistas y decolonialistas presentes en el discurso y en las prácticas sociales de estudiantes y profesores, y, finalmente, indagar por el tipo de interculturalidad (relacional, funcional y crítica) en el que se enmarcan las representaciones de docentes y estudiantes.

Por último, este informe final está organizado en dos grandes apartados —que, a su vez, reagrupan diversos elementos—. El primer cuerpo contiene la justificación, el planteamiento del problema, los objetivos, marco teórico y metodología. El segundo, los resultados de la investigación, publicados en tres fases: descriptiva, interpretativa y la construcción de sentido.

El marco teórico está compuesto por cinco capítulos: Primero, Diversidad cultural y etnoeducación en Colombia, en el que se cuenta el desarrollo histórico de la educación dirigida a grupos étnicos para comprender cómo se configuraron las relaciones —en un primer momento— multiculturales y, posteriormente, interculturales en el discurso curricular colombiano. Segundo, Multiculturalismo: aproximaciones a la teoría del reconocimiento de Taylor, en el que se muestra el papel que cumplen el reconocimiento del otro y el lenguaje en la construcción de la identidad individual y colectiva y el principio de la dignidad humana, conceptos que tienen relevancia para esta investigación. Tercero, De la colonialidad a la decolonialidad: los correlatos de la

Modernidad, categorías fundamentales en esta investigación que sirven para describir las maneras cómo lo sujetos se autoreconocen y reconocen a otros, entablan relaciones con otras culturas y participan en la construcción de su mundo social. Cuarto, Interculturalidad, en el que se definen las coordenadas del giro decolonial, se muestra la pertinencia de esta perspectiva y se plantean sus tres dimensiones: relacional, funcional y crítica. Quinto, Representaciones sociales, que es una categoría transversal de la investigación; en este apartado se definen los elementos fundantes de los imaginarios, actitudes, opiniones, etc., y se muestra cómo contribuyen a la construcción del mundo social.

1. Área Problemática

1.1 Planteamiento del Problema

La Institución Educativa el Águila, que opera bajo el modelo pedagógico de Escuela Nueva atiende 380 estudiantes en siete sedes, ubicadas en seis veredas del municipio de Belalcázar, Caldas. La sede el Águila, ubicada en el área de confluencia del resguardo, es la sede principal de la institución educativa; acoge 180 estudiantes en primaria, básica secundaria y media. De ellos, 124 pertenecen a la etnia Embera-Chamí; 50 mestizos y 6 pertenecientes a comunidades negras.

Los indígenas Embera-Chamí² son una etnia originaria del litoral Pacífico. Chocó ha sido la denominación común con la cual se conocen los nativos de esta zona, término que se ha usado desde los inicios de la conquista para designar a los indígenas que se llaman Embera, palabra que en su idioma significa gente. (Ulloa, 1992). Esta comunidad está asentada en Belalcázar desde los años cuarenta del siglo XX, en terrenos que les fueron donados por el Incora. Actualmente, viven en el resguardo Totumal, ubicado en la vereda el Águila y en la Pampa —una extensión del resguardo—, en la vereda la Cascada.

Las relaciones sociales y culturales entre los Embera y los mestizos, que habitan las veredas circunvecinas al resguardo, se han desplegado, en los últimos cincuenta años, en medio de la mutua desconfianza, discriminación, exclusión recíproca e, incluso, episodios de violencia. Estas circunstancias ha configurado imaginarios y representaciones en las que predomina el

² Según el área donde habitan, los Emberas son llamados chocó en la costa Pacífica; Chamí o meme en Risaralda; Katío en Antioquia y epera como ellos mismos se llaman en Nariño y Cauca.

desconocimiento del otro. En el lenguaje cotidiano, por ejemplo, los indígenas son llamados por los mestizos “memes” (palabra que los mestizos del lugar asocian con indio, de baja condición social y económica, desagradable y cochino); a los mestizos, a su vez, los Embera los llaman “kajumas” (que significa hombre blanco, invasor). Estos dos territorios o dos comunidades que habitan la vereda el Águila, han extendido sus fronteras a la escuela lo que se evidencia en algunas conductas, prejuicios y actitudes.

No obstante, a pesar de la diversidad cultural de la comunidad educativa, y al hecho que un poco más del 60% de los estudiantes son indígenas, el modelo pedagógico de la Institución Educativa el Águila no es etnoeducativo. Las razones tienen que ver, fundamentalmente, con cuestiones político-administrativas: se requiere cambiar el proyecto educativo institucional y el modelo pedagógico, vincular licenciados etnoeducadores que pertenezcan a la comunidad Embera Chamí —condición que actualmente no pueden cumplir las autoridades del resguardo— para que laboren la básica secundaria y media. Otro aspecto por considerar son las aulas multiculturales, ya que solo existen en dos —la Cascada y el Águila— de las siete sedes de la institución. En la sede Simón Bolívar, ubicada dentro del resguardo el Totumal, se atienden solo estudiantes de la comunidad Embera Chamí. En las tres sedes que tienen estudiantes indígenas, la institución cuenta con seis etnoeducadores, cinco en primaria, y uno en secundaria y media, todos miembros de la comunidad Embera.³

En el *Manual de convivencia* de la institución se establece como uno de los objetivos generales “fortalecer en las comunidades indígenas el sentido de pertenencia por sus raíces culturales, costumbres, dialecto, ambiente y misión dentro de su núcleo social” (Institución

³ Los etnoeducadores fueron postulados para esos cargos por las autoridades indígenas del resguardo totumal, en virtud del Decreto 804 de 1995 emanado del Ministerio de Educación Nacional, disposición que reglamenta la atención educativa para grupos étnicos.

Educativa el Águila, 2013 p. 9). No obstante, las prácticas institucionales y de aula toman como referente la población mestiza y los valores y costumbres de la nación colombiana. Es decir, que, aunque se reconoce la diversidad cultural de la comunidad educativa y se establece como objetivo el fortalecimiento de la etnia indígena, en la realidad cotidiana la convivencia se entreteje desde el grupo cultural que, en este caso, es minoritario. De esta manera, solo se enseña el dialecto Embera en la básica primaria, (no se enseña en la secundaria ni en la media), no existe una cátedra de la cultura Embera, ni hay espacio en las áreas de sociales y humanidades para abordar cuestiones como el origen, la cultura, el territorio, la historia de los Embera Chamí. Así, el grupo mestizo es el referente sobre el que se organiza la convivencia de la comunidad educativa.

De esta manera, los niños, adolescentes y jóvenes de la sede central viven en aulas entre dos culturas: por un lado, la cultura Embera Chamí (que conserva, básicamente, su dialecto), sometida a un proceso constante de asimilación cultural y de pérdida de identidad; por el otro, una cultura mestiza (de la que también forman parte los estudiantes de raza negra), menos homogénea, minoritaria en las aulas, pero cuyos valores y costumbres tienen preponderancia. Habitan, entonces, dos territorios simbólicos que tienen implicaciones en el proceso de formación y construcción de su identidad individual y social. Aunque en el *Manual de convivencia* y en el discurso cotidiano de directivos, profesores, estudiantes y padres de familia, no se utiliza el término multicultural, este fenómeno puede denominarse aula multicultural (Merino, 2008, p. 92) Por él se entiende, en sentido amplio, “[...] aquellos espacios de acción social en los cuales coexisten personas y/o grupos sociales con variadas adscripciones e identidades culturales” (Lamo, 2006, p. 792).

De ahí que para identificar cómo los mestizos e indígenas se reconocen mutuamente en el marco de la cotidianidad escolar es decir, cómo se configura el tejido social entre estos dos grupos, en relación al reconocimiento y la convivencia escolar de la Institución Educativa el Águila, sea necesario emprender una investigación que dé cuenta de cómo estos grupos se relacionan en un aula de clase que permita identificar y describir lo concerniente a las relaciones de orden intercultural.

Para abordar esta cuestión, existen, básicamente, dos enfoques teóricos: el multiculturalismo y el interculturalismo o giro decolonial, perspectivas desde las cuales ha sido abordada la diversidad cultural en la educación.

La multiculturalidad es un concepto polisémico cuya teorización, se ha desplegado desde los años setenta del siglo XX, en Canadá, Estados Unidos y algunos países de Europa. Es un término descriptivo que se refiere a la coexistencia de diferentes culturas en un mismo espacio, sin que necesariamente tengan una relación entre ellas. Sus fundamentos teóricos se encuentran en el concepto de Estado liberal, en el derecho individual y en el concepto de igualdad; elementos que caracterizan la idea de Estado burgués liberal que, históricamente, se ha desarrollado en América del Norte y Europa. Entre sus autores, figuran Charles Taylor (1993) —quien estudia las relaciones entre multiculturalismo e identidad y reconocimiento—, y Will Kymlicka —cuyo campo de trabajo son los problemas étnicos y la convivencia multicultural—. El multiculturalismo se despliega en dos vertientes: la radical, que se expresa a través de separatismos y etnocentrismos; y la liberal, en la que el punto es la aceptación y la tolerancia. No obstante la versión liberal oculta las desigualdades sociales, por lo cual deja intacta las estructuras y las instituciones. En efecto, esto implica que entre las culturas diversas se establecen relaciones igualitarias y simétricas, con lo cual se niega la conflictividad de las

relaciones en las que la diversidad es construida. En realidad se promueve el respeto entre los distintos colectivos culturales, pero se mantienen separados (Walsh, 2005a; Diez, 2004).

El interculturalismo, por su parte, tiene origen en Latinoamérica. Esta propuesta epistemológica- ético-política, que surgió en torno al proyecto del grupo modernidad-colonialidad⁴, se nutre de autores “otros”, que han pensado la realidad latinoamericana y colonial desde los márgenes, desde otras epistemes, como Franz Fanon, Aimé Césaire, Enrique Dussel, Boaventura de Sousa y Manuel Zapata Olivella. En tal sentido, *el giro decolonial* o “pensamiento otro” —como también se le denomina— apunta al desprendimiento del discurso de la Modernidad y apertura a todo lo distinto: otras epistemologías, economías, teorías políticas, formas de ser, estar y pensar, que significan una ruptura con la razón moderna colonial que ha impuesto Occidente en los últimos quinientos años. La decolonialidad es, por tanto, un cambio de actitud en el sujeto práctico y de conocimiento, que implica reconocer y fortalecer las identidades y el pensamiento propio y el pensamiento otro. El *giro decolonial* fija la mirada en las perspectivas epistemológicas y en las subjetividades excluidas; es pensar desde los intersticios y las márgenes de la racionalidad occidental; es, también, interesarse en otras producciones o en lógicas otras (Mignolo, 2007).

Uno de los autores más representativos del *giro decolonial* es Catherine Walsh, cuya propuesta se ha nutrido de la pedagogía crítica de Paulo Freire, el pensamiento decolonial de Frantz Fanon y Boaventura de Sousa Santos.

⁴ El grupo de investigación que ha investigado la interculturalidad y el giro decolonial se denomina *Modernidad/Colonialidad*, y es un grupo formado, básicamente, por intelectuales latinoamericanos, entre quienes figuran el filósofo argentino Enrique Dussel, el sociólogo peruano Anibal Quijano, el semiólogo argentino Walter Mignolo, el sociólogo puertorriqueño Ramón Grosfoguel, la lingüista canadiense radicada en Ecuador, Catherine Walsh, el filósofo puertorriqueño Nelson Maldonado Torres, el antropólogo colombiano Arturo Escobar y el filósofo colombiano Santiago Castro Gómez, entre otros. Este grupo ha trabajado algunos aspectos de la historia colonial y la modernidad y a él se han vinculado las universidades de Duke, de Carolina del Norte, de los Estados Unidos, la Pontificia Universidad Javeriana, de Bogotá, y la Universidad Andina Simón Bolívar, de Quito.

El término intercultural tiene múltiples significados, y se usa en sentido descriptivo y propositivo. No obstante, la decolonialidad presupone fijar la mirada en las perspectivas epistemológicas y en las subjetividades excluidas; pensar desde los intersticios y las márgenes de la racionalidad occidental.

Entre estas dos perspectivas se han movido algunas investigaciones que tratan la diversidad cultural en el aula y las representaciones e imaginarios que emergen en torno a ella, que es, precisamente, el tema de este trabajo. En las líneas que siguen se citarán algunos estudios representativos para la presente investigación, realizados en Iberoamérica y en Colombia, y que indagan por la multiculturalidad y la interculturalidad en contextos educativos y sus relaciones con otros fenómenos como la convivencia, la inclusión y la colonialidad.

En efecto,, Peiró, (2008) en *Multiculturalidad escolar y convivencia educativa*, un estudio realizado en España que describe el problema de la multiculturalidad en el contexto de la inmigración, reconoce el multiculturalismo e interculturalismo como dos modelos de acción diferentes: lo multicultural es el referente sobre el que se organiza la convivencia en el grupo social, mientras que en el interculturalismo, es el individuo; lo multicultural es etnocéntrico y lo intercultural abierto a la convergencia de las personas y grupo; el multiculturalismo es generador de dominio y conflicto social, y el interculturalismo propicia el encuentro entre personas y grupos. Este trabajo aborda estudios de caso en colegios de Alicante, Murcia y Valencia, España; analiza las repercusiones de la inmigración en el clima educativo de centros docentes y sociales, lo mismo que el problema de la violencia escolar en la Unión Europea. El trabajo expone acerca de los valores que una educación intercultural debe desplegar: convivencia, libertad, democracia, justicia, tolerancia y paz; habilidades sociales y valores morales como el respeto, el diálogo, la solidaridad, la amistad, las buenas maneras. Estos elementos axiológicos son, también,

pertinentes en el modelo de educación intercultural de América Latina, pues se trata de valores universales que, independientemente del contexto, son necesarios para el mutuo entendimiento entre culturas.

En el ámbito nacional se han realizado investigaciones en posgrado en las universidades de Antioquia, Manizales y Nariño

En el trabajo *Educación intercultural en el contexto rural: una mirada desde y hacia el currículo*, Yepes, (2015), de la maestría en educación de la universidad de Antioquia, realiza un estudio de caso en el que explora los discursos de interculturalidad que surgen en docentes y estudiantes a partir de la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos de una institución educativa del oriente antioqueño. Este estudio cualitativo muestra las categorías emergentes con relación a las prácticas educativas institucionales, las interacciones personales, las dinámicas e influencia territorial y la memoria cultural afrocolombiana.

Se trata, básicamente, de un estudio de caso etnográfico, en el que se emplean técnicas de investigación cualitativa. Este trabajo tiene algunos elementos convergentes con la presente investigación: la interculturalidad comprendida desde docentes y estudiantes, el carácter etnográfico, el contexto rural, la perspectiva intercultural desde la que es abordado el problema. Por su parte, las diferencias son que la investigación de Yepes se centra en el currículo y en comunidades negras, mientras que este trabajo se enfoca en las representaciones cotidianas que tienen estudiantes y docentes que pertenecen a dos grupos étnicos: Emberas y mestizos.

En el marco de la investigación *Sentidos y significados de la diversidad: perspectivas para una educación incluyente en la región andina, amazónica y pacífica de Colombia desde las*

*voces de los niños, niñas y jóvenes*⁵, se desarrolló el trabajo *sentidos de diversidad cultural: avizorando los caminos de las prácticas pedagógicas en la identidad cultural* (Escobar, J; Aytte, L. y Rosero, M, 2016). Esta investigación aborda la pregunta por los sentidos que construyen los docentes de la institución educativa técnica agroambiental bilingüe Awá-Ietaba, en Nariño, frente a la diversidad cultural y las implicaciones de sus prácticas pedagógicas en la formación de la identidad cultural de sus estudiantes. El trabajo desarrolla una perspectiva de investigación histórica - crítica con un enfoque cualitativo. Muestra que significa ser docente indígena y las relaciones con la identidad cultural de la comunidad Awá; señala también que significa ser docente no indígena y cómo se siente parte de esa comunidad. Finalmente, expone acerca del papel de los docentes frente a la diversidad cultural en el aula y su responsabilidad en las prácticas pedagógicas que entre tejen la identidad cultural. Este ejercicio académico tiene algunos elementos en común con la presente investigación: indaga por la construcción de la identidad cultural en una comunidad bilingüe, comprende este problema desde la interculturalidad. No obstante, difiere en que fija su mirada exclusivamente en los docentes y en el papel que ellos cumplen en la construcción de la identidad de esta comunidad local, mientras que esta investigación se enfoca en las representaciones que emergen a partir de las relaciones interculturales entre dos grupos étnicos que conforman una comunidad educativa.

Por último, la investigación *reflexiones sobre colonialidad e interculturalidad: el caso de la universidad autónoma indígena intercultural—UAIIN—*, (Gómez, G; 2013). Este trabajo es una investigación teórico- crítica y analítica de documentos a cerca de colonialidad, multiculturalidad

⁵ Este proyecto, de carácter nacional, fue realizado entre el 2012 y 2015 en la Maestría en Educación desde la Diversidad (Cohortes de Manizales, Popayán y Pasto) desde el grupo de investigación educación y pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades, en la línea de investigación en desarrollo humano de la facultad de ciencias sociales y humanas de la Universidad de Manizales.

e interculturalidad, y de entrevistas a docentes de esta universidad caucana. En él se realiza una reflexión sobre la posición y relaciones que existen entre el proyecto educativo de la UAIIN y las visiones de colonialidad e interculturalidad. Si bien esta investigación tiene diferencias metodológicas con esta propuesta, comparten algunos elementos clave como la colonialidad y la interculturalidad, perspectivas desde los cuales se comprende nuestro objeto de estudio.

Por varias razones, en la presente investigación se aborda el problema de las representaciones interculturales en un aula desde la perspectiva intercultural. La principal razón es que el interculturalismo atiende las dinámicas históricas, culturales, sociales, políticas, económicas, etc., de América Latina (a diferencia del multiculturalismo, cuyos conceptos pretenden describir la diversidad cultural de sociedades liberales y desarrolladas, con estructuras políticas, culturales e históricas distintas a las que viven los pueblos latinoamericanos). De ahí que la perspectiva intercultural ofrezca herramientas conceptuales más pertinentes para abordar la diversidad cultural en un aula en la que convergen mestizos e indígenas, pues permite tener en cuenta el contexto cultural local, que es el contorno que determina los sentidos y el significado de las relaciones.

Para comprender ese sentido se apela a dos de las categorías centrales de interculturalidad: la colonialidad y la decolonialidad.

La colonialidad es uno de los elementos constitutivos de la Modernidad. La matriz colonial emergió con la conquista y colonización de América, que, en el contexto del capitalismo europeo y las formas de dominación y explotación, derivó en una tipificación étnica y racial de la población, clasificación que opera en todos los ámbitos y dimensiones de la existencia cotidiana y social (Quijano, 2007). De ahí que se conciban tres tipos de colonialidad: colonialidad del poder, del saber o epistémica y del ser.

No obstante, colonialidad no es lo mismo que colonialismo. El segundo, denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo se funda en el poder de otro pueblo, lo que convierte a tal pueblo en un imperio. En cambio, la matriz colonial se refiere a un patrón de poder que surgió como consecuencia del colonialismo; alude “[...] a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131). Así, existe una diferencia fundamental entre colonialismo y colonialidad: el primero es una estructura político-económica de dominación y explotación, mientras que la matriz colonial es un entretejido de relaciones y prácticas que evidencian como el sujeto vivencia las estructuras coloniales en su vida cotidiana.

Por su parte, el giro decolonial o “pensamiento otro” surgió en torno al proyecto del grupo modernidad-colonialidad, propuesta epistemológica- ético-política que agrupa a diversos intelectuales latinoamericanos que reflexionan y, sobre todo, cuestionan la matriz colonial y la colonialidad del poder, del saber y del ser en América Latina. Este discurso se nutre de autores “otros”, que han pensado nuestra realidad desde los márgenes, desde otras epistemes, como Franz Fanon, Aimé Césaire, Enrique Dussel, Boaventura de Sousa y Manuel Zapata Olivella.

La decolonialidad implica la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras, epistemes otras, éticas otras, estéticas otras); en pocas palabras, el “pensamiento otro” es un desprendimiento del discurso de la Modernidad y apertura a todo lo distinto. Supone, por tanto, un cambio de actitud en el sujeto práctico y de conocimiento; es reconocer y fortalecer las identidades y el pensamiento propio y el pensamiento otro. Busca cuestionar tanto el poder dominante como la colonialidad del poder, del saber, y del ser.

Estas dos categorías —colonialidad y decolonialidad— son empleadas como lentes que permiten leer y comprender las imágenes, creencias, opiniones y actitudes que circulan en el aula, como producto y condición de posibilidad del contacto e intercambio entre indígenas y mestizos, en términos de relaciones de dominación y apertura.

1.2 Pregunta Problematizadora de Investigación

En el aula multigrado de octavo y noveno, de la Institución Educativa el Águila, ¿Qué tipo de representaciones interculturales emergen a partir de las relaciones entre mestizos e indígenas?

2. Justificación

Describir el tipo de representaciones interculturales que tienen estudiantes y docentes mestizos e indígenas en la Institución Educativa el Águila, de Belalcázar, Caldas, es fundamental, al menos por tres razones: curriculares, educativas y metodológicas.

En cuanto a los fundamentos curriculares que sustentan esta investigación, se debe partir del hecho de que el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural es solo una enunciación abstracta, que nada dice acerca de lo que ocurre en las escuelas. Es decir, con la diversidad y el principio del reconocimiento sucede lo mismo que con los valores éticos: su lugar de enunciación determina su configuración y sentido, de tal suerte que, siendo valores universales, su vivencia está asociada a los contextos de origen. De ahí que se convierta en una tarea necesaria y legítima indagar por la concreción de la interculturalidad y el reconocimiento del otro en la cotidianidad de una institución educativa o, para decirlo en términos pedagógicos, en su currículo práctico u oculto, el mismo que construimos a través de nuestras vivencias en el mundo de la vida escolar.

Tarea que tiene un especial interés en el caso de la sede principal de la Institución Educativa el Águila, donde cohabitan dos grupos étnicos, los Embera Chamí —que constituye más del 60% de los poco más de doscientos estudiantes de la básica secundaria y media—, y el grupo mestizo, cuyas relaciones se despliegan en un horizonte social mediado por la mutua desconfianza, la discriminación y la exclusión recíproca que las dos comunidades han tenido por más de cincuenta años. Todavía más porque el modelo pedagógico de la institución no es etnoeducativo, y recoge solo algunos elementos y estrategias de la educación multicultural.

Aunque esta propuesta no incluye una unidad didáctica, y es solo una investigación de carácter etnográfico, puede constituir un punto de partida para que estudiantes y docentes se empoderen de su cultura, historia y dinámicas territoriales, y se reconozca la validez y legitimidad del diálogo intercultural.

En términos prácticos, puede servir de diagnóstico para construir un proyecto educativo intercultural en la Institución Educativa el Águila, o cuando menos, sirve de insumo para adelantar ajustes y reformas en el proyecto educativo institucional, cuyo enfoque está centrado exclusivamente en la escuela nueva y no incluye elementos de la pedagogía intercultural.

Las razones educativas que sustentan esta investigación tienen que ver con la educación que se brinda a poblaciones culturalmente diversas. En efecto, este estudio posibilita una aproximación a la educación que el Estado brinda a la comunidad Embera-Chamí, en Belalcázar, Caldas. La interculturalidad es una de las aspiraciones del modelo pedagógico del pueblo Embera de Caldas. Si bien la aplicación de tal propuesta es aún incipiente —el PEI no recoge, en lo fundamental, los principios y estrategias del modelo Embera, pese a que han transcurrido dos años desde su publicación por parte del MEN—, esta investigación muestra los sentidos y significados que la interculturalidad tiene entre algunos miembros de la comunidad educativa, por lo cual deja entrever la influencia del modelo Embera.

Por último, toda aula es, por definición, un espacio culturalmente diverso. En todo grupo comparten e interactúan diferentes etnias, credos, culturas y visiones de mundo. Comprender cómo se entretajan dichos vínculos y relaciones entre las diversas subjetividades, y, sobre todo, cómo se construyen las relaciones entre culturas diferentes, es un conocimiento que todo docente —independientemente de su formación disciplinar— debe desarrollar en estos tiempos de globalización, y cuando el sistema educativo aspira a lo universal y cosmopolita.

Justamente, este ejercicio investigativo, en el marco de la Maestría de Educación desde la Diversidad y la Inclusión, de la Universidad de Manizales, proporciona herramientas metodológicas y conceptuales para acercarse a la realidad intercultural de las aulas, y permite al docente-investigador contribuir al mejoramiento del reconocimiento y el diálogo, con visiones del mundo diversas. También posibilita leer al otro desde la diferencia, no como un problema sino como una oportunidad, para entenderlo y contribuir a construir su identidad individual y colectiva. Esta es una razón de tipo metodológico que fundamenta este proyecto, que si bien recoge algunos planteamientos de las teorías multiculturales —como la política del reconocimiento de Charles Taylor (1993)—, se inscribe en la línea de los estudios interculturales, tal y como es propuesta por autores como Walter Mignolo (2007) y Catherine Walsh.

3. Objetivos

3.1 Objetivo General

Describir el tipo de representaciones interculturales que emergen a partir de las relaciones entre mestizos e indígenas de la Institución educativa el Águila en el municipio de Belalcázar, Caldas.

3.2 Objetivos Específicos

Caracterizar las formas verbales, actitudinales y las prácticas sociales a través de las cuales los Embera Chamí y los mestizos se reconocen mutuamente en el aula.

Indagar por las expresiones colonialistas y decolonialistas presentes en el discurso y en las prácticas sociales de estudiantes y profesores.

Indagar por el tipo de interculturalidad (relacional, funcional y crítica) en el que se enmarcan las representaciones de docentes y estudiantes.

4. Marco o Referente Teórico

4.1 Diversidad Cultural y Etnoeducación en Colombia

Desde su nacimiento, Colombia se ha construido desde tres tradiciones culturales: la indígena, la africana y la europea, que se han mezclado durante los últimos cuatro siglos. En nuestro país viven un poco más de un millón de indígenas, que pertenecen a 82 grupos étnicos que hablan 64 idiomas distintos. La mayor parte de ellos habitan en resguardos y organizan su vida política, social y económica a través de tradiciones culturales diferentes a las de la cultura mestiza. (Bonilla, 2006).

Sin embargo, estos grupos indígenas —al igual que la cultura negra, compuesta por más de cuatro millones de personas— han sido considerados inferiores por parte de los mestizos o “blancos”, población que ha ejercido la primacía en la configuración social, política y económica de la nación colombiana.

De acuerdo con Bonilla (2006), entre las razones que determinaron el predominio mestizo en Colombia se encuentran las siguientes: la Conquista y la Colonia españolas, el influjo de la Iglesia católica y el uso de instrumentos legales y jurídicos para desestimular y deslegitimar las tradiciones opuestas a la cultura hispano católica. Pese a ello, los negros y los indígenas, han contribuido a la construcción de la cultura nacional, como puede verse en las novelas de García Márquez, las esculturas de Ramírez Villamizar y las pinturas de Obregón, influidas por estas culturas, y cuyos elementos negros y aborígenes son desconocidos o negados por la mayoría de colombianos.

En este capítulo se mostrará que para atender la diversidad cultural, el Estado colombiano

dispone de un rico marco normativo que reconoce derechos colectivos para el autogobierno, la participación política y la protección del patrimonio e identidad de las minorías étnicas. Sin embargo, estos reconocimientos obedecen a factores extrínsecos, como el capitalismo neoliberal. También se expondrá acerca del origen y las dinámicas de la educación para grupos indígenas, cuyo modelo se ha desplegado, históricamente, entre las lógicas neoliberales, las demandas de una educación con pretensiones liberales y las luchas indígenas por una autonomía efectiva. Por último, se discurrirá sobre el modelo pedagógico Embera de Caldas, sus fortalezas y ausencias, y acerca del modelo etnoeducativo en la Institución Educativa el Águila.

El propósito de este capítulo es mostrar el desarrollo histórico que la educación dirigida a grupos étnicos ha tenido en Colombia. Resulta útil para esta investigación tener en cuenta las tensiones que se han dado entre los grupos indígenas y el Estado colombiano, puesto que en el marco de dichas relaciones emergió tanto el modelo etnoeducativo como el sentido y las formas de tramitar la diversidad cultural en el aula. Al remitirse a los orígenes de una institución o idea es posible desentrañar su intencionalidad: indagando el origen se comprende el sentido. Para ello sirve el recorrido histórico que se hace en este capítulo: para comprender cómo se configuraron las relaciones —en un primer momento—multiculturales y, posteriormente, interculturales en el discurso curricular colombiano.

La Constitución Política de 1991 (CP), además de reconocer el carácter multicultural de la nación colombiana, introdujo una serie de derechos para la promoción y protección de la diversidad cultural. En efecto, el documento dedica dieciocho artículos a los derechos de las culturas indígenas, que pueden dividirse en tres categorías: (i) aquellos que se proponen promover el autogobierno de las minorías (jurisdicción indígena y autonomía territorial); (ii) aquellos que se proponen promover la participación política de las minorías (distritos electorales

especiales para el Senado y la Cámara de Representantes); y, (iii) aquellos que se proponen proteger y promover la expresión, defensa y reproducción del patrimonio cultural de las minorías (derechos lingüísticos y educativos) (Bonilla, 2006). Estos últimos derechos están consagrados en el artículo 10 de la CP, que establece:

El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas será bilingüe. (República de Colombia, 2015, p.15)

Por su parte, el artículo 68 establece respecto de los derechos educativos: “[...] Las integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural” (República de Colombia, 2015, p. 67). Además, el Estado colombiano suscribió el convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes (Conferencia de la Organización Internacional del Trabajo, OIT, Ginebra 1989), instrumento que forma parte del bloque de constitucionalidad de la CP, y que otorga derechos constitucionales colectivos a los grupos étnicos.

Colombia dispone, pues, de uno de los marcos constitucionales multiculturales más progresistas de América Latina (Bonilla, 2006). De hecho, la jurisprudencia de la Corte ha resuelto algunos conflictos en favor de las minorías étnicas, y en contra, algunas veces, de los intereses del Estado y de agentes económicos. No obstante, existe en el texto constitucional una tensión entre el reconocimiento de la igualdad individual y de todos los ciudadanos —principio de la filosofía de la Ilustración y del Estado liberal burgués— y los derechos colectivos concedidos a las minorías culturales. Tensiones que han atravesado la discusión de las políticas públicas educativas. El punto, empero, es que la Constitución inauguró una nueva relación entre

el Estado y los grupos étnicos al reconocerlos como sujetos de derechos colectivos, lo que ha producido discusiones y choques con otros sectores sociales (Bonilla, 2006; Cortéz, 2015).

Así mismo, las políticas multiculturales de la Constitución parten de unas formas propias del capitalismo neoliberal, y en tal sentido, deben interpretarse como “parte del sistema mundo moderno y de la colonialidad” (Cortéz, p. 168). En otras palabras, las políticas e instituciones multiculturales fueron establecidas por recomendación de organismos transnacionales que buscan contener las demandas sociales y llevar a cabo una inclusión de las minorías étnicas en el mercado global. Con ello, como se verá más adelante se institucionaliza el discurso etnoeducativo.

4.1.1 Etnoeducación: entre la colonialidad y las luchas indígenas. Mientras en la mayoría de países latinoamericanos se habla de educación intercultural, multicultural, intercultural bilingüe, en Colombia se utiliza el término etnoeducación (Cortéz, 2015).

Desde los años 70 del siglo XX, la etnoeducación surgió como fruto de los movimientos indígenas y sus luchas. Tres actores políticos fueron claves en este proceso: el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), las Autoridades Indígenas del Suroccidente Colombiano (AISO) y la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), cuya propuesta etnoeducativa se fundamentó en tres principios: autonomía, participación comunitaria e interculturalidad (Castillo, 2008).

Sin embargo, el Estado elaboró su propio programa etnoeducativo, en la década de los 80, bajo el influjo del pensamiento de Guillermo Bonfil Batalla y su noción de etnodesarrollo⁶.

Aunque el Estado retomó algunos planteamientos de las organizaciones indígenas, ya que la

⁶ El etnodesarrollo surgió en los años 70 del siglo XX, como un discurso derivado del indigenismo americano, cuya pretensión era la afirmación de los saberes ancestrales indígenas como facilitadores del desarrollo social integral no limitadas al crecimiento económico. Esta propuesta trató de reemplazar los modelos tradicionales homegenizadores que sojuzgan la diversidad cultural, por paradigmas plurales que contribuyan a mejorar las condiciones de todos

etnoeducación tiene fundamentos etnicopolíticos, el MEN adaptó el proceso etnoeducativo a las necesidades de la política educativa nacional y a la noción de la educación como servicio. Con estas estrategias, el Estado le quitó las reivindicaciones étnicas y políticas a la etnoeducación (Cortéz, 2015). Ese fenómeno abrió las puertas a las políticas multiculturales y neoliberales que, a partir de la década del 90, colonizaron el proceso etnoeducativo, con lo cual le sustrajeron su sentido político y la limitaron, desde esa época, a una noción oficial de la política educativa: “el carácter emancipatorio otorgado durante años al concepto (de etnoeducación), se transforma en el de un modelo de adaptación para la integración” (Castillo, 2008, p. 21).

Finalmente, el concepto de etnoeducación se institucionalizó de forma definitiva en los años 90 con la Ley General de Educación (115 de 1994), cuyo artículo 55 la define en los siguientes términos:

Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos.

Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones. (Congreso Colombia, 1994)

Así mismo, entre los principios y fines de la etnoeducación, el artículo 56 establece:

La educación de los grupos étnicos está orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la presente ley y tendrá en cuenta además los principios de integridad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimientos, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y

prácticas comunitarias de organización, uso de lenguas vernáculas, formación docente e investigación para todos los ámbitos de la cultura. (Congreso Colombia, 1994)

No obstante, estos son enunciados generales. Mediante el decreto 804 de 1995, el Estado reglamenta (crea condiciones de posibilidad para su aplicación) la etnoeducación como derecho de los grupos étnicos y como parte del servicio educativo. Al definirla como derecho y servicio, se institucionaliza el carácter neoliberal de la educación étnica, con el cual limita sus reivindicaciones políticas. A pesar de ello, el Estado otorgó algunas competencias a los grupos étnicos: la autonomía para diseñar currículos propios, seleccionar docentes, determinar procesos de evaluación, establecer funcionamientos escolares, etc.

Sin embargo, la implementación del modelo etnoeducativo ha sido un proceso cargado de dificultades, tropiezos y problemas de toda índole. Como lo describe Elizabeth Castillo, una investigadora de la Universidad del Cauca que por años ha estudiado el tema:

Esto, como resultado de la contundente implantación de un modelo educativo nacional basado en la estandarización y la competitividad, para el cual la atención a las demandas de la diversidad representa más un problema que una prioridad. La implantación de dicho modelo ha implicado una rivalidad de concepciones entre la política etnoeducativa y un enfoque oficial, de orden nacional, que propende por la homegeinización de las prácticas, los saberes, y las culturas escolares, y que define, para el conjunto de los procesos educativos, los principios de calidad, pertinencia y eficiencia en el servicio, como horizonte curricular y pedagógico. (Castillo, 2008, p.22)

Con otras palabras, en los últimos veinte años, se ha dado una tensión entre dos posiciones enfrentadas. Quienes defienden las políticas etnoeducativas, que buscan preservar y promover las culturas, lenguas, tradiciones, y fueros propios de los grupos étnicos. Y la postura de los

promotores del modelo neoliberal, que pretende la homegeinización curricular basada en la estandarización y la competitividad. La discusión se ha resuelto en favor del modelo neoliberal, como lo demuestran el acto legislativo 01 y la ley 715 de 2001, instrumentos jurídicos que modificaron el sistema general de participaciones y restringieron el gasto público de los departamentos y municipios. Esta modificación afectó la contratación de maestros, el funcionamiento curricular de las escuelas —por cuenta del sistema de evaluación implantado— y limitó los proyectos educativos.

En el caso del modelo etnoeducativo y de los pueblos indígenas se tradujo, también, en recortes y restricciones: “la marginalidad administrativa de la etnoeducación”, que consiste, básicamente, en su ausencia en los planes de desarrollo —nacionales, departamentales y municipales— de rubros destinados a su financiamiento. Los escasos recursos que se destinan a este fin provienen de cooperación internacional, de regalías o del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Por ello, como concluye Castillo (2008), “el derecho a la etnoeducación se reduce a un enunciado vacío de institucionalidad y sin lugar alguno en las políticas nacionales de educación” (p.24).

4. 1.3 El modelo pedagógico de los Emberas de Caldas. El MEN ha desarrollado proyectos para la atención educativa de grupos étnicos: indígenas, afrocolombianos, raizales, palenqueros, negros, y rom. En los últimos años, en concertación con tales comunidades, ha acompañado el diseño, formulación e implementación de modelos etnoeducativos propios comunitarios e interculturales, a través de organizaciones indígenas, consejos comunitarios, organizaciones de base e instituciones educativas.

No obstante, se ha avanzado más en los diagnósticos y conceptualizaciones, que en la praxis. Como lo interpreta Castillo (2008), “en su construcción y definición política, la etnoeducación ha tenido una amplia conceptualización, pero una institucionalidad débil (p. 18). Justamente, el *Modelo Pedagógico del pueblo Embera de Caldas: “tejiendo saberes, conocimientos y prácticas pedagógicas”* (Ministerio de Educación Nacional, 2015), parece inscribirse en esta realidad.

El modelo Embera fue elaborado entre 2014 y 2015 con la participación de las autoridades indígenas —entre ellas el representante del resguardo indígena totumal, comunidad de la que forma parte los estudiantes de la institución educativa donde se despliega la presente investigación—, docentes Embera, los guardianes de los saberes ancestrales —jaibanás, sobanderos, parteras, curanderos, tejedores, narradores de tradición oral, etc— y asesores del MEN.

La propuesta pedagógica Embera combina aspectos comunitarios, conceptuales y pedagógicos (didácticos, metodológicos, evaluativos y curriculares). Sus fundamentos son: (i) los elementos organizativo comunitarios (territorio, cultura y autonomía); (ii) los conceptos que demarcan la educación propia (ancestral, comunidad, comunitariedad, escuela, legitimidad, legalidad, lo propio, lo apropiado, lo auténtico, minga, pensamiento propio, valores, sabedores, cosmogonía, cosmovisión, costumbres, espiritualidad, diversidad cultural, identidad cultural, interculturalidad, participación comunitaria, tradición oral, territorialidad y pedagogías propias); (iii) los planteamientos filosóficos que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje: “todos enseñamos y todos aprendemos”, “el territorio es nuestro mayor pedagogo”, y “la flexibilidad de la vida posibilita aprendizajes”; las teorías pedagógicas afines a la enseñanza aprendizaje son los planteamientos de Celestin Freinet (“no separar la escuela de la vida”) y Paulo Freire (“no hay

palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión”); (iv) la interculturalidad fundada en el diálogo y en el reconocimiento de los otros en su diversidad y particularidad (en el documento citan la propuesta de Catherine Walsh acerca de la interculturalidad en la educación); (v) los procesos de enseñanza aprendizaje como prácticas para la vida en las que participen otros miembros de la comunidad; (vi) la investigación en el proceso de enseñanza aprendizaje, que busca integrar a los contenidos curriculares la tradición oral, la construcción del conocimiento tradicional, el diálogo y etc; (vii) el fortalecimiento de la lengua nativa en el proceso de enseñanza aprendizaje, con lo cual se busca que su lengua oral sea no solo una forma de comunicación y de pensamiento, sino un derecho y un mecanismo de defensa de su autonomía y de su cultura (Ministerio de Educación Nacional, 2015, pp37-71).

El tejido pedagógico al que aspira el modelo pedagógico de los Embera es un “entramado de relaciones entre actores, espacios, estrategias y prácticas que conforman el acto educativo y que se refieren [...] al lugar que ocupan los sujetos en la relación pedagógica, las manifestaciones y resistencias [...], los símbolos y códigos que se generan a través del intercambio generacional” (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 75). El modelo se refiere al tejido de la autonomía, de lo comunitario, de la participación y de la interculturalidad. Dados los propósitos de la presente investigación, solo se referirá al tejido de lo intercultural, el cual se define en los siguientes términos:

El carácter intercultural del modelo pedagógico del proceso educativo del pueblo Embera de Caldas se refiere al conjunto de conocimientos, habilidades y valores que debe obtener y desarrollar cada integrante de la comunidad para reconocer, valorar y respetar la integridad de los otros: como personas, ciudadanos, comuneros, aprendices o enseñantes (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 93)

En la construcción de la interculturalidad convergen la interacción y la complementariedad entre las prácticas, los saberes ancestrales y los provenientes de otras culturas, todo lo cual posibilita, según el documento del MEN, “la vivencia de la democracia en el pensamiento y la acción” (p.94).

Ahora bien, en el modelo pedagógico de los Emberas de Caldas se establece respecto de la interculturalidad dos tipos de competencias: comunitarias e interculturales. Las primeras son definidas como las habilidades que requieren los niños y jóvenes Embera para comprender su contexto, reconocer su identidad, su comunidad o la relación física y espiritual con el territorio y el Cosmos. Las competencias interculturales son las habilidades que deben desarrollar los sujetos educativos para comprender y establece diálogos con mundos diferentes al propio, con personas distintas y con los elementos de otras culturas. Tales habilidades posibilitan que los niños y jóvenes Emberas valoren y respeten lo que otros viven, piensan y crean, compartan los conocimientos surgidos en la diferencia, comprendan otros contextos y realidades sociales y estén en condiciones de crear escenarios incluyentes.

En síntesis, para el modelo pedagógico Embera,

Las competencias comunitarias e interculturales fortalecerán la identidad y el sentido de pertenencia de niños, niñas y jóvenes Embera como integrantes de una comunidad que desarrolla el ser, el saber y el saber hacer basados en necesidades, intereses y sueños colectivos (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 95).

Para concretar la interculturalidad en el aula, el modelo pedagógico de los Embera incluye un apartado de la planeación educativa como ejercicio de interculturalidad en el que se definen diseño curricular, planes de estudio y planes de clase.

La propuesta pedagógica de los Embera de Caldas, si bien recoge algunas experiencias que se

han dado en el departamento desde los años 90, está todavía en el plano de la enunciación. No obstante, es posible percibir que su formulación corresponde más a las políticas del MEN, que a las dinámicas internas de la comunidad. Este documento no es fruto de la lucha política por la autonomía de los Embera de Caldas —comunidades que han sido históricamente pasivas en cuanto a la defensa de sus reivindicaciones y derechos—, ni es tampoco el resultado del trabajo comunitario. El discurso que sustenta el modelo pedagógico no emerge desde la comunidad, sino que es, de alguna manera, una imposición epistemológica y política del Estado más interesado en el mejoramiento de la calidad, la ampliación de la cobertura, la adaptación de los Embera para la integración a la “nación colombiana”, que en la autonomía, la lucha política y el diálogo intercultural de las comunidades Embera. Todo proyecto pedagógico debe surgir y nutrirse desde el interior de la comunidad; eso es lo que le confiere valor simbólico y político. Porque como decía Freire (como se citó en Walsh, 2013, p. 38), “No hay práctica social más política que la práctica educativa”. Aunque el documento recoge algunos elementos de la tradición indígena — territorialidad, identidad cultural, cosmogonía, cosmovisión, tradición oral—, parece más orientado a introducir e imponer en esta comunidad las formas oficiales de la política educativa para asegurar su “apaciguamiento”.

En conclusión, el modelo pedagógico Embera de Caldas se ajusta a la descripción que de la mayoría de proyectos etnoeducativos hizo Cortez (2015) “son diseñados desde arriba, o al menos en los términos de la episteme dominante; y son dirigidos exclusivamente a los grupos indígenas y afros, sin afectar los sectores sociales asimilados por la cultura hegemónica” (p. 1879).

4.1.4. La etnoeducación en la Institución Educativa el Águila. Aunque el *Modelo pedagógico del pueblo Embera de Caldas “tejiendo saberes, conocimientos y prácticas pedagógicas”* fue publicado en 2015 y los docentes indígenas de la Institución Educativa el

Águila participaron de este proceso, solo fue en el 2017 que los educadores mestizos tuvieron acceso al documento. Todos los docentes de la institución deberían conocer esta propuesta, por varias razones: primero, cerca del 70% de los estudiantes de la sede principal de la institución — que reúne básica primaria, secundaria y media— pertenecen a la etnia Embera-Chamí; segunda, porque el modelo promueve el diálogo intercultural en el aula en un doble sentido: permite que los mestizos y los Embera se reconozcan en términos igualitarios; tercera, posibilitaría la adaptación del currículo y del PEI a la tradición Embera.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI), construido en el 2013, menciona a la etnia Embera Chamí en su misión.

La Institución Educativa el Águila desde la educación preescolar, el nivel de básica primaria y secundaria y la educación media, centra su quehacer educativo y cultural desde la metodología Escuela Nueva, articulando los procesos de formación e inclusión para egresar jóvenes competentes y emprendedores capaces de desempeñarse de manera apropiada en el entorno productivo, comprometidos con la etnia Embera Chamí y orientados a la promoción del desarrollo ético social. (Institución Educativa El Águila, 2013, p. 9)

Pese al valor que le concede a la comunidad Embera, en el PEI no hay un capítulo o un apartado dedicado a los procesos de etnoeducación. Tampoco el documento dedica una sección o capítulo a la interculturalidad —concepto que no menciona en la misión, pero que referencia en otros apartados—, componente fundamental ligado a los procesos pedagógicos, culturales, sociales y políticos, dado que tres sedes de la institución —incluida la principal, donde funciona la básica secundaria y media— funcionan en territorios de influencia de los Embera.

No obstante, el documento dedica unas líneas, en la presentación, al proceso etnoeducativo de

la institución, que vincula con el fortalecimiento de la autonomía de la comunidad Embera, en el ámbito de las relaciones interculturales:

De ahí que la Institución Educativa el Águila entienda el proceso etnoeducativo como un proceso social, permanente, reflexivo y de construcción colectiva, mediante el cual la población indígena Embera Chamí perteneciente al resguardo el Totumal, asentado en el municipio de Belalcázar, fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad y la cosmovisión; a partir del conocimiento, análisis y valoración de su identidad étnica, posibilitando la interiorización y producción de valores, ideas y, el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida. (Institución Educativa El Águila, 2013, p.7)

El PEI reconoce, por tanto, el carácter social y colectivo de la etnoeducación, se orienta al fortalecimiento de la autonomía de la comunidad, define como marco de las relaciones la interculturalidad —aunque desde una enunciación muy general—, y concede importancia al conocimiento y valoración de la identidad cultural de la comunidad Embera. Existen, por tanto, algunos elementos comunes entre el PEI y el modelo pedagógico del pueblo Embera de Caldas. Más aún: en la presentación se mencionan algunos fundamentos pedagógicos y estrategias que son cercanas a los planteamientos del modelo Embera, referentes a la investigación en la enseñanza-aprendizaje, la lengua nativa, la construcción de lo comunitario, la participación de la comunidad en la vida escolar:

La Institución Educativa el Águila, contempla también los siguientes aspectos, los cuales han sido asumidos como procesos etnoeducativos:

- La integración de la escuela a la vida cultural de las comunidades.
- La participación organizada de las comunidades en su orientación, evaluación y control.

- La vinculación de la escuela al proceso productivo de las comunidades.
- La vinculación de la historia y el saber de las comunidades a la educación de los niños.
- El uso investigativo y la dinamización de la lengua asumido por las sedes (01) El Águila, (03) La Cascada y (06) Simón Bolívar.
- El señalamiento de las condiciones que debe tener el educador indígena.
- El partir de la práctica pedagógica del conocimiento del niño y de su saber.
- La práctica de diferentes metodologías y de la investigación como forma de estimular la creatividad permanente y la profundización en el conocimiento de la realidad.
- La elaboración y el diseño de material didáctico propio. (Institución Educativa El Águila, 2013, p. 8)

Aunque, a primera vista, el PEI pareciera moverse en las mismas coordenadas del modelo pedagógico del pueblo Embera de Caldas, esto no ocurre. En realidad, los enunciados del PEI están formulados de un modo general, sin que se definan, ni se expliciten las estrategias, acciones pedagógicas y comunitarias que la institución debe desplegar para concretar dichos principios: ¿A qué tipo de interculturalidad se aspira?; ¿Cómo se teje el entramado comunitario, social, cultural desde la escuela?, ¿Cómo participa la comunidad en la vida de la institución y en el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿Qué competencias pedagógicas de la interculturalidad se deben promover en la enseñanza-aprendizaje?

De igual manera, el PEI acoge la enseñanza de la lengua nativa como un derecho fundamental del pueblo Embera y como una manera de contribuir al “desarrollo integral, humano y académico de esta población” (Institución Educativa El Águila, p. 8). La lengua materna se enseña solo en la básica primaria de las tres sedes de la institución que acogen estudiantes indígenas, para lo cual se dispone de la “cátedra Embera”. Este proceso es importante, al menos

por dos razones: la comunidad del resguardo de totumal es una de las pocas comunidades Embera que conservan su lengua y porque es uno de los mecanismos de resistencia cultural y social, que emplean, incluso, para que el Estado reconozca su etnicidad y autonomía. En estos términos lo define el PEI:

[...] la Institución Educativa trabaja en pro de los siguientes componentes: a) capacitación; b) investigación; c) diseño curricular (en la institución se desarrollan procesos etnoeducativos en los cuales se vivencia de manera pedagógica la identidad cultural de la población Embera Chamí, mediante la contextualización del plan de estudios por medio de la adaptación de la cátedra Embera dentro del área de Humanidades, en la formación de los educandos de nuestra institución (Institución Educativa El Águila, 2013, p. 8).

Además, a partir del currículo —entendido como el conjunto de saberes, prácticas, imaginarios, etc— se fortalece la interculturalidad. En la praxis cotidiana, los niños y jóvenes son motivados, para entretejer relaciones con el otro, en el aula y fuera de ella, con lo cual desarrollan competencias comunitarias e interculturales, como el respeto, la tolerancia y el diálogo.

El PEI acoge algunos elementos esenciales de la etnoeducación y del modelo pedagógico Embera. Sin embargo, está lejos de ser un proyecto etnoeducativo, y mucho más de encarnar un Proyecto Educativo Comunitario (PEC), característico de las instituciones étnicas. Por el contrario, este PEI, fundado en las pedagogías activas —en particular el modelo de Escuela Nueva rural que opera en Caldas— apunta a la estandarización y la competitividad ordenadas por el MEN. El currículo de esta institución educativa es, en consecuencia, más cercano, a lo que Castillo (2008) denomina “currículos homogenizantes” (p. 22), esto es, un modelo que busca

más la calidad, la pertinencia y la eficiencia, que las demandas y necesidades de la comunidad Embera.

4. 2. Multiculturalismo: Aproximaciones a la Teoría del Reconocimiento de Taylor

El multiculturalismo es una corriente que surgió en Norteamérica en los años 80 del siglo XX como un interés teórico por la diversidad cultural y los retos que genera para la filosofía política y la teoría del derecho (Bonilla, 2006). Entre sus autores más representativos figuran Charles Taylor, quien tiende a identificar el multiculturalismo con la política del reconocimiento, y Will Kymlicka, que, desde una perspectiva liberal, ha tratado de responder a las demandas de las minorías nacionales y étnicas a través de una propuesta de ciudadanía multicultural (Grueso, 2003).

Aunque las teorías multiculturales se centran en las características y en las dinámicas sociales y culturales de Estados Unidos, Canadá y Europa Occidental, y aplican a sociedades organizadas bajo la figura del Estado liberal burgués —condiciones que no se cumplen en América Latina—, algunos principios de la perspectiva multicultural se desarrollan en las instituciones políticas latinoamericanas. De hecho, algunas tesis del multiculturalismo tuvieron relevancia en la elaboración de la Constitución de 1991, en particular en las luchas indígenas por la recuperación de la tierra, el problema de las identidades negras y las demandas por un trato más justo por parte del Estado hacia las confesiones religiosas minoritarias (Grueso). Empero, estas cuestiones están al margen de los objetivos de este trabajo investigativo

Ahora bien, en el ensayo *La política del reconocimiento*, de Charles Taylor (1993), hay algunos elementos que tienen relevancia y pertinencia para esta investigación. En efecto, el papel que cumple el reconocimiento del otro y el lenguaje en la construcción de la identidad individual

y colectiva, son cuestiones que aplican para cualquier comunidad humana, independientemente del contexto cultural. Lo mismo ocurre con el principio de la dignidad humana, concepto fundamental de la tradición política occidental. Justamente, en este trabajo se apelará a estos principios para interpretar el sentido y el significado de las representaciones sociales que en torno a la interculturalidad tienen estudiantes y docentes.

4. 2.1 La política del reconocimiento: la construcción de la identidad individual y colectiva. *La política del reconocimiento* fue, originariamente, una conferencia que el filósofo canadiense pronunció en la inauguración del Centro Universitario para los Valores Humanos, de la Universidad de Princeton, publicada como ensayo en 1992.

El filósofo canadiense empieza su disertación *la política del reconocimiento* sosteniendo que la identidad, tanto individual como colectiva, se moldea en parte por el reconocimiento o por la falta de él: nuestra identidad está configurada por el reconocimiento que nos dan los otros o por su negación.

La identidad individual es un concepto de la Modernidad, que surgió a finales del siglo XVIII, como *identidad individualizada* (Taylor, 1993). Junto con esta noción surge el ideal de la “autenticidad”, que consiste en ser fiel a uno mismo y al peculiar modo de ser. Taylor señala como antecedentes históricos de este ideal a Jean-Jacques Rousseau —el primero que lo articuló—, y a Johann Gottfried von Herder, quien lo redefinió y desarrolló. Rousseau defendió la idea de que todos los seres humanos están provistos de un sentido intuitivo acerca del bien y del mal, de una voz interior —a la que denominó *le sentiment de l’existence*, el sentido de la existencia— que las personas deben obedecer para definir sus proyectos de vida buena. Para comprender el bien y el mal es necesario, por tanto, un proceso de introspección que nos posibilite el contacto moral con nosotros mismos. Herder argumentó que todo ser humano tiene

una vida interior que lo distingue de los demás, la cual es la fuente de la moralidad y, por ende, sus exigencias deben guiar la elección del proyecto vital de cada individuo. En este sentido,

Taylor (1993) explica:

[...] he sido llamado a vivir mi vida de esta manera, y no para imitar la vida de ningún otro, pero esta idea atribuye una importancia nueva a la fidelidad que me debo a mi mismo. Si no me soy fiel, estoy desviándome de mi vida, estoy perdiendo de vista lo que es para mí el ser humano [...]. (p. 50)

Taylor considera que el ideal de autenticidad y la construcción de la identidad individual están íntimamente relacionados. Cuando los sujetos morales definen sus proyectos de vida buena, intentan responder a preguntas como quiénes somos, qué queremos, de dónde venimos, cuestiones que nos remiten al otro. De ahí que la construcción de la identidad individual sea un proceso dialógico:

Este rasgo decisivo de la vida humana es su carácter fundamentalmente *dialógico*. Nos transformamos en agentes humanos plenos, capaces de comprendernos a nosotros mismos y por tanto definir nuestra identidad por medio de nuestra adquisición de enriquecedores lenguajes humanos para expresarnos. (Taylor, 1993, p. 52)

El lenguaje —en un sentido amplio, el lenguaje hablado, el corporal, el artístico y otras formas no lingüísticas— desempeña, pues, un papel fundamental en la construcción de la identidad individual y colectiva. Para el autor de *La política del reconocimiento*, las personas solo pueden convertirse en seres humanos a través de los lenguajes que adquieran dentro de los horizontes que habitan: a través del lenguaje las personas pueden comprenderse a sí mismas y al mundo que las rodea.

Así, de acuerdo con Taylor (1993), los sujetos construyen su identidad de un modo dialógico,

en estrecha vinculación con el otro. Según un ejemplo que este filósofo canadiense cita, ni siquiera el ermitaño y el artista solitario pueden abolir ese carácter dialógico de la vida. En el caso del ermitaño, su interlocutor es Dios y en el del artista, un público futuro, al que su obra se dirige.

De esta manera el discurso del reconocimiento se ha vuelto familiar en dos planos:

Primero, en la esfera íntima, donde comprendemos que la formación de la identidad y del yo tiene lugar en un diálogo sostenido y en pugna con los otros significantes. Y luego en la esfera pública, donde la política del reconocimiento igualitario ha llegado a desempeñar un papel cada vez mayor. (Taylor, 1993, p. 59)

El reconocimiento, el no reconocimiento y el falso reconocimiento del otro determinan la forma como se comprenden las personas a sí mismas. El continuo y falso reconocimiento o no reconocimiento de las personas puede llevarlas a interiorizar ideas negativas sobre sí mismas que generan problemas de auto estima y respeto de sí. Tal es el caso, por ejemplo, de los negros en los Estados Unidos de los siglos XIX y XX: la sociedad blanca les proyectó durante generaciones una concepción deprimente de sí mismos, que generó una autodepreciación que se convirtió en uno de los instrumentos de su propia opresión (Taylor, 1993).

El filósofo canadiense hace un recorrido genealógico para mostrar cómo, desde el punto de vista histórico, el reconocimiento surgió paralelamente con el desplome de los antiguos regímenes:

Es obvio que este concepto de la dignidad es el único compatible con una sociedad democrática, y que era inevitable que el antiguo concepto del honor cayera en desuso. Pero esto también significa que las formas del reconocimiento igualitario han sido esenciales para la cultura democrática. Por ejemplo, que a todos se les llame “señor”,

“señora” o “señorita” y no que a algunas personas se les llame lord o lady y a los demás simplemente por sus apellidos —o, lo que aún es más humillante, por sus nombres de pila—se ha considerado como algo esencial en algunas sociedades democráticas [...] la democracia desembocó en una política de reconocimiento igualitario, que adoptó varias formas, con el paso de los años, y que ahora retorna en la forma de exigencia de igualdad de status para las culturas y para los sexos. (Taylor, 1993, p. 46)

La política de la dignidad igualitaria surgió en Occidente a partir del trabajo de dos filósofos del siglo XVIII: Jean-Jacques Rousseau e Immanuel Kant.

La idea del reconocimiento en la esfera política: la política del reconocimiento igualitaria Taylor argumenta que la noción de reconocimiento en el ámbito público genera la política del reconocimiento igualitario: una política que exige el igual reconocimiento no solo de los individuos, sino también de las culturas, y que denuncia el no reconocimiento o el falso reconocimiento de individuos o de colectivos como una forma de opresión.

El reconocimiento, en cuanto categoría moral, la reinterpretación de lo que es la identidad individual y como se construye, y el principio moral igualitario de dignidad han generado, en la esfera pública dos principios: el principio político de la dignidad universal y el principio político de la diferencia. Con la enunciación del primero se destruye la distinción entre ciudadanos de primera y de segunda categoría, al otorgar a todos los sujetos los mismos derechos y títulos. El segundo implica la idea de que todos los individuos tienen derecho a crear su propia identidad; defiende, además, la noción de que las consecuencias del ejercicio de este derecho deben ser reconocidas y respetadas. En consecuencia, deben valorarse las identidades reales de las personas y las culturas. Como explica Bonilla (2006) el principio de la dignidad universal defiende lo que es común a todos los ciudadanos, en tanto que la política de la diferencia exige la protección,

fundada en principios universalistas, de aquello que es original en cada persona. Asimismo, la política de la diferencia exige el reconocimiento de la singularidad, de lo que diferencia a cada sujeto o pueblo de los demás; el principio de la dignidad universal, en cambio, dice que lo que debe ser reconocido es lo que es común a todos los seres humanos, esto es, lo que trasciende sus aparentes diferencias.

De ahí que la política del reconocimiento reclame el igual reconocimiento de todos los individuos y culturas, e interpreta el no reconocimiento y el falso reconocimiento como formas de opresión.

El ensayo de Taylor contiene algunas tesis y argumentos que tienen estrecha relación con esta propuesta investigativa. Primero, el ensayo muestra que la identidad, tanto individual como colectiva, de todo pueblo, se moldea a partir del reconocimiento —o la ausencia de él— que hacen otros: la construcción de la identidad es, luego, un proceso dialógico en el que interviene el *otro*. Este principio es válido en la construcción de las relaciones interculturales, uno de los presupuestos básicos de este ejercicio académico. Segundo, como señala Taylor (1993), el lenguaje desempeña un papel clave en la construcción de la identidad individual y colectiva: la existencia humana se despliega en el horizonte del lenguaje. En el caso de esta investigación (que indaga por el tipo de representaciones interculturales que emergen en las relaciones entre mestizos e indígenas de una institución educativa) el lenguaje es el lugar en el que acontece la interculturalidad. Y tercero, los principios políticos de la dignidad universal y de la diferencia tienen aplicación en los ámbitos interculturales, ya que la dignidad universal defiende aquello que es común a todos los ciudadanos y la política de la diferencia sostiene la protección, fundada en normas universales, de lo que es original en cada persona. Justamente, el marco normativo en el que se despliegan las relaciones entre los Embera y los mestizos —que es el marco

multicultural creado por la Constitución de 1991— se acogen estos dos principios.

4.3 De la Colonialidad a la Decolonialidad: los Correlatos de la Modernidad

La matriz colonial y su contracara, la decolonialidad, emergieron como fenómenos que dan origen a la historia moderna: la conquista y colonización de América. Durante este periodo, y en conjunción con el capitalismo europeo surgieron las formas de explotación y dominación en el trabajo, la autoridad, y las relaciones intersubjetivas, que determinaron configuraciones en el ser, actuar, pensar e interactuar con otros de los sujetos coloniales. Estos procesos acontecieron, primero en América, y luego, entre los siglos XVIII y XX, se extendieron al resto de colonias europeas y norteamericanas en África, Asia y Oceanía. Como contrapartida de estas formas de represión y explotación coloniales —casi desde la fundación misma de la Modernidad— surgió la decolonialidad como pensamiento de resistencia y lucha entre algunos indígenas y afro-caribeños, que abrió las puertas a otras formas de pensar, actuar y concebir el mundo. De ahí que colonialidad y decolonialidad sean categorías que describen, en el contexto de América Latina, las maneras cómo los sujetos se relacionan consigo mismos, con los otros y el mundo, esto es, cómo entretienen su existencia, se comprenden a sí mismos, se autoreconocen y reconocen a otros, entablan relaciones con otras culturas y participan en la construcción de su mundo social. En tal sentido, el valor descriptivo y normativo que estas categorías tienen es útil a los propósitos de esta investigación, pues sirven para reconstruir el contexto social en el que se despliegan las relaciones intersubjetivas de indígenas y mestizos.

En este apartado se definirán las coordenadas de la matriz colonial —con sus expresiones, colonialidad del poder, saber y ser— y el sentido de su propuesta pedagógica; también se discurrirá acerca del pensamiento decolonial y su discurso de resistencia desde la educación, que

busca generar un nuevo aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje. Desde estas epistemes y posturas políticas se ha construido el modelo etnoeducativo colombiano; de ahí que puedan ser utilizados para comprender cómo se configuran las relaciones interculturales en una escuela rural de Caldas.

4.3.1 La colonialidad. De acuerdo con Quijano (2007), la colonialidad es uno de los elementos constitutivos del paradigma de poder capitalista. Se fundamenta en la imposición de una tipificación étnica y racial de la población, clasificación que opera en todos los ámbitos y dimensiones de la existencia cotidiana y social.

La colonialidad no es lo mismo que colonialismo: la primera se refiere a un patrón de poder que surgió como consecuencia del colonialismo, que se refiere “[...] a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131). El colonialismo, en cambio, denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo se funda en el poder de otro pueblo, lo que convierte a tal pueblo en un imperio. Así, existe una diferencia entre colonialidad y colonialismo: la colonialidad es un entretejido de relaciones y prácticas que experimentamos cotidianamente, y el colonialismo una estructura político-económica de dominación y explotación.

Desde el proyecto Modernidad/Colonialidad se conciben tres tipos de colonialidad: colonialidad del poder, del saber o epistémica y del ser.

4.3.1.1 Colonialidad del poder. El poder, desde una perspectiva histórica, es un espacio y una malla de relaciones sociales, de explotación-dominación-conflicto entretejidas en función y en la disputa por el control de los siguientes ámbitos de existencia social: (i) el trabajo y sus productos; (ii) la naturaleza y sus recursos de producción; (iii) el sexo, sus productos y la

reproducción de la especie; (iv) la subjetividad y sus puntos materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento (v) la autoridad y sus instrumentos en particular la coerción para garantizar la reproducción de ese modelo de relaciones sociales y regular sus cambios (Quijano, 2007) .

Los dos ejes del poder que define la matriz colonial son: (i) la raza como criterio de diferencia entre conquistadores y conquistados; (ii) la estructura de control económica sobre el trabajo y sus recursos, sobre la base del capital y del mercado mundial (Maldonado-Torres, 2007).

Empero, la categoría distintiva de la Modernidad-colonialidad es la idea de raza. Tal noción, que alude a las diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados, no tiene antecedente en la historia de la Humanidad: esta clasificación racial se aplicó por primera vez durante la conquista y colonización de América, y luego se extendió por todo el mundo. En torno al impacto que esta categoría mental tuvo en la configuración de la Modernidad, el sociólogo peruano Aníbal Quijano (2000) describe:

La formación de relaciones sociales fundadas en dicha idea, produjo en América identidades sociales históricamente nuevas: indios, negros y mestizos y redefinió otras. Así términos como español y portugués, más tarde europeo, que hasta entonces indicaban solamente procedencia geográfica o país de origen, desde entonces cobraron también, en referencia a las nuevas identidades, una connotación racial. Y en la medida en que las relaciones sociales que estaban configurándose eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes, como constitutivas de ellas y, en consecuencia, al patrón de dominación colonial que se imponía. En otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población. (p. 202)

A partir de esta categoría mental, la colonialidad del poder se manifestó en distintos ámbitos

de la existencia social: desde las relaciones de poder, las clasificaciones sociales, el territorio, la distribución mundial del trabajo, las relaciones de género, las relaciones culturales e intersubjetivas, la dominación y la corporeidad (Quijano, 2007).

Esta clasificación a partir de las características fenotípicas dividió la población entre los conquistadores- dominantes y superiores europeos y los conquistados-dominados e inferiores no europeos. En un primer momento, los conquistadores apelaron al color de la piel y del cabello y la forma y el color de los ojos. En los siglos XIX y XX, se recurrió a otros rasgos como la forma de la cara, el tamaño del cráneo, la forma y el tamaño de la nariz. No obstante, el color de la piel continuo siendo la marca diferencial más significativa. Así, se adjudicó a los dominadores y superiores europeos el atributo “raza blanca”; y a todos los dominados e inferiores no europeos, el de “razas de color”.

En cuanto al territorio fue dividido y clasificado según las razas y sus respectivos colores: Europa fue vinculada con la raza blanca; África con la negra; y, América en una gradación entre el blanco, de Norteamérica, y los mestizos y los negros, de Suramérica.

Así mismo, el capitalismo moderno-colonial distribuyó el trabajo en torno a la colonialidad del poder, cuyos criterios son: el “capital-salario”, “el centro colonial” y “la periferia colonial”. Estas clasificaciones se dan desde una perspectiva eurocéntrica, esto es, que toma a Europa — su cultura, ciencia, instituciones, historia, etc.— no solo como referente y medida sino, sobre todo, como una cultura superior a todos los demás pueblos.

Ahora bien, la colonialidad del poder no solo se expresa en las estructuras sociales, políticas y económicas que configuran las sociedades. También se manifiestan —sobre todo las vivencian los sujetos— en la vida cotidiana. Así, por ejemplo, en los países coloniales las normas y los comportamientos sexuales de los géneros se fundan en la organización familiar de los europeos:

la libertad sexual de los varones, la fidelidad de las mujeres y el acceso sexual de los hombres blancos a las mujeres negras e indias. Del mismo modo, las normas y patrones coloniales determinaron el horizonte en las relaciones coloniales e intersubjetivas; la población colonizada fue despojada de sus saberes y de sus formas estéticas imponiéndose la perspectiva eurocéntrica en las relaciones intersubjetivas con los dominados, lo que significó la hegemonía eurocéntrica en la percepción y producción de conocimientos (Quijano, 2007).

Sin embargo, se pregunta Quijano (2007) “¿Por qué, entonces ha llegado a ser tan presente en la sociedad ‘moderna’, tan profundamente introyectada en el imaginario mundial, como si fuera realmente ‘natural’ y material? Sugiero un camino de indagación: porque implica algo muy material: el cuerpo humano” (p. 93). La corporalidad es, por tanto, el ámbito decisivo de las relaciones de poder: el cuerpo mienta a la persona y es el que hace posible la naturalización de las relaciones sociales. El cuerpo es el objeto de la explotación: en ella es usado y consumido en el trabajo; y es, también, el centro del castigo, de la represión, de las torturas. Por el cuerpo nos relacionamos con el otro y con el mundo.

Como lo resumen Fernandes y Ferrão (2013), el concepto de colonialidad del poder se puede entender como:

[...] la invasión del imaginario del otro, o sea, a su occidentalización. Específicamente se refiere a un discurso que se introduce en el mundo del colonizado, pero que también se reproduce en locus del colonizador. En este sentido el colonizador destruye el imaginario del otro, lo invisibiliza y lo subalterniza, al tiempo que reafirma su propio imaginario. De esta manera la colonialidad del poder reprime los modos de producción de conocimientos, de saberes, del mundo simbólico, de imágenes que son propios del colonizado e impone otros. Se produce, entonces, la naturalización del imaginario del

invasor europeo la subalternización epistémica del otro no europeo y la propia negación y olvido de procesos históricos no europeos. (p. 279)

4.3.1.2 Colonialidad del saber. Como hemos visto, la colonialidad no sólo se dio en los ámbitos político, económico, social y cultural sino que, también se expresó en términos epistemológicos. En otras palabras, las ideas y los conocimientos de los colonialistas se impusieron sobre los pueblos no europeos, lo que se tradujo en una geopolítica del conocimiento: el poder, el saber y todas las dimensiones de la cultura comenzaron a definirse a partir de una lógica del pensamiento ubicado en Europa.

Así, el conocimiento y, en especial el modo de producirlo —basado en las necesidades cognitivas del capitalismo: la medición, la cuantificación, la objetivación— fue reificado y convertido en la única forma posible de conocimiento: solo es válido y legítimo todo lo que se pueda medir, cuantificar, objetivar. Esta colonialidad epistemológica es lo que algunas tradiciones —como la Escuela de Fráncfort— denominan *razón instrumental*. Como explica Restrepo (1999):

La modernidad con su modelo de verificación de modelo positivo matemático, reducción conocida hoy como razón instrumental, ha llevado a que la ciencia y la razón lleguen a ser totalitarias al punto someter la existencia y reprimirla, en una civilización unidimensional [...]. (p.154)

Tal modelo de racionalidad no solo ha colonizado todas las dimensiones de la vida y ha posibilitado el dominio de la naturaleza con grandes costos para la Tierra y la Humanidad, sino que es, también, el fundamento del capitalismo extractivo. Ha servido, además, como un criterio para dividir la población del Mundo: inferiores y superiores, irracionales y racionales, primitivos y civilizados, tradicionales y modernos (Quijano, 2007).

4.3.1.3 Colonialidad del ser. En este concepto es donde se explicita mejor la colonialidad, pues en él converge la colonialidad del poder y del saber. Como lo señala Catherine Walsh (2005b), al recordar las palabras de Franz Fanon que relacionan colonialismo y no existencia:

Por el hecho de ser una negación sistemática de la otra persona y una determinación furiosa para negar la otra persona todos los atributos de humanidad, el colonialismo, obliga a la gente que el domina a preguntarse: ¿en realidad, quién soy yo?. (p.22)

La colonialidad del ser es el resultado de la vivencia o experiencia de las formas coloniales, políticas, económicas, culturales, sociales, etc., a las formas de dominación y explotación y al papel que cumple la epistemología en la reproducción del pensamiento colonial. Dice Maldonado-Torres (2007): “la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje” (p.130).

El origen histórico de esta colonialidad se halla en la actitud del *ego conquiro* (*yo conquisto*), expresión del conquistador español Hernán Cortés, y que dio vida a una noción de la subjetividad moderna-colonial: la del hombre imperial, aquel que encarna el ideal de la raza superior. Actitud que no solo dio origen al *ethos* imperial con el que las potencias europeas conquistaron, arrasaron y colonizaron a América. El *yo conquisto* tuvo consecuencias mayores: estableció la manera como se relacionaron los europeos con las poblaciones indígenas americanas: derivó en la no-ética de la guerra; esto es, fijó desde la conquista y en los siglos posteriores el comportamiento sin reglas. En adelante, los europeos tratarían a los nativos americanos y a los negros —que trajeron de África como esclavos— “como lo harían en la guerra” (Maldonado-Torres, 2007). La no-ética tuvo efectos en la corporalidad: el cuerpo de la mujer fue objeto de violación y los negros feminizados. La ética del *ego conquiro* dejó de ser, paulatinamente, un código de comportamiento, y se naturalizó a través de la idea de raza. Los eventos

extraordinarios de la guerra —matar, esclavizar y violar— se normalizaron.

De esta manera, el *ethos* del *yo conquiro* se impuso en las relaciones cotidianas del ser. Los hombres colonizados son permanentemente feminizados, los de color son una amenaza constante (“son una agresiva bestia sexual que desean violar mujeres, particularmente blancas”), la mujer negra como un objeto sexual disponible para el blanco. La colonialidad del ser niega sistemáticamente al otro, no reconoce su alteridad, ni su buena fe. Niega la humanidad del negro, del indígena, del que tiene otra piel.

Fanon denomina *damné* al sujeto que emerge de la colonialidad del ser: es quien no tiene resistencia ontológica frente a los ojos del grupo dominador. El *damné* es, simultáneamente, invisible y en exceso visible; su existencia se despliega en la modalidad de no-estar-ahí. El *damné* es el sujeto que no puede dar porque lo que ella o él tiene ha sido tomado de ella o él (Maldonado-Torres, 2007).

4.3.1.4 Pedagogía colonial. El discurso pedagógico propio de la colonialidad se fundamenta en la epistemología eurocéntrica, que busca sostener y reproducir las relaciones de dominación y explotación, preservar el pensamiento colonial y el *statu quo*. Se trata, pues, de un modelo funcional a la modernidad-colonialidad. Tal y como lo sustentan Rojas y Castillo (2007),

[...] en las actuales políticas educativas nacionales perviven las representaciones coloniales que han contribuido a legitimar la subordinación social, política y epistémica de estas poblaciones a lo largo de la historia, aunque ahora bajo una forma discursiva e institucional que actualiza el modelo de administración colonial propias del comienzo del proyecto moderno-colonial. (p. 12)

Esto significa la negación e invisibilización de los pueblos colonizados. La pedagogía y lo pedagógico son pensados en términos instrumentales, como la mera transmisión del saber; lo

pedagógico está circunscrito a los ámbitos escolarizados, por lo cual la educación no encarna la misión de formar ciudadanos críticos con las formas de poder, saber y ser.

4.3.2 La decolonialidad: el cuestionar la colonialidad del poder, saber, ser. La lingüista canadiense Catherine Walsh acuñó el término decolonialidad⁷ (Walsh, 2005b) en el 2004 durante un seminario en la Universidad de Duke, en Estados Unidos. El giro decolonial o “pensamiento otro” surgió en torno al proyecto del grupo modernidad-colonialidad, que agrupa a diversos intelectuales latinoamericanos. La noción de “pensamiento otro” viene del árabe-islámico; se trata de

Un pensamiento que demanda una eludicación radical, una estrategia otra, “una estrategia sin sistema cerrado, sino construcción de un juego del pensar y de lo político, que gana terreno silenciosamente sobre sus desfallecimientos y sus sufrimientos. Descolonizarse, esta es la posibilidad del pensamiento. (Walsh, 2005b, p. 22)

El giro decolonial o el pensamiento otro implica la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras); es desprendimiento del discurso de la Modernidad y apertura a todo lo distinto.

La decolonialidad es, por tanto, un cambio de actitud en el sujeto práctico y de conocimiento, que implica reconocer y fortalecer las identidades y el pensamiento propio y el pensamiento otro. También implica la transformación del proyecto de la de-colonización, con lo cual se busca cuestionar tanto el poder dominante como la colonialidad del poder, del saber, y del ser. Como

⁷ El proyecto decolonial es diferente del proyecto poscolonial. Este último es fruto de la teoría crítica europea post estructuralista —Foucault, Lacan y Derrida— y las experiencias de las élites intelectuales de las excolonias inglesas en Asia y África. propuesta epistemológica- ético-política que agrupa a diversos intelectuales latinoamericanos que reflexionan y, sobre todo, cuestionan la matriz colonial y la colonialidad del poder, del saber y del ser en América Latina. Este discurso se nutre de autores “otros”, que han pensado nuestra realidad desde los márgenes, desde otras epistemes, como Franz Fanon, Aimé Césaire, Enrique Dussel, Boaventura de Sousa y Manuel Zapata Olivella.

arguye Mignolo desde la noción de la *diferencia colonial* —una variante del giro colonial— se trata de pensar

[...] a partir de las ruinas, las experiencias y los márgenes creadas por la colonialidad del poder en la estructuración del mundo moderno/colonial como manera de no restituir conocimientos sino de hacerlos intervenir en un nuevo horizonte epistemológico transmoderno y post occidental. (Walsh, 2005b, p. 20)

Esto presupone fijar la mirada en las perspectivas epistemológicas y en las subjetividades excluidas; es pensar desde los intersticios y las márgenes de la racionalidad occidental; es, también, interesarse en otras producciones o en lógicas otras.

Aunque la reflexión decolonial ha tomado fuerza en las últimas dos décadas, el pensamiento decolonial emergió con la fundación de la modernidad-colonialidad como su contrapartida (Mignolo, 2007). Paralelo al dominio y a la explotación europea surgió la resistencia indígena —Felipe Guamán Poma de Ayala—, y en el pensamiento afrocaribeño —Ottobah Cugoano—, continuo luego en Asia y en África y ha re surgido en la América Latina contemporánea.

Una de las líneas más fuertes del giro colonial es *el pensamiento fronterizo* o *posicionamiento crítico fronterizo*, que, básicamente, es “una forma de pensar de otro modo, moverse a través de otra lógica” (Walsh, 2012, p.81).

El pensamiento fronterizo es una propuesta de Walter Mignolo que es producto de los intentos desde la subalternidad y desde los intersticios de dos lógicas de pensamiento —el conocimiento del mundo occidental, que es dominante, y los conocimientos subalternizados o locales, que son subalternos—, de hacer visibles otras lógicas y maneras de pensar diferentes a la lógica eurocéntrica y dominante, poniéndolas en diálogo y disputa con la dominante, con lo cual se cuestiona la hegemonía occidental como único horizonte de conocimiento. (Walsh, 2005b)

Como lo explica Walsh (2012)

El pensamiento fronterizo no deja a un lado, sino, entabla el pensamiento dominante, poniéndolo en cuestión contaminándolo con otras historias y otros modos de pensar. Su proyecto, entonces, es “abrir, epistémicamente, el pensamiento eurocéntrico, un proyecto un tanto diferente al propuesto por el pensamiento “otro”; es una práctica que lleva el pensamiento “otro”, a una dimensión diferente en la ruta hacia la interculturalización del conocimiento, una ruta que ya no es “casa dentro” sino “casa fuera” (pp. 81-82).

Tanto *el pensamiento fronterizo* como el *giro decolonial* no excluyen la tradición occidental —es decir, no ponen el acento en un pensar originariamente indígena—, sino que, por el contrario reconocen la alteridad de esa tradición y construyen un diálogo crítico o asumen *un posicionamiento crítico fronterizo* con el saber occidental. Como apunta Walsh (2012) la palabra crítica es clave porque posiciona todos los conocimientos como construcciones sociales, y porque apunta hacia las luchas epistémicas, esto es, por el control de significado no solo en el ámbito teórico, sino en los contextos vivenciales en los que se entretajan las relaciones del poder. Esto significa que *el posicionamiento fronterizo crítico* reconoce la capacidad de movimientos étnicos y sociales de intervenir en los espacios sociales, políticos y epistemológicos —en los cuales se entretajan las relaciones de poder— para reconceptualizar esos espacios y configurar nuevas relaciones del poder, del saber y del ser. (Walsh, 2012: 2017).

4.3.2.1 Las pedagogías decoloniales: hacia el in-surgir, re-existir y re-vivir. Las propuestas pedagógicas decoloniales buscan, al igual que el giro decolonial, motivar el pensar desde conocimientos, prácticas, formas de ser, y de sentir distintos. En ese sentido, la pedagogía y lo pedagógico no están limitados al campo de la educación o los espacios escolarizados —como

ocurre en la educación colonial—; de ahí que las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas se convierten en escenarios en los cuales los actores ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Las pedagogías son, pues, prácticas, estrategias y metodologías que se entretajan desde la resistencia, la oposición, la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización (Walsh, 2013, p.29).

Walsh (2013) sintetiza el sentido de la pedagogía decolonial en los siguientes términos:

[...] hablamos de las pedagogías que perturban y trastornan lo que Rafael Bautista ha referido como “el mito racista que inaugura la modernidad [...] y el monólogo de la razón moderno-occidental”; pedagogías que se esfuerzan por trasgredir, desplazar, e incidir en la negación ontológica—existencial, epistémica y cosmogónica—espiritual que ha sido —y es—pericia, fin, y resultado del poder de la colonialidad. Pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló Frantz Fanon. (p. 31)

Las pedagogías decoloniales tienen, pues, un componente social y político —que las diferencia de la educación colonial, reducida a los espacios escolares—, cuestionan el discurso de la modernidad colonial y pretenden construir una nueva sociedad en la que tengan voz los pueblos que han sido marginados por la colonialidad.

4.4. Interculturalidad

4.4.1. Para comprender lo diverso: ¿Multiculturalidad o interculturalidad? En el capítulo dos —dedicado al multiculturalismo— se planteó el problema del reconocimiento de las minorías, que se genera en las sociedades culturalmente diversas. Esta cuestión conlleva a la necesidad de una ciudadanía diferenciada, es decir, al reconocimiento de derechos especiales a las minorías étnicas. El multiculturalismo y el interculturalismo responden a este problema desde distintas perspectivas.

El multiculturalismo o multiculturalidad es un término fundamentalmente descriptivo: alude a la diversidad de culturas que existen dentro de un espacio —local, regional, nacional o internacional—, sin que necesariamente tengan una relación entre ellas. Su lugar de enunciación es Norteamérica y Europa y sus fundamentos conceptuales se encuentran en el Estado liberal, en particular en los derechos individuales y la doctrina de la igualdad. Uno de sus elementos fundamentales es la *tolerancia del otro*, con el que se aspira que la sociedad funcione sin conflictos. Como destaca la lingüista Walsh (2005a), “[...] Esta atención a la tolerancia [...] oculta la permanencia de las desigualdades sociales, así que deja intacta las estructuras y las instituciones que privilegian a unos sobre otros” (p. 45).

La Constitución de 1991 introdujo políticas y estrategias multiculturales en Colombia que obedecen, por un lado, a las demandas de indígenas y de negros, y, por el otro, a las políticas estatales promovidas por la OIT y otros organismos transnacionales. Este orden multicultural busca asegurar la participación de todos los sectores —incluyendo las minorías étnicas—, en el mercado.

La interculturalidad como proyecto político-epistémico, en cambio, tiene sus raíces no en el Estado, ni en la academia, sino en las discusiones políticas puestas en escena por los

movimientos sociales que cuestionan las estructuras coloniales y capitalistas y que buscan la transformación de las relaciones de dominio y explotación. En este diálogo con los conceptos de la colonialidad del poder y de la diferencia colonial surge un pensamiento y posicionamiento “otro” a partir de las fronteras —epistémicas, sociales, políticas y de subjetividades— de la colonialidad misma. La diferencia colonial y la interculturalidad están, entonces, tan implicados que pueden pensarse como las dos caras de una misma moneda.

La interculturalidad aparece como parte del discurso político y reivindicativo de aquellas poblaciones afectadas por el desarrollo del capitalismo y del neoliberalismo, que ha significado para ellos ocupación de sus territorios, desplazamiento y sustitución de sus valores culturales, exclusión, desigualdad, pobreza, marginalidad, etc. Con la interculturalidad se busca la descolonización y transformación de las sociedades en términos políticos, éticos, epistemológicos.

El discurso intercultural significa, en palabras de Walsh (2016):

[...] un pensamiento y posicionamiento que se mueve dentro y fuera de los espacios y lugares de enunciación, de subjetividades y de agencias, simultáneamente rompiendo, re articulando y abriendo las lógicas, racionalidades, sistemas de clasificación y estructuras del poder que han sido concebidos y usados en contra de los pueblos indígenas y negros. Interculturalidad, en ese sentido, significa un proceso de descolonialización que imagina un nuevo proyecto de sociedad y una nueva condición de saber, poder, naturaleza y ser y que orienta estrategias y acciones para construirlo. No obstante, al hacer eso, también indica algo más: la necesidad de trabajar no solo para la descolonialización sino en contra de la colonialidad, lo que he llamado aquí “descolonialidad”. Por tanto, la

interculturalidad hace referencia a una lucha, un proceso y un proyecto siempre en curso y continuo por naturaleza. (pp. 62-63).

En estas líneas, Walsh muestra el horizonte fundacional del giro decolonial: el “lugar de enunciación”. Con esta expresión se quiere decir que toda teoría tiene orígenes y mantiene estrechos vínculos con el tiempo, el espacio y las condiciones peculiares de los sujetos que las formulan; luego, la pretendida “neutralidad” y “objetividad” de los discursos científicos —que suponen las epistemologías de corte positivista— no existe. De ahí que el “lugar de enunciación” determine el horizonte de sentido de la decolonialidad: surgió en una América Latina dominada, explotada, subalternizada, nutrida de la resistencia indígena y negra. El “lugar de enunciación” es tan determinante que el giro decolonial solo se produjo desde estas coordenadas históricas. Esto explicaría por qué el lugar de origen del pensamiento decolonial fueron las colonias americanas y caribeñas, y no los imperios europeos.

Por último, ante la pregunta que sirve de título a este apartado, ¿Multiculturalidad o interculturalidad? con la que se indica la disyuntiva de optar por uno de estos enfoques para describir las representaciones que emergen en un aula de clase en la que convergen dos grupos étnicos, en la presente investigación se optó por la interculturalidad, al menos por dos razones. Primera, lo intercultural tiene un mayor alcance analítico y normativo que lo multicultural. Como lo explica Cruz (2013), el enfoque intercultural

[...] permite dar cuenta de un rango más amplio de fenómenos de diversidad cultural a partir de la distinción entre culturas dominantes/subalternas, más que mayoritarias/minoritarias, y concebir la identidad colectiva en términos relacionales. Posibilita ir más allá de la tolerancia, la coexistencia y la igualdad formal entre culturas, para favorecer el respeto, la convivencia y la igualdad sustancial. Propende por una

igualdad y una justicia sustantiva, más que formal, entre culturas. Favorece una relación de aprendizaje mutuo, a diferencia del multiculturalismo que en primer lugar se inclina por la liberalización de las culturas iliberales. (p. 126).

Esto significa que, a diferencia de la multiculturalidad —que describe la coexistencia de culturas diversas en el marco de sociedades organizadas bajo instituciones liberales burguesas, sin remitirse a las causas de las asimetrías en las relaciones—, la interculturalidad amplía el horizonte de comprensión al introducir otras categorías y otras formas de narrar los vínculos entre grupos étnicos y culturales disimiles: las relaciones de dominación, las formas de ser, saber y actuar, la corporeidad de los sujetos y los valores sustantivos que encarna cada cultura o grupo étnico. La interculturalidad no se circunscribe a las categorías epistemológicas occidentales, ni a los valores liberales formales, como tolerancia y convivencia: reconoce y da legitimidad a otros saberes, tradiciones, formas de ver y habitar el mundo. Devela, también, las huellas que la dominación y la subalternancia generan en los cuerpos —tanto de los que dominan como de los que son sojuzgados— y en las representaciones e imaginarios que emergen del encuentro con el otro y con la cultura extraña. Aún más: la interculturalidad propende por un encuentro en condiciones de igualdad e incentiva el intercambio mutuo, el diálogo y el respeto. En ello radica su valor normativo. El multiculturalismo, en cambio, impone como medida de todas las cosas y como canon la cultura occidental europea, en todas sus dimensiones: políticas, estéticas, antropológicas, éticas, epistemológicas. De ahí que en esta investigación se asuma la perspectiva intercultural: se busca describir las representaciones que brotan del encuentro entre Emberas y mestizos en un aula de clase, en términos de respeto por las dos culturas, sin asumir que un grupo vale más que otro.

Una segunda razón tiene que ver con el carácter innato que la interculturalidad tiene respecto

al *ethos* latinoamericano: mientras en Estados Unidos la colonización europea implicó la exclusión y el exterminio —casi absolutos— de las poblaciones aborígenes, en América Latina hubo un mestizaje considerable entre los españoles y los indígenas que, si bien fue en condiciones de dominación y subalternancia, generó cierto nivel de hibridación de tradiciones y prácticas que, al menos, posibilitaron unos mínimos puntos de encuentro y de reconocimiento. Aunque el mestizaje colonial sea para nosotros una institución fosilizada, sus formas y usos están sedimentados en las representaciones, actitudes, algunas expresiones y prácticas sociales cotidianas. De hecho, este fenómeno se puede percibir en las expresiones, usos y prácticas cotidianas del aula de clase objeto de esta investigación.

4.4.2 La interculturalidad como espacio intermedio. En cuanto concepto y práctica, la interculturalidad significa “entre culturas”; no se trata, empero, de un simple contacto entre culturas, sino de un intercambio en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas orientadas a construir y propiciar un respeto mutuo, y un desarrollo de las capacidades de los sujetos, por encima de sus diferencias sociales y culturales (Walsh, 2005c).

Para Walsh (2005c) la interculturalidad es inseparable de la identidad: el relacionarse de modo simétrico con personas, saberes, sentidos y prácticas culturales distintas, requiere un autoconocimiento de quien es uno, de las identidades propias que se forman y destacan tanto lo propio como las diferencias. La identidad propia no se puede elegir, sino es algo que se negocia socialmente con los otros. En otras palabras, para identificarnos como sujetos, se requiere un ejercicio dialéctico en el que se pongan en juego la identidad propia y la alteridad, la mismidad y

la otredad, la pertenencia y la diferencia.

Desde esta perspectiva se requiere un espacio intermedio o “tercer espacio”, en el que dos o más culturas se encuentran: “un espacio de traducción y negociación en el cual cada una mantiene algo de sí, sin asimilarse a la otra. Esta noción del tercer espacio es útil para entender las relaciones entre interculturalidad e identidad, y unidad y diversidad” (Walsh, 2005c, pp. 7-8). En el tercer espacio o lo *inter* —como lo denomina Walsh— posibilita conceptualizar y visualizar las relaciones entre las culturas como fenómenos fluidos, movibles y dialécticos, pero también ambivalentes, contradictorios y conflictivos. Por ello, las fronteras entre las culturas o, mejor aún, entre sujetos que pertenecen a diferentes grupos culturales, son fronteras indómitas, es decir, con líneas dinámicas y flexibles, difíciles de definir, y en las que hay vestigios de los “otros” en nosotros mismos.

Ahora bien, el concepto de interculturalidad es utilizado en una variedad de ámbitos (políticos, pedagógicos, sociales, académicos) y con intereses sociopolíticos, algunas veces, opuestos. Así, este concepto aparece, en algunas discusiones, como una noción muy amplia y difusa. Walsh (2010; 2012) clasifica el uso y el sentido contemporáneo y coyuntural de la interculturalidad desde tres perspectivas: relacional, funcional y crítica.

4.4.2.1 Interculturalidad relacional. Esta perspectiva se refiere a las formas más elementales y generales de contacto e intercambio entre culturas, esto es, entre persona, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, que pueden darse en condiciones de igualdad o desigualdad. Este tipo de interculturalidad siempre ha existido en América Latina a través de los mestizajes, los sincretismos y las transculturaciones que se han desplegado en las relaciones entre blancos, mestizos, indígenas y negros.

En el ámbito educativo es un ejemplo de interculturalidad relacional el limitar las relaciones a

lo afectivo y actitudinal, es decir, enfocar lo *inter* a las relaciones individuales y personales, dejando de lado los procesos sociales y políticos inmersos en las relaciones entre culturas. Este camino es menos conflictivo, pero reduce el encuentro a un mero proceso cognitivo y procedimental en el que se incentivan algunas competencias conceptuales y actitudinales, no obstante, elimina la posibilidad de construir espacios de negociación y traducción.

Justamente, de acuerdo con Walsh (2010), el problema de esta perspectiva es que “oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continuos donde se lleva a cabo la relación” (p. 77). Así mismo, limita la interculturalidad al contacto y a la relación individual, con lo cual encubre o deja de lado las estructuras de la sociedad —sociales, políticas, económicas y epistémicas— que definen la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad.

4.4.2.2 Interculturalidad funcional. Esta perspectiva tiene origen en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, cuyos fines son la inclusión de las culturas minoritarias en las estructuras sociales establecidas. De ahí que este tipo de interculturalidad pretenda promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia. Su carácter “funcional” deriva del hecho de que no toca las causas de las desigualdades sociales y culturales; tampoco cuestionan las reglas del modelo político y económico sino que, por el contrario, es compatible con la lógica multicultural del capitalismo global:

Una lógica que reconoce la diferencia, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo, y volviéndola funcional a este orden y, a la vez, a los dictámenes del sistema-mundo y la expansión del neoliberalismo. (Walsh, 2012, p. 91)

En tal sentido, el reconocimiento y respeto a la diversidad se convierten en una nueva

estrategia de dominación que apunta al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el objetivo de impulsar el modelo neoliberal, para la cual incluye a los grupos históricamente marginados. El filósofo peruano Fidel Tubino sostiene que:

El interculturalismo funcional no es otra cosa sino el multiculturalismo anglosajón de la acción afirmativa y la discriminación positiva. La diferencia con el interculturalismo crítico que el país reclama [se refiere al Perú, cuya diversidad cultural se asemeja a la de Colombia] y necesita es clave. Mientras que en el interculturalismo funcional se busca promover el diálogo y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes, en el interculturalismo crítico se busca suprimirlas por métodos políticos, no violentos (Tubino, 2005, p.3).

Tubino señala el elemento fundamental que diferencia el interculturalismo funcional del crítico: la discriminación positiva (la aplicación de políticas que buscan favorecer a algunos grupos minoritarios o que han sufrido algún tipo de discriminación con el propósito de buscar equilibrios o simetrías en sus condiciones de vida) que se desarrolla en el interculturalismo funcional —y en el multiculturalismo anglosajón— no atiende las causas de la desigualdad, sino que deliberadamente las ignora e, incluso, las oculta reivindicando el valor del diálogo y la tolerancia, y deslegitimando el discurso de los sectores sociales que denuncian los orígenes de las asimetrías. Esta distinción que establece Tubino es clave para comprender no solo la interculturalidad funcional, y sus diferencias con la dimensión crítica, sino que destaca el valor descriptivo que la interculturalidad tiene —al compararla con el multiculturalismo anglosajón— para enunciar las relaciones entre culturas en América Latina.

4.4.2.3 Interculturalidad crítica. Es un proceso y proyecto político-ético-epistémico que se construye desde la subalternidad, esto es, “desde abajo”. El punto de partida es el reconocimiento

de que la diferencia se construye dentro de una matriz colonial de poder racializado y jerarquizado: los blancos y “blanqueados” en la cúspide, mientras que los pueblos indígenas y afrodescendientes en las escalas inferiores. Así, el análisis crítico no se enfoca en la diversidad cultural, sino en las diferencias que la matriz colonial genera y en el problema estructural-colonial-racial. Este enfoque contrasta con la interculturalidad funcional, que se construye “desde arriba”. La perspectiva crítica pretende la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales; busca, entonces, la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir, y vivir distintas. Dicho de otro modo, el proyecto de la interculturalidad crítica tiene como propósito trazar unas nuevas cartografías sociales, políticas, éticas y epistemológicas, desde las vivencias y las prácticas cotidianas (Walsh, 2012).

Sin embargo, la interculturalidad crítica aún no existe: es algo por construir. De ahí que, precisamente, se conciba como un proceso o un proyecto que implica relaciones y negociaciones permanentes en el marco del respeto, la legitimidad, la simetría, la equidad y la igualdad.

Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico —de saberes y conocimientos— que afirma en la necesidad de cambiar no solo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, interiorización, racialización, discriminación. (Walsh, 2012, p. 92)

Desde estas características se desprende una diferencia importante entre la interculturalidad funcional y la crítica. La interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como su eje fundamental, enfocada al reconocimiento e inclusión de tal diversidad dentro de la sociedad y el Estado, pero sin cuestionar las estructuras que generan y mantienen la desigualdad. En cambio, la interculturalidad crítica cuestiona el problema de poder, su patrón de racialización y las

asimetrías que caracterizan el modelo social vigente; por ello, no es funcional con el sistema-mundo de la Modernidad. En otros términos, el interculturalismo funcional parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales; la interculturalidad crítica, por el contrario, es una construcción desde la gente que, históricamente, ha padecido formas de sometimiento y subalternización. Esta característica expande las fronteras del discurso intercultural a todos los sectores que han sido excluidos por la Modernidad-colonialidad.

En definitiva, estos elementos de lo intercultural —la interculturalidad como espacio intermedio y las dimensiones relacional, funcional y crítica— indican los espacios de contacto, intercambio, negociación, reconocimiento, e, incluso, negación, en el que se despliegan, cotidianamente, las relaciones, y constituye las topografías en las que acontece el *encuentro* entre mestizos y Emberas en un escenario educativo. En ese sentido, tales espacios sirven a la presente investigación como coordenadas para describir, comprender y enmarcar las representaciones acerca de sí mismos, el otro y de la cultura ajena, imaginarios que emergen a partir del encuentro y los usos cotidianos. En otras palabras, constituyen los descriptores de la investigación.

4.4.3 Interculturalidad y educación. Como ocurre con todos los discursos políticos, éticos y epistemológicos, el sistema educativo es uno de los ámbitos más importantes para desarrollar y promover la interculturalidad. De acuerdo con Walsh (2005c).

Incluir la interculturalidad como elemento básico del sistema educativo implica que se asume la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social, una perspectiva que todos los sectores de la sociedad tiene que asumir hacia los otros. Esta perspectiva tiene que partir de la premisa de que todas las culturas tienen derecho a desarrollarse y a contribuir, desde sus particularidades y diferencias, a la construcción del

país. (p. 11)

Esto quiere decir que para que la educación sea intercultural, es necesario que todas las culturas implicadas en el proceso formativo se den a conocer en términos equitativos; que participen docentes indígenas, negros y de otras minorías culturales. Que se incluyan en los contenidos curriculares los elementos de conocimientos y sabiduría de diferentes culturas; que no se conceda primacía a determinadas epistemologías sobre las formas de saberes tradicionales; y que no sean solo las minorías culturales las que tengan la obligación de conocer la lengua, las costumbres, los códigos de comportamiento del grupo mayoritario-dominante.

Estos postulados, empero, no han tenido todavía aplicación y constituyen, más bien, un *telos*, una aspiración del proyecto intercultural.

La educación intercultural se diferencia de la etnoeducación y de la educación multicultural, básicamente, en sus fines: la etnoeducación se orienta al aprendizaje-enseñanza de lo propio; la educación multicultural, en el reconocimiento de la diversidad; y, la propuesta intercultural intenta promover una relación comunicativa y crítica entre seres y grupos distintos, como también extender esa relación en la construcción de sociedades efectivamente plurales y equitativas.

4.5. Representaciones Sociales

La Teoría de las Representaciones Sociales (T.R.S) se ha desarrollado en los últimos cuarenta años, al principio en el área francófona y luego en Norteamérica y el resto de Europa (Valencia y Elejabarrieta, 2007). Uno de sus orígenes teóricos es el concepto de representaciones colectivas de Emilio Durkheim, con las cuales el padre de la sociología francesa se refería a las características del pensamiento social comparado con el pensamiento individual. Otra de sus

influencias es el constructivismo. No obstante, el concepto de representaciones sociales alcanzó su estatus científico con Serge Moscovici, psicólogo rumano, que en 1961, publicó *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Él retomó la noción de representación colectiva de Durkheim (Valencia, 2007).

Moscovici (como se citó en Valencia y Elejabarrieta, 2007) definió las representaciones sociales (RS) en los siguientes términos:

Como un sistema de valores, ideas y prácticas con una función doble: en primer lugar, establecer un orden que posibilite a los individuos a orientarse a sí mismos y a controlar el mundo social en el que viven, y en segundo lugar, facilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proveyéndoles de un código para nombrar y clasificar los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (Valencia y Elejabarrieta, pp. 89-90)

Las representaciones sociales son para Moscovici un fenómeno psicosocial que permite la orientación de los sujetos, el control del ámbito social en el que se desenvuelven y su comunicación con otros al constituir un mundo simbólico común. Desde estos elementos, la noción las RS se despliegan tanto en el ámbito psicológico del sujeto como en las condiciones históricas, culturales y macro-sociales en el que él se desenvuelve. Desde esta perspectiva se intenta superar los límites de otras teorías y enfoques de la psicología social, basados en el individualismo metodológico y en una epistemología que separa funcionalmente el sujeto del objeto. (Valencia y Elejabarrieta, 2007).

Otro rasgo de las RS que señala Moscovici es el carácter dinámico de los fenómenos psicosociales:

[...] el enfoque de las RS más que un estudio de objetos estáticos supone un estudio de

fenómenos “haciéndose”, es decir de fenómeno en cambio social más que de objetos estáticos. Así, el cambio social subyace a la mayoría de los fenómenos de estudio de la psicología social: la comunicación, la interdependencia entre el individuo y la sociedad, las dinámicas grupales, el desarrollo del self y la identidad, etc. (Valencia y Elejabarrieta, 2007, p. 111).

4.5.1 La noción de representación social en Denise Jodelet. Después que Moscovici desarrolló y amplió la noción de las RS, se han propuesto muchas definiciones, todas ellas complementarias, entre ellas las de los psicólogos sociales Miles Hewstone, Jean Claude Abric, Henri Paicheler y Denise Jodelet, quien es reconocida como la principal continuadora del trabajo de Moscovici.

Jodelet, investigadora social francesa, define las RS como formas de conocimiento basadas en intuiciones, imágenes, percepciones de la vida corriente, que determinan maneras de pensarse a sí mismos, a otros sujetos y al mundo social. Así, ella sostiene que “el concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social” (Jodelet, 1986, p. 474).

¿Qué es, entonces, representación social? La representación no es una reproducción pasiva del mundo exterior en la conciencia. La representación es, para la psicología social, “el contenido mental concreto de un acto de pensamiento que restituye simbólicamente algo ausente, que aproxima algo lejano” (Jodelet, p. 476). La representación tiene cinco características fundamentales: (i) “siempre es la representación de un objeto”; (ii) “tiene un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto”

(posibilita poner en imágenes nociones abstractas, dándoles una textura material a las ideas, da cuerpo a esquemas conceptuales); (iii) “tiene un carácter simbólico y significante; (iv) “tiene un carácter constructivo”; (v) “tiene un carácter autónomo y creativo” .

De igual manera, Jodelet (1986) formula seis planos desde los cuales se explica cómo se elabora la construcción psicológica y social de una representación social. Estas perspectivas son importantes porque explicitan distintas aristas, funciones y sentidos de las representaciones. La primera óptica se circunscribe a la actividad cognitiva a través de la cual el sujeto elabora su representación. Así, la representación presenta dos dimensiones: de contexto (en la que el sujeto se halla en situación de interacción social y, en ese caso, la representación aparece como una cognición social). Y una dimensión de pertenencia (el sujeto elabora ideas, valores y modelos a partir de sus vínculos con un grupo o por el grupo al cual pertenece). La segunda corriente, en cambio, pone el acento en los aspectos significantes de la actividad representativa: el sujeto es productor de sentido que expresa en su representación el sentido que da su experiencia en el mundo social. La tercera óptica aborda la representación como una forma de discurso y desprende sus características de las prácticas discursivas de sujetos insertados en la sociedad. La cuarta perspectiva asume la práctica social del sujeto, que es un actor social, cuya posición o lugar en la sociedad produce representaciones que reflejan los valores y las ideologías de la perspectiva que ocupan. El quinto enfoque considera que el juego de las relaciones intergrupales determina la dinámica de las representaciones, puesto que las interacciones entre los grupos modifican las representaciones que tienen los sujetos de sí, de su grupo, de otros grupos y de los sujetos que los conforman. Finalmente, el sexto enfoque considera que el sujeto es portador de determinaciones sociales, lo que significa que sus representaciones son reproducciones de las formas de pensar socialmente establecidas.

Ahora bien, el carácter social de la representación tiene que ver con que se funda en el conocimiento del sentido común, esto es, las percepciones, intuiciones, imágenes, con las que se desenvuelven los sujetos en su cotidianidad, a través del cual los sujetos entretejen sus relaciones con otros y con grupos. Es un conocimiento social porque es fruto de la actividad mental de individuos y grupos con la que ellos buscan establecer una posición respecto a acontecimientos, objetos y comunicaciones. Lo social se expresa de diversos modos: en el contexto concreto en el que se sitúan los individuos y los grupos; a través de la comunicación que se establece entre estos y de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural; desde los códigos, valores y mundos simbólicos compartidos. Así, en la representación social convergen lo psicológico y lo social.

En tal sentido, las RS son expresiones del pensamiento corriente, que participan en la construcción social de la realidad. Así lo expone Jodelet (1986):

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presenta características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica (p. 474).

Esto significa que las RS, en cuanto formas de conocimiento práctico se nutren de tradiciones, prejuicios, creencias, contextos ideológicos, políticos y religiosos. Estos saberes se transmiten a través de la tradición, la educación y la comunicación social. Con el pensamiento práctico los sujetos buscan dominar su entorno, comprender y explicar los hechos e ideas de su mundo de la vida, influir sobre otras personas o actuar con ellas, situarse respecto de otros sujetos y responder las preguntas que plantean el mundo y la sociedad.

Por último, la psicóloga social francesa se refiere a las circunstancias y los lugares de

enunciación de las representaciones, como un elemento determinante en la definición de los contenidos de las representaciones:

La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás (Jodelet, 1986, pp. 474-475).

Con ello, la autora muestra que los procesos de representación están anclados a las circunstancias y a los ámbitos desde los cuales se originan las representaciones; es decir, que los procesos y las RS están imbricados con los contextos históricos, sociales, simbólicos, etc.

4.5.2 Mecanismos y componentes sociales de una representación. Moscovici señaló que las representaciones sociales eran guiadas por dos procesos fundamentales: la objetivación y el anclaje (Valencia, 2007). Estos procesos de formación de las representaciones dan cuenta también de su estructuración.

4.5.2.1 La objetivación. Este proceso permite una colectividad, construir un saber común sobre la base de los intercambios y las opiniones compartidas. En la objetivación las ideas abstractas se convierten en imágenes o metáforas, que le dan textura material a las ideas. Este proceso es uno de los aspectos de la construcción representativa y se desarrolla en tres fases:

(i) *la selección o construcción selectiva*, que implica la depuración de la información disponible acerca del objeto de la representación, con lo cual se generan alteraciones, inversiones, reducciones y adiciones de un objeto o un fenómeno nuevo. Esto es fruto de formas de pensar, de ideologías o de sistemas de valores. A partir de la depuración, los individuos o el grupo social construyen una nueva imagen del objeto o fenómeno.

(ii) Desde esta construcción, que se denomina *esquemización estructurante* emerge un

esquema figurativo que es una materialización o simplificación del fenómeno representado. Con ello, la complejidad conceptual de un objeto o fenómeno se reduce a una imagen y se hace comprensible a los sujetos.

(iii) la naturalización en la que los sujetos utilizan la imagen-representación como un mediador de comunicación entre los miembros de un grupo. Se adapta, entonces, la imagen, objeto se adapta a la realidad a través del lenguaje cotidiano.

En síntesis, durante la objetivación, se simplifica el significado de un objeto, idea o fenómeno otorgándole una materialización.

4.5.2.2 El anclaje. Anclar una representación se refiere a su enraizamiento en el espacio social para utilizarla cotidianamente. Con ello se complementa el mecanismo de objetivación. Jodelet (1986) dice que el proceso de anclaje articula las tres funciones básicas de la representación: “función cognitiva integración de la novedad, función interpretación de la realidad y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales” (p.486). A partir de estas funciones, la representación adquiere un sentido unificado, se inserta en el pensamiento social de un grupo y sirve como criterio para interpretar la realidad y como orientador de las acciones individuales y colectivas.

Así, con el *anclaje* las representaciones sociales se articulan en el pensamiento social establecido; se enraízan o se construye a partir de las ideas o imágenes que existen de forma latente, dando como resultado un nuevo contenido. Las representaciones sociales dan una cierta seguridad al individuo, puesto que le permite sentir que forma parte de un lugar; son utilizadas por los sujetos en la construcción de su mundo social.

Por último, la teoría de las RS es útil para esta propuesta investigativa porque muestra las maneras cómo los individuos interpretan, a través de imágenes-representaciones, la realidad

cotidiana y cómo a partir de esta forma de conocimiento natural o ingenuo dan sentido y construyen su mundo social (la representación orienta las conductas y las relaciones sociales). También, en esta teoría se asume que los fenómenos son de naturaleza psicosocial y de carácter dinámico, están en constante cambio, y no son una realidad estática. La interculturalidad es un fenómeno psicosocial que se construye cotidianamente a través del cual los sujetos de distintos grupos y culturas se encuentran entre sí para intercambiar, negociar, y construir un mundo común; en este proceso de construcción de realidad cotidiana, desempeñan un papel importante las representaciones sociales, pues se ponen en juego las opiniones, las creencias, las tradiciones — sobre sí mismos, los otros y su cultura—, es decir, el pensamiento de sentido común, con sus imágenes-representaciones. De ahí que la teoría de las representaciones sociales sea una herramienta conceptual que permite comprender cómo se despliegan dichas relaciones: estudiando las representaciones sociales que tienen mestizos e indígenas en un aula de clase es posible comprender la naturaleza de las relaciones interculturales entre estos grupos étnicos y cómo construyen su realidad social.

5. Metodología

5.1 Tipo de Investigación

Entendiendo que esta investigación busca interpretar la forma en que se relacionan los elementos étnicos y culturales en un contexto escolar, se consideró pertinente apoyarse en una metodología cualitativa, de carácter etnográfico; a partir de la cual se pudo describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006).

Partiendo de este tipo de investigación se pudo profundizar en aspectos específicos del comportamiento social, teniendo en cuenta las distintas categorías planteadas en la investigación; así mismo, se analizaron los datos y se extrajeron resultados y conclusiones, que permitieron explicar y describir el fenómeno estudiado, comprendiendo e interpretando las percepciones y sentidos que derivan de las relaciones entre dos comunidades étnicas en el contexto escolar.

El método cualitativo permitió además, tener en cuenta la subjetividad del investigador, lo cual implica, para este caso, que la comprensión e interpretación del problema puede estar mediada por su visión, es decir, sus valores y creencias. (Corbetta, 2007; Strauss y Corbin, 2002)

5.2 Diseño de Investigación

Teniendo en cuenta que en esta investigación se trabajó con comunidades étnicas, a partir de los elementos culturales que les permiten interactuar en el diario vivir, se abordó desde un diseño de investigación etnográfico, que permitiera describir, categorizar y reflexionar sobre las

relaciones interculturales entre mestizos e indígenas, como parte de la comunidad educativa de la Institución El Águila. De esta manera el diseño etnográfico se toma desde un enfoque particularista, en el cual se estudió una parte de la comunidad educativa con la diversidad cultural que representa, sin pretender abarcar todo los elementos culturales de las comunidades étnicas; sino más bien enfocándose en los elementos que recrean el concepto de interculturalidad en el ambiente escolar.

A partir de lo anterior, el diseño etnográfico implica descripción e interpretación del fenómeno, en donde el investigador está inmerso en la realidad estudiada como un observador participante, que en este caso esta desde la labor docente y puede aportar características específicas del fenómeno según su vivencia. De esta manera evidenciamos que Álvarez-Gayou (como se citó en Hernández, Fernández y Baptista 2006), expresa que el propósito de los diseños etnográficos radica precisamente en describir y analizar lo que las personas de un contexto determinado realizan de manera cotidiana, y de igual forma los significados que estas le imprimen a esas acciones cotidianas en el marco de un proceso de construcción cultural; que para el caso de esta investigación se aborda desde categorías como colonialidad y decolonialidad.

5.3 Unidad de Análisis

Está compuesta por dos categorías, colonialidad y decolonialidad. En cuanto a la colonialidad la integran los siguientes descriptores interculturalidad relacional y funcional; colonialidad del ser y del saber y reconocimiento del otro. La decolonialidad, a su vez, por interculturalidad crítica e interculturalidad como espacio de intercambio.

5.4 Unidad de Trabajo

La presente investigación toma como referente diez estudiantes, de un grupo de treinta que conforman el grado octavo-noveno de la Institución Educativa el Águila, y tres docentes de un total de siete que dictan clases en dicho grado. Se seleccionó este grupo porque es el que tiene mayor número de estudiantes entre mestizos e indígenas en la básica secundaria y media.

Además porque en secundaria los estudiantes ya han compartido en este espacio mucho más tiempo que otros grados y aún tienen tres años más de vida escolar.

En cuanto a los docentes mestizos se seleccionaron a partir de su antigüedad en la institución: una licenciada en ciencias sociales, con 12 años de servicio, y un ingeniero ambiental, con 4. Se escogió, también, al único docente indígena que dicta clases en la básica secundaria, un bachiller Embera que, desde principios de 2017, orienta la cátedra correspondiente a lo artístico y educación física. No obstante, él fue profesor de primaria en la sede Simón Bolívar durante 3 años. Se incluyó porque es, al mismo tiempo, el único adulto y docente miembro de la comunidad Embera que participa en la construcción de los espacios de contacto, intercambio, negociación y reconocimiento entre mestizos e indígenas del grado octavo-noveno.

5.5 Técnicas de Recolección de Información

En esta investigación se emplearon las siguientes herramientas para la recolección de datos: diario de campo, entrevista semiestructurada y observación participante.

El diario de campo es una técnica cualitativa a través de la cual se recogen observaciones no estructuradas a cerca del fenómeno objeto de estudio (Corbetta, 2007). En este trabajo se hicieron observaciones en el aula y en los descansos de la institución educativa sobre las expresiones lingüísticas y las maneras de relacionarse (que forma de actividad se da en la

conducta de los estudiantes: charlar, correr, gesticular, lo mismo que las cualidades del comportamiento: intensidad, no habitualidad, duración, afectividad) entre mestizos e indígenas, el ambiente, las interacciones y reacciones de los participantes. En este ejercicio tomamos como hilo conductor de las observaciones cotidianas: 1° ¿cómo es la interacción del docente con los estudiantes indígenas y mestizos?; 2° ¿cómo es la interacción entre los estudiantes indígenas y mestizos?; 3° ¿cómo se comunica, en términos verbales y no verbales, el docente con los estudiantes indígenas y mestizos?; 4° ¿cómo el docente fomenta la participación en la clase de los estudiantes indígenas y mestizos?.

La entrevista semiestructurada es una técnica en la que el investigador dispone de un «guión», con los temas que debe tratar en la entrevista. Sin embargo, el investigador puede decidir libremente sobre el orden de presentación de los diversos temas y el modo de formular las preguntas. En el ámbito de un tema determinado, el entrevistador puede plantear la conversación de la forma que desee, plantear las preguntas que considere oportunas y hacerlo en los términos que le parezcan convenientes, explicar su significado, pedir al entrevistado que le aclare algo que no entiende o que profundice sobre algún aspecto cuando lo estime necesario, y establecer un estilo propio y personal de conversación (Corbetta, 2007).

En el desarrollo de esta investigación se realizaron un total de 13 entrevistas; 10 a estudiantes y 3 a docentes de la Institución educativa, para estas entrevistas se contó con una guía de preguntas que estaban formuladas según las categorías iniciales y conceptos abordados en la investigación.

Por otro lado, la observación participante es una técnica de investigación cualitativa que posibilita la recopilación de datos sobre comportamientos no verbales mediante el contacto personal e intenso entre el sujeto que estudia y el sujeto estudiado; el investigador observa y participa en la vida de los sujetos estudiados (Corbetta, 2007). Para el caso de este estudio

significa que el docente investigador se adentra en el contexto del aula de forma directa, por espacio un tiempo determinado, estableciendo una interacción personal con los estudiantes para describir sus actuaciones y comprender, a través de un proceso de identificación, sus motivaciones. De esta manera, se realizaron siete jornadas de observación, en las cuales se realizó un registro que luego se logró codificar y sistematizar a partir de las categorías trabajadas.

Análisis

Analizar es estudiar o examinar algo, separando o considerando por separado sus partes. En esta etapa de la investigación, de acuerdo con Morse (2003) “se trata de compaginar datos, de hacer obvio lo invisible, de reconocer lo importante, de vincular hechos al parecer no relacionados lógicamente, de encajar unas teorías con otras y atribuirles consecuencias a los antecedentes” (p. 32). No obstante, el análisis y la interpretación constituyen un proceso que, de manera gradual, se realiza durante toda la investigación, ya que se van identificando patrones, sentidos y posibles categorías a lo largo del ejercicio investigativo.

En esta investigación se empleó la codificación axial. A través de esta técnica se reagruparon los datos obtenidos en las entrevistas a docentes y estudiantes, la observación participante y el diario de campo. Este proceso consiste en que “las categorías se relacionan con sus subcategorías para formar explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos” (Strauss y Corbin, 2002).

El análisis se efectuó en dos niveles: en el primero se codificaron las unidades en categorías; en el segundo, se compararon las categorías entre sí para agruparlas en temas y buscar posibles vinculaciones, lo que implica nuestra conceptualización de tales categorías.

6. Resultados

Los resultados se presentan en tres momentos: fase descriptiva, fase interpretativa y construcción de sentido.

En la fase descriptiva se exponen las expresiones naturales de los entrevistados y se clasifican a través de categorías y descriptores, con lo cual se devela el horizonte de sentido de la investigación.

En el segundo momento, se interpretan los hallazgos señalados en la fase descriptiva a la luz de los conceptos que componen el marco teórico; en otras palabras, se trata de generar un diálogo entre los resultados y lo referentes teóricos, que operan a la manera de lentes que posibilitan examinar, analizar y buscar sentidos.

Por último, con el tercer momento denominado construcción de sentido, se busca articular los dos momentos anteriores, a modo de una síntesis en la que se analiza desde una perspectiva crítica los hallazgos que se entretajan con los conceptos. Se trata de realizar un ejercicio de abstracción de los resultados, de hilvanar sobre la realidad y de mostrar los horizontes de sentido en los que se desenvuelven los fenómenos estudiados.

6.1 Fase Descriptiva

En este apartado se expondrán las expresiones naturales de diez estudiantes y tres docentes de la institución educativa el Águila, ubicada en la zona de confluencia del resguardo totumal Embera Chamí, en Belalcázar, Caldas. Las expresiones recogen las representaciones sociales que estos actores tienen acerca de las relaciones interculturales entre mestizos e indígenas en el aula de octavo-noveno, las percepciones sobre sí mismos, el otro, su cultura, las formas de relacionarse y compartir saberes y prácticas. Esta información fue recolectada a través de

entrevistas semiestructuradas, el diario de campo y observaciones acerca de la cotidianidad en el aula y en la institución.

Las expresiones de docentes y estudiantes se inscriben en dos categorías: colonialidad y decolonialidad.

A la **categoría colonialidad** se le asignaron los siguientes descriptores: interculturalidad relacional, interculturalidad funcional, colonialidad del ser, colonialidad del saber, colonialidad del poder y reconocimiento del otro.

En cuanto a la **decolonialidad**, los descriptores de esta categoría son interculturalidad crítica, e interculturalidad como espacio de intercambio.

A partir de las expresiones naturales de docentes y estudiantes y del trabajo de campo surgió como **categoría emergente, resistencia**.

La exposición de categorías y descriptores se realizará en función de los grupos que constituyen la unidad de trabajo: primero se publicarán las expresiones naturales de los estudiantes y el docente indígenas y, luego, las representaciones de los estudiantes y dos docentes mestizos.

6.1.1 Colonialidad. Desde la perspectiva del giro decolonial, la colonialidad es una condición del sujeto cuya existencia se despliega en el marco de relaciones de dominación, y que se expresa en todos los ámbitos y dimensiones de la vida cotidiana y social: en el lenguaje, en el tipo de saber que considera legítimo, en las percepciones de lo propio y lo extraño, en las formas de relación con los otros y la sociedad (Quijano, 2007). Estas coordenadas sirven, también, para describir y comprender algunas experiencias cotidianas en el ámbito educativo: formas de relacionarse con el otro, de crear vínculos con la otra cultura, de valorar los saberes propios y

extraños, vivencias que se sedimentan en representaciones y se expresan en el lenguaje. La matriz colonial tiene origen en la tipificación étnica y racial de la población, clasificación que se extiende a las relaciones de poder, del saber y del ser.

6.1.1.1. Interculturalidad relacional: lo que dicen los indígenas. Algunas representaciones sociales de los estudiantes y del docente indígena apuntan a los valores éticos como elementos que definen el contacto e intercambio con sus pares mestizos. Así, al ser preguntado de las cosas que ha aprendido en el colegio acerca de ser indígena, algunos respondieron:

“respeto profe” (E9).

Otro estudiante manifiesta:

“una persona normal, una persona que... una persona como gente blanco”. (E5)

Otra estudiante indígena a la pregunta ¿Qué ha aprendido en el colegio sobre cómo debemos tratar a las personas que pertenecen a una cultura distinta a la nuestra? Responde:

“... hay que tratarlos por igual que porque ser indígena o por su color de piel, no debemos tratar diferentes”. (E7)

Estas representaciones aluden al respeto y a la igualdad y muestran la importancia que estos actores le conceden al afecto y a las actitudes en sus intercambios con los mestizos.

Otras opiniones señalan el papel que cumple el conocimiento en el encuentro con el otro. Una representación insinúa que las relaciones con el otro acontecen en el lenguaje: su sentido de relacionarse con los otros (indígenas y mestizos) está en el lenguaje hablado. En efecto, un estudiante a la pregunta, ¿Qué significa para usted ser indígena?, sostiene:

“... vea profe, usted tiene las dos palabras como... como sustentarse con otra, contra alguien que sea español y contra alguien que sea en Embera profe”. (E5)

Otra representación muestra que el encuentro entre mestizos e indígenas se da en el

intercambio de saberes y tradiciones, intercambio que acontece en el plano de las relaciones personales. El docente indígena a la pregunta, ¿usted qué entiende por educación intercultural?, afirma:

“... yo entiendo que es como el intercambio de saberes, intercambio de culturas, ¿cierto?, porque también tenemos...eh dos bases que es la parte indígena y la parte de los cajumas, que nosotros decimos los blancos”. (D2)

Interculturalidad relacional: lo que dicen los mestizos. Algunas opiniones de los estudiantes y una docente mestizos destacan las formas más básicas de contacto entre dos grupos étnicos: intercambio de saberes y tradiciones, vivenciar y compartir. A la pregunta, ¿a usted le gusta estudiar en este colegio? ¿Por qué?, un estudiante sostiene:

“pues sí, porque hay unos, los indígenas son muy...pues, uno de ellos aprende mucho” (E4)

Esta expresión señala que en el intercambio entre mestizos e indígenas fluyen de un lado a otro, prácticas, saberes y tradiciones.

Por el contrario, otro estudiante al ser indagado a cerca de la diferencia entre mestizos e indígenas manifiesta:

“No sabía, no sabía, ya sé un poquito” (E2)

Esta opinión se refiere a lo que se aprende en las relaciones cotidianas con los indígenas, y, al mismo tiempo, alude a lo mucho que le falta por aprender.

Una docente al ser indagada acerca de lo que entiende por educación intercultural, señala el compartir y el vivenciar como elementos que definen su labor cotidiana:

“...yo pienso que la educación intercultural es la que yo vivo a diario con mis estudiantes, el hecho de recibir estudiantes de una comunidad indígena y de...compartir en el aula y en los espacios escolares con población que llaman los estudiantes indígenas (cajumas)” (D1)

6.1.1.2. Interculturalidad funcional: lo que dicen los indígenas. Algunas representaciones sociales de este grupo apuntan al reconocimiento de la diversidad en el aula y en la institución, e implican la convivencia, la igualdad y la tolerancia, valores que promueve el discurso educativo multicultural en las instituciones con diversidad cultural. En tal sentido, al indagarse a cerca de las cosas que ha aprendido de ser indígena en el colegio, una estudiante señaló la integración con los mestizos.

“como, acogerse con las demás personas y con...con todas las cosas que nos rodean profe” (E6).

El “acogerse” al que se refiere esta expresión natural apunta a la unificación entre los actores que constituyen la comunidad educativa, unidad que también involucra a la naturaleza, los objetos culturales, las tradiciones, etc.

En la misma dirección, las expresiones naturales de dos estudiantes indígenas asocian el reconocimiento de la diversidad y la diferencia cultural en el colegio con la igualdad:

“No...Igual a todos porque hay mezclamiento entre indígenas y mestizos” (E5)

“Hay que tratarlos por igual, porque por ser indígena o por su color de piel no debemos tratar diferentes” (E8).

Ambas expresiones corresponden a preguntas que indagaban sobre si, por ser indígena, lo trataban distinto en el colegio, y lo que ha aprendido en la institución acerca de cómo tratar a las personas que pertenecen a una cultura diferente. En estas dos representaciones se destaca la igualdad, aunque por razones diferentes: la primera, porque hay hibridación entre mestizos e indígenas; la otra, porque “por el color de piel” no se deben generar tratos distintos. Estas actitudes coinciden con el discurso oficial que circula en las instituciones educativas en torno al reconocimiento de la diversidad y la inclusión.

Otro estudiante al ser consultado por las cosas que ha aprendido en el colegio a cerca de su condición indígena responde:

“Aceptar lo que uno es” (E9)

Aceptarse a sí mismo es una de las enseñanzas de las religiones, la ética y la lógica multicultural del capitalismo global, es decir, del sistema-mundo.

Por último, al preguntársele al docente indígena, ¿cuál cree usted que es el papel de esta institución educativa en la formación del tejido social y en la relación entre mestizos e indígenas?, responde:

“pues la formación, es como por ejemplo sacar a jóvenes emprendedores porque sabemos que la institución y su metodología...hacen parte de trabajar dentro del mismo campo...de que ellos aprendan como deben de trabajar en el área urbano, en el área rural y en toda la sociedad...es como identificarlos que son personas, identificarlos también a ellos que son capaces de hacer lo que el mestizo hace...ellos hablan la lengua materna, el Embera, ellos pueden fortalecer la lengua español...”(D2).

Esta representación señala que la formación debe enfocarse al emprendimiento y al desarrollo de competencias laborales en los estudiantes. Esta opinión coincide con la misión de la Institución Educativa el Águila y con las políticas del Ministerio de Educación Nacional, que buscan desarrollar habilidades en los estudiantes para que participen en actividades productivas.

Interculturalidad funcional: lo que dicen los mestizos. Algunas opiniones de estudiantes y docentes señalan valores éticos y políticos de la cultura occidental que contribuyen a la inclusión de la etnia Embera Chamí en las estructuras sociales establecidas. Así, un docente a la pregunta ¿qué acciones realiza para fortalecer esas relaciones entre estudiantes indígenas y mestizos?, manifiesta:

“desde la formación como persona y como ser humano, fortalecer mucho los valores con ellos, mucho la ética, la moral, o sea tiene que saber diferenciarse entre equidad y género...hay que enseñarles a diferenciar entre hombre y mujer, hay que enseñarles... que las mujeres se respetan...” (D3).

En la misma dirección, otra docente que realizó un proyecto de aula en torno al proceso de paz y la reconciliación nacional en la Institución Educativa el Águila, entre 2016 y 2017, como proyecto de investigación en la Maestría de Historia de la UTP, afirma:

“...estoy trabajando mucho el tema de la paz, de la reconciliación, del perdón, del reconocimiento del otro, de la diferencia y entonces ahí he planteado varias actividades que tienden precisamente a eso, como a acercar a los estudiantes indistintamente de su condición étnica...” (D1).

Las opiniones de otro docente apuntan al reconocimiento del otro como aceptación de sus derechos, en particular el respeto a la diversidad de género, que es una de las reivindicaciones de las minorías contemporáneas, que son, a su vez, expresión del capitalismo global:

“eh, entiendo yo como aceptación...de los derechos que tiene aquella otra persona ¿cierto? me explico: reconocerle los derechos y libertad ¿cierto? aceptar a la otra persona como es; con sus debilidades, con sus fortalezas, con su...hablamos de que hay género también” (D3).

Otras representaciones dejan entrever el papel que la Institución Educativa el Águila desempeña en el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural. En efecto, uno de los estudiantes al ser preguntado acerca de dónde aprendió el significado de ser mestizo, afirma:

“...en la casa y en el colegio...ya los profesores así dicen que uno es mestizo y le explican a uno pero a mí ya se me olvidó” (E2).

Otro estudiante al ser consultado sobre lo que él ha aprendido del trato a las personas que

pertenecen a culturas distintas, expresa:

“ah sí profe por igual, así, así la otra persona tenga distintas cosas o tenga distintos, profe; distintas cosas como en pensar, en decir y eso” (E3)

6.1.1.3. Colonialidad del poder. En la cotidianidad del aula se perciben actitudes y creencias que muestran que entre los Emberas hay representaciones sociales que develan actitudes coloniales respecto a las relaciones de género y a la naturalización del imaginario occidental y la subalternización del mundo simbólico Embera. También se perciben algunas actitudes corporales que constituyen expresiones de la colonialidad.

Así, en el diario de campo se registraron las siguientes actitudes que dan cuenta de representaciones sociales que muestran que para los Emberas, “las mujeres están hechas para servir a los hombres”; así como un rechazo a las personas con orientación sexual distinta a las predominantes:

“una estudiante indígena le dice al profesor de humanidades que ella tiene que llegar a la casa a hacer oficio y que el hermano no le ayuda porque los hombres no hacen oficio, eso son cosas de mujeres y porque las mujeres están para servir a los hombres” (julio 14 de 2017)

En un diálogo con varios estudiantes, uno de ellos manifestó:

“que las personas tengan gustos diferentes, por ejemplo que Mario (*)⁸, el papá lo echó de la casa que porque él era gay; porque es que las personas no han asimilado bien que todos tenemos diferentes gustos” (agosto 5 de 2017).

6.1.1.4. Colonialidad del ser: lo que se observa en los indígenas. En la cotidianidad del aula se perciben algunas representaciones sociales y actitudes que muestran los efectos de la dominación cultural mestiza y, en general, de las lógicas multiculturales del capitalismo neoliberal sobre los indígenas. Este fenómeno se evidencia en algunas imágenes que los indígenas tienen de sí

⁸ El nombre fue cambiado para proteger la identidad de este estudiante indígena

mismos y de la cultura occidental, en expresiones lingüísticas, en las actitudes y opiniones de los mestizos y, a veces, en el manejo de las relaciones de autoridad. Tales vivencias y representaciones se recolectaron a través de la observación participante y del diario de campo.

A continuación se narrarán tres casos en los que los indígenas se perciben así mismos como burros, esto es, como si fuesen carentes de inteligencia.

El primero de ellos ocurrió cuando una estudiante indígena del grado octavo perdió siete asignaturas en el primer periodo de este año:

“Cuando citan a la mamá, ella la amenaza diciéndole ‘que la va a llevar a coger café y a hacer en la cocina mejor [sic] que porque es muy burra y que ella es burra pero quiere que los hijos se superen’” (diario de campo, 5 de abril de 2017)

Otro caso se dio en clase de inglés mientras desarrollaban un taller, sentados en mesas hexagonales, “un estudiante indígena le dice a otro estudiante indígena que él es más inteligente que un burro” (diario de campo, 10 de julio).

Por último, en una actividad de español, mientras el profesor entregaba la evaluación a los estudiantes, un Embera dijo: “No esa evaluación todo indígena lo pierde [sic]” (diario de campo, 12 de julio)

Estos tres ejemplos muestran la percepción que algunos indígenas tienen de sí mismos, lo que, de alguna manera, se ha convertido en una representación en la que incurren otros actores: padres de familia, estudiantes —quizá también—, docentes. Este fenómeno tiene un sentido particular en el contexto de estudio: solo los Emberas con bajo rendimiento académico se autorepresentan y son vistos por sus pares como burros. Si bien es un estereotipo común en las escuelas y colegios, y que algunos mestizos también obtienen bajas calificaciones, no es común que a los estudiantes mestizos se les califique como burros, como tampoco que ellos se

autoperciban de ese modo. En cualquier caso, las expresiones denotan que algunos indígenas y mestizos tienen cierta imagen de inferioridad de los indígenas respecto de sus pares mestizos, y que tal condición se expresa en el lenguaje. Esto último lo resume la opinión de un estudiante mestizo, de grado octavo, quien refiriéndose a los libros guía que elabora el Comité de Cafeteros de Caldas para la metodología Escuela Nueva, manifestó en una clase: “Esas guías tan mal escritas, parece ser que las hubiera escrito un indígena” (diario de campo 11 de julio).

Por otra parte la condición de subalternancia se expresa en algunas actitudes cotidianas. Es corriente que, cuando los estudiantes indígenas, piden permiso a un docente para salir del aula, utilicen la expresión “mándeme” (“mándeme pa’l [sic] baño”), en lugar de “me permite”, “puedo ir” o “me deja ir”. Esta expresión “mándeme” insinúa cierta subalternancia respecto de los profesores, como si los estudiantes Embera se sintiesen inferiores. “Mándeme no es una simple palabra que indica una acción, o una mala construcción idiomática: es, ante todo, una expresión que indica una relación de inferioridad (como la que se establece entre un amo y su esclavo), señala una disposición, una actitud frente al mundo (diario de campo 27 de julio).

6.1.1.5. Colonialidad del saber. A la pregunta ¿le gustaría aprender más sobre la cultura de los blancos o de los mestizos?, un estudiante indígena de 14 años señala:

“la inteligencia, ellos hablan el español bien profe y saben más que uno” (E5).

Esta representación indica que para algunos, los mestizos tienen más “inteligencia” que los Emberas porque dominan mejor el lenguaje: hablan con más claridad y con un vocabulario más amplio. Esta imagen circula en el aula y en la institución a través de diversas representaciones.

6.1.1.6. Reconocimiento del otro. Las formas de conocimiento social en torno al auto

reconocimiento y al reconocimiento del otro se expondrán en cuatro apartados: (i) las opiniones acerca de cómo se autoreconocen los indígenas; (ii) las representaciones sobre como los reconocen a ellos los mestizos; (iii) las percepciones de cómo se perciben así mismos los mestizos; y, (iv) las representaciones que tienen los Emberas acerca de los mestizos.

6.1.1.6.1 ¿Cómo se reconocen los indígenas a sí mismos? Las expresiones naturales más comunes entre los estudiantes indígenas muestran que para ellos la identidad indígena está asociada con el lenguaje: en este contexto, ser indígena es tener un lenguaje. Asimismo, las expresiones vinculan el ser indígena con lo moral, es decir, con el tener costumbres diferentes a las de otros grupos. Ninguna expresión natural se refiere a la piel u otros rasgos físicos. En efecto, una representación señala:

“...pues para mi [ser indígena] es cuando una persona habla otro idioma y también tenemos dos idiomas [sic] en español y Embera” (E5)

En el mismo sentido, un estudiante indígena a la pregunta ¿qué le hace feliz de ser indígena? Responde:

“...porque de ser indígena porque yo tengo dos lenguajes” (E6)

En cuanto a la dimensión moral, los indígenas se reconocen a sí mismos como personas, esto es, como sujetos morales iguales a los mestizos, con los mismos atributos. Cuando se le preguntó a un estudiante, ¿qué significa para usted ser indígena? asevera:

“ser indígena. Una persona normal” (E7)

A la pregunta ¿qué más le enseñaron sus papás sobre ser indígena?, un estudiante sostiene:

“me enseñaron [piensa] que ser indígena no, no tiene nada malo...como gente blanca” (E6).

Esta expresión natural subraya que la condición indígena no es mala por sí misma. Pareciera que esta opinión hace frente a algunas representaciones de los mestizos que ven con

desconfianza a los indígenas.

6.1.1.6.1 ¿Cómo reconocen los mestizos a los indígenas? Las expresiones naturales indican diversos sentidos en torno al reconocimiento de los Emberas: por el lenguaje, por sus rituales, por sus rasgos físicos, por sus actitudes y formas de resolver los problemas. Otras representaciones sociales que circulan en la comunidad señalan aspectos positivos y negativos a cerca de la identidad social de los indígenas: “patriarcales, bruscos y negociantes”.

Al igual que los indígenas, las representaciones más comunes apuntan al lenguaje como elemento que diferencia a los indígenas de los mestizos. Al ser indagado acerca de aquello que lo hace distinto a los indígenas, un estudiante mestizo dice:

“la la la la lengua, la la la ¿cómo es que se dice eso?...eso el dialecto...” (E2)

Otras representaciones apuntan a las tradiciones culturales como formas de reconocimiento del otro:

“Por ejemplo las medicinas tradicionales, los médicos tradicionales, los rituales que hacen, ceremonias...bailes tradicionales y todo eso” (E4).

También las opiniones de los mestizos en torno a aquello que los diferencia de los indígenas apuntan a los rasgos físicos:

“la piel profe...el pelo profe y todo eso” (E3).

“...Y un poquito el color de la piel” (E2).

Otras expresiones naturales aluden a las formas de ser individuales y colectivas de los indígenas:

“muy distinta, en reaccionar ante ciertas situaciones...por ejemplo un problema...normalmente a nosotros nos enseñan más el diálogo, a ellos...a la cultura indígena es más con la fuerza, a actuar con la fuerza que con el diálogo...las creencias, normalmente ellos creen en sus yerbas y

medicinas y todo eso, cosas que normalmente nosotros no creemos” (E4).

La opinión de otro estudiante apunta en la misma dirección:

“que son muy unidos [se refiere a los indígenas], que cuando alguien fallece ellos guardan luto por dos días o hasta más” (E1).

De igual manera, los mestizos reconocen a los indígenas por aquello que comparten:

“...pues lo que más le gusta a ellos, a la mayoría, es el futbol” (E1)

Otra representación señala como elemento diferenciador entre mestizos e indígenas:

“como por ejemplo la forma de ser de ellos, de vestir” (E3)

También en la comunidad educativa circulan representaciones con un sentido axiológico, esto es, juicios de valor a través de los cuales los mestizos de fijan su posición respecto de los indígenas. Así,

“...los Embera Chamí son una comunidad indígena que ha permanecido y que ha sobrevivido digámoslo así a través del tiempo, es una comunidad única y muy apreciada en otros contextos porque es de las pocas que tiene todavía, que conservan esa lengua materna: el Embera...” (D1)

A la pregunta, ¿le gustaría aprender más sobre la cultura de los indígenas?, un estudiante mestizo declara:

“pues algunas cosas, uno sabe algunas cosas pero no todo, ellos, saben mucho” (E2)

No obstante, entre los mestizos de la comunidad educativa también circulan imágenes negativas de los Emberas:

“el dialecto... y eso es lo único que conservan por negocio” (D3)

“Es que ellos son bruscos y por ejemplo en cuanto al cuidado de la mujer ellos no identifican...ellos tienen la relación patriarcal” (D3)

6.1.1.6.3 *¿Cómo se reconocen a sí mismos los mestizos?* Comparándose con los indígenas, señalan la lengua, las tradiciones e, incluso, el mismo origen, como elementos que los diferencian e identifican.

En efecto, al preguntársele *¿qué la hace a usted ser mestiza y no indígena?*, una estudiante responde:

“dialecto, costumbres, las costumbres, tradiciones y todo lo de ser mestiza, eso es lo que me diferencia de un indígena y es lo que *¿usted me preguntó que qué me gustaba de ser mestiza?:* que me parece que las costumbres que tenemos son muy buenas” (E4)

Otra representación se refiere a que los indígenas y los mestizos comparten un origen histórico común:

“pues, es lo mismo profe porque derivado de los mestizos es también indígena” (E3)

6.1.1.6.4 *¿Cómo reconocen los Embera Chamí a los mestizos?* Las opiniones destacan diversos elementos que los diferencian de los mestizos: el lenguaje, la cultura y la apertura hacia los Emberas.

Para los Emberas, el lenguaje no es solo el elemento que los define a sí mismos, sino que es también el elemento con el cual reconocen a los mestizos. Una expresión típica indica:

“...en que hablan ellos en español y ellos no hablan como nosotros en Embera” (E10).

Una expresión natural de un estudiante indígena respecto a lo que le gustaría aprender sobre los indígenas, revela:

“...saber más cosas...sobre la tecnología y como en...en diseños y muchas cosas más” (E6)

Esta representación alude a uno de los elementos que aparecen a primera vista en el contacto e intercambio entre indígenas y mestizos: las TIC (computadores y celulares), que son una de las expresiones de la sociedad de la información que despierta interés y curiosidad en los niños

Emberas.

Otra representación señala:

“que tienen diferente lenguaje de nosotros...pues en la piel” (E7)

Por otra parte, el docente indígena se refiere a la actitud de apertura que los mestizos tienen con respecto a los indígenas:

“que ellos también quieren aprender de los indígenas, por ejemplo la lengua, las costumbres” (D2)

6.1.1.2 Síntesis. Las representaciones sociales en torno a la interculturalidad entre mestizos e indígenas de la Institución Educativa el Águila, de Belalcázar, Caldas, se mueven en dos planos. Por un lado, entre las formas de contacto e intercambio entre culturas (lo que se denomina interculturalidad relacional) y, por el otro, entre el reconocimiento de las diferencias en función del sistema educativo y el modelo capitalista (interculturalidad funcional).

Asimismo, las representaciones, actitudes y creencias que los estudiantes y docentes tienen de sí mismos y cómo reconocen al otro revelan cierta inferioridad de los indígenas respecto de los mestizos (colonialidad del poder, del saber y del ser).

En cuanto al reconocimiento del otro, las representaciones sociales de estos dos grupos étnicos muestran que los elementos a partir de los cuales se definen a sí mismos y reconocen al otro como diferente son el lenguaje y las costumbres.

Las representaciones sociales como forma de conocimiento social dan sentido a la construcción de la realidad cotidiana: a través de ellas indígenas y mestizos piensan, interpretan y construyen sus relaciones.

Algunas imágenes, actitudes y creencias muestran que para estudiantes y docentes, el encuentro y el intercambio con el otro están mediados por valores éticos: respeto, igualdad,

convivencia y unidad. En el encuentro con el otro, las opiniones indígenas privilegian el afecto y las actitudes; mientras que los mestizos, el intercambio de saberes, vivencias y el compartir. En otras palabras, estos actores piensan la interculturalidad en términos de relaciones individuales entre sujetos, y no como el encuentro de dos culturas.

Sin embargo, aunque en las representaciones se reconoce la diversidad en el aula y en la institución, la integración de la etnia Embera Chamí a la comunidad educativa se da a partir de los valores ético-políticos del sistema educativo y del Estado colombianos. En otras palabras, algunos docentes y estudiantes piensan que en las relaciones con el otro se deben promover la convivencia, la tolerancia, e, incluso, como señala la expresión natural del docente indígena, el emprendimiento y las competencias laborales como formas de construir vínculos con el otro. En ese sentido, estas representaciones sociales indican que el contacto e intercambio entre indígenas y mestizos está mediado por valores funcionales al sistema capitalista. En esto coinciden las expresiones naturales de indígenas y mestizos.

Sobre las formas de colonialidad del ser y colonialidad del saber, algunas representaciones, actitudes, creencias e imaginarios muestran los efectos de la dominación cultural mestiza y, en general de las lógicas multiculturales del capitalismo neoliberal, sobre los indígenas. En algunos ámbitos —como en la música que escuchan, en las formas de vestir, en el valor que le conceden a la tecnología informática— se observa la naturalización del imaginario occidental, esto es, la adopción de los saberes, de las estéticas mestizas y del mundo simbólico occidental, en detrimento de su mundo de la vida propia.

No obstante, algunos de estas apropiaciones de lo simbólico corresponden al proceso de intercambio entre culturas. Algunas representaciones sociales develan la condición de inferioridad y subalternancia de los Embera respecto de los mestizos en términos de existencia,

autoridad y saber. Este fenómeno se denomina colonialidad del ser y del saber, y se evidencia en algunas imágenes que los indígenas tienen de sí mismos y de la cultura occidental, en expresiones lingüísticas, en las actitudes y opiniones de los mestizos y, a veces, en el manejo de las relaciones de autoridad. Así, algunos indígenas tienen de sí mismos la imagen de “burros”, opinión que comparten algunos padres de familia, estudiantes y, probablemente, docentes.

Por último, los indígenas se autorreconocen a partir del lenguaje y las costumbres, y se perciben a sí mismos como iguales a los mestizos. Defienden su carácter de personas morales. Las creencias con las que los mestizos los reconocen apuntan, también, al lenguaje y las costumbres, pero difieren en que incluyen los rasgos físicos (la piel, el pelo) y las formas de ser, sentir y actuar en el mundo. También circulan representaciones que valoran algunos aspectos de la cultura indígena y cuestionan otros.

Los mestizos se reconocen así mismos a partir de la lengua y las tradiciones, y destacan en sus representaciones el origen histórico común que comparten con los Emberas. Los indígenas ven a los mestizos desde sus diferencias lingüísticas y culturales y destacan la apertura del grupo mestizo hacia ellos.

6.1.2 Decolonialidad. El giro decolonial o “pensamiento otro” implica un cambio de actitud en el sujeto cotidiano y teórico, cuyo sentido es el de la apertura a otras formas de pensamiento y de vida, esto es, otras maneras de conceptualizar, pensar, vivir, relacionarse con los otros, en fin, es, ante todo, un cambio en el ser (Maldonado-Torres, 2007). En otras palabras, es desprenderse del discurso de la modernidad capitalista y acoger otras cosmovisiones, lógicas, modos de ser y actuar. En el caso de un escenario culturalmente diverso, este giro supone un cambio de actitud respecto de las formas de reconocer al otro, de interactuar con otra cultura, de

acoger los valores del otro y las maneras de relacionarse con el otro. La decolonialidad también apunta al reconocimiento de todo humano como miembro real de una misma especie; así mismo, percibe el conocimiento como una construcción social, proceso en el que se generan luchas epistémicas por el control del significado teórico y contextual.

En las expresiones naturales de estudiantes y profesores, de la Institución Educativa el Águila, y en el trabajo de campo no se encontraron formas de conocimiento social, actitudes y creencias que puedan enmarcarse en la decolonialidad y en particular, en la interculturalidad crítica.

6.1.3. Categoría emergente: resistencia. Desde el discurso decolonial, se propone en el plano pedagógico el in-surgir, el re-existir y el re-vivir como condiciones del ser que posibilitan la descolonización y la nueva humanización del sujeto colonial. Se trata de desmontar las capas de sentido —psíquicas, sociales, epistémicas, ontológico existenciales— instaladas por la modernidad colonial, e instaurar una nueva comprensión del poder, del saber y del ser (Walsh, 2017). Este re-existir se alcanza a través de las formas de acción política, insurgencia y el cimarronaje.

Algunas opiniones de estudiantes y profesores muestran que en la comunidad educativa del Águila circulan representaciones sociales que apuntan a la oposición contra las formas de ser, pensar y actuar del grupo mestizo; no obstante, no pretenden dismantelar las estructuras de la modernidad colonial. Esta forma de oposición se expresa a través de representaciones que indican diversos sentidos.

Cuando se le preguntó acerca de lo que conoce sobre la cultura de los mestizos, un estudiante Embera sostiene:

“profe que nosotros los indígenas somos fieles y que los mestizos son infieles, profe, dicen

pues” (E10)

Esta expresión es una típica representación social: la estudiante se refiere a una creencia que circula en su comunidad mediante la cual los Emberas se idealizan a sí mismos y rotulan a los mestizos. Esta imagen constituye una expresión de resistencia en tanto que plantea una oposición entre indígenas y mestizos, con lo cual dan sentido a las formas en que construyen sus relaciones intergrupales. En el mismo sentido, cuando se le preguntó ¿Qué alimentos consumen los blancos que no consumen los indígenas, otra estudiante Embera responde:

“comen es mera fruta me han dicho...fruta y almuerzo fruta también quesque [sic] fruta, la comida también...los indígenas comen desayuno por ejemplo caldo de papa, en almuerzo sudado o frijol... en la comida puede ser alverja con arroz, así” (E6)

Esta expresión es un conocimiento colectivo de los Emberas (“me han dicho, dice la estudiante), con la cual, de alguna manera, se crea una distancia, una frontera que separa a mestizos e indígenas a partir de aquello que los diferencia. La estudiante concede primacía a este conocimiento social y no al conocimiento personal que ha adquirido a través del contacto e intercambio con sus pares mestizos en el colegio y por fuera de él.

En otro sentido, las expresiones de resistencia apuntan a crear la imagen de igualdad entre indígenas y mestizos, como una forma de construir su mundo social. Al preguntársele a un estudiante acerca de lo que le enseñaron sus papás de ser indígena, responde

“me enseñaron...que ser indígena, no, no tiene nada malo como gente blanca” (E9)

Otro estudiante a la pregunta ¿qué significa para usted ser indígena?, contesta:

“ser indígena. Una persona normal” (E8).

Ambas representaciones son formas de expresión social de las actitudes y creencias de la comunidad Embera, que operan a la manera de un dispositivo discursivo con el cual reafirman su

identidad. No se trata, por tanto, de una resistencia discursiva y epistémica, sino de una forma existencial de demarcar su territorio frente a los mestizos.

Los docentes mestizos dan testimonio de estas expresiones de resistencia. Cuando se le preguntó a una docente mestiza a cerca de la relación y convivencia entre estudiantes indígenas y mestizos cuenta:

“[...] ellos [los indígenas] tal vez a veces por sentirse mayoría, hablo pues específicamente de la sede en la que yo trabajo, en la sede 01 el Águila; muchas veces son los indígenas los que ejercen un poco de discriminación a los que no pertenecen a su etnia, entonces, eso me parece muy curioso, muy llamativo” (D1)

Esta explicación devela, también, una representación social que tienen los mestizos: que los indígenas tienen el sentimiento o la actitud de una mayoría. En esta representación encuadra, por ejemplo, cuando los Embera incurren en casos de acoso escolar, como lo relata un docente mestizo:

“[...] por ejemplo hay mucha...matoneo o bullying de los indígenas porque se creen que son patriarcales contra los blancos ¿cierto? se vio en estos días un caso nada más en un grupo en sexto donde cinco indígenas del asentamiento la pampa se la tenían montada a un niño blanco y es por la misma cultura de ellos” (D3)

En algunos casos, los estudiantes Embera utilizan el lenguaje como un instrumento de resistencia. En efecto, es una escena común que para burlarse de un estudiante mestizo o desobedecer la instrucción de un docente mestizo se expresen en el dialecto indígena como una forma de ignorar al otro y de responder a lo que se le dice o se le manda. En el diario de campo se registraron las siguientes experiencias:

“en clase de matemáticas, una estudiante indígena tomó a un estudiante mestizo que estaba

sentado y lo hizo caer. Mientras el estudiante llora, la estudiante le dice que si es que ‘no es hombre que llora. Que los hombres no están para llorar sino para trabajar’; luego le dice algo en Embera. El mestizo, entre lágrimas le dice que le hable en español, que él no entiende Embera. La estudiante se ríe y se sienta en su puesto” (Marzo, 15 de 2017)

En la experiencia que involucra a un docente, se lee:

“un estudiante indígena en clase de biología está comiendo patacón. El docente le pide que deje de comer y él hace caso omiso. Luego, este estudiante le pide permiso al docente para ir al baño; el profesor niega la petición y el Embera se sale del salón. Al regresar, el docente le pregunta que por qué salió sin autorización a lo que el estudiante le responde en Embera: todos los estudiantes indígenas de la clase se ríen. El docente le pide una explicación, y el indígena solo responde ‘que porque tenía ganas’” (marzo, 8 de 2017)

En cuanto a las formas corporales en las cuales se manifiesta la colonialidad, la siguiente actitud muestra como los estudiantes manifiestan de algún modo un sentimiento de inferioridad: “Es muy frecuente que los estudiantes indígenas al ser llamados al frente para realizar un ejercicio ya sea una lectura, presentación o dinámica, suelen bajar la cabeza y guardar silencio. Los estudiantes no median palabra alguna y al pedírseles que alcen la mirada ellos la dejan fija al suelo hasta que el docente no tiene más opción que pedirles que se sienten. Incluso en los actos donde se reúnen todos los grados, como en izadas de bandera, algunos docentes al llamarles la atención usan esta actitud como estrategia para controlar disciplina diciéndoles que ‘si no hacen silencio los sacan al frente, que como cuando están en clase si son callados y no dicen nada’. En la mayoría de los casos la estrategia funciona y ellos hacen silencio”. (Observación nro. 9).

En conclusión, el sentido de las representaciones sociales en torno a la interculturalidad entre mestizos e indígenas de la Institución Educativa el Águila, apuntan a la colonialidad, que es una

condición del sujeto cuya existencia se despliega en el marco de relaciones de dominación, y que se expresa en todos los ámbitos y dimensiones de la vida cotidiana y social. En particular, las relaciones que construyen se mueven entre el simple contacto e intercambio personal —sin que sea un intercambio de culturas—, y en el reconocimiento de sus diferencias en función de aquello que exige el sistema educativo y el modelo político-económico. No obstante, las representaciones, actitudes y creencias que los estudiantes y docentes tienen de sí mismos y cómo reconocen al otro develan cierta condición de inferioridad de los indígenas respecto de los mestizos: se sienten inferiores y son vistos como tales por sus pares.

Ninguna representación social evidenció un sentido crítico o apertura a otras formas de pensamiento y de vida, esto es, otras maneras de conceptualizar, pensar, vivir, relacionarse con los otros, distintas a las que el sistema educativo, la comunidad y la familia les imponen. Sin embargo, el sentido de algunas opiniones de estudiantes y profesores se muestran contrarias a las formas de ser, pensar y actuar del grupo mestizo; empero, al parecer, no pretenden dismantelar las estructuras del sistema educativo, ni las formas cómo funciona la comunidad.

6.2. Fase Interpretativa

En este apartado se interpretan y analizan las representaciones sociales identificadas en la fase descriptiva desde los referentes teóricos que definen la colonialidad y la decolonialidad. Se trata de construir un diálogo entre los hallazgos —expresiones naturales y observaciones de campo— y los autores, lo cual posibilita definir puntos de encuentro y de contraste.

6.2.1 Colonialidad

6.2.1.1 Interculturalidad relacional. Esta forma de intercambio y contacto entre culturas es la más básica y general, pues supone el simple intercambio entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones distintas (Walsh, 2012).

Las representaciones sociales en torno a la interculturalidad relacional de indígenas y mestizos señalan el intercambio de saberes y valores, aunque con acentos distintos. Los indígenas, señalan valores ético-políticos como el respeto y la igualdad, el afecto y las actitudes. Así, una representación típica de los estudiantes indígenas indica:

“... hay que tratarlos por igual que porque ser indígena o por su color de piel, no debemos tratar diferentes”. (E7)

Por su parte, los mestizos le dan primacía al intercambio de saberes y tradiciones, lo mismo que conciben el intercambio como un vivenciar y un compartir:

“pues sí, porque hay unos, los indígenas son muy... pues, uno de ellos aprende mucho” (E4)

No obstante, coinciden indígenas y mestizos en concebir la interculturalidad como una experiencia vivida, esto es, en el vivir el intercambio, en el compartir con el otro.

Estas representaciones se mueven en el mismo horizonte de sentido del concepto interculturalidad relacional. De hecho, las expresiones apuntan a comprender la interculturalidad entre los indígenas y los mestizos en el espacio del aula en términos afectivos y actitudinales.

6.2.1.2 Interculturalidad funcional. De acuerdo con Walsh (2012) este enfoque se fundamenta en el reconocimiento de la diversidad cultural con miras a alcanzar la inclusión de los grupos minoritarios en las estructuras sociales, pero sin que la inclusión signifique reformas sociales que corrijan los profundos desequilibrios entre los indígenas y la cultura mayoritaria. Su carácter funcional deriva del hecho que el reconocimiento y respeto a la diversidad apuntan al control étnico y la conservación de la estabilidad social, sin cambiar el estado de cosas de la sociedad.

En este contexto se inscriben algunas representaciones que sobre el contacto e intercambio entre grupos culturalmente diversos, tienen indígenas y mestizos de la Institución Educativa el Águila. Así, las representaciones de los indígenas apuntan al reconocimiento de la diversidad, la convivencia, la igualdad y la tolerancia:

“No...Igual a todos porque hay mezclamiento de blancos e indígenas” (E5)

“Hay que tratarlos por igual, porque por ser indígena o por su color de piel no debemos tratar diferentes” (E8).

Las representaciones de estudiantes y docentes mestizos apuntan a la equidad, la diversidad de género y la convivencia:

“eh, entiendo yo como aceptación...de los derechos que tiene aquella otra persona ¿cierto? me explico: reconocerle los derechos y libertad ¿cierto? aceptar a la otra persona como es; con sus debilidades, con sus fortalezas, con su...hablamos de que hay género también” (D3).

Estas representaciones coinciden con los propósitos de la interculturalidad funcional: “[...] en el interculturalismo funcional se busca promover el diálogo y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes [...]” (Tubino, 2005, p. 53). En otras palabras, el sistema político-económico promueve la inserción de las minorías étnicas a la sociedad global a través de la práctica de valores ético-políticos, pero sin corregir las causas de los desequilibrios y las desigualdades entre los grupos mayoritarios y las minorías. Se trata, pues, de valores impuestos por el sistema, “desde arriba”, con el fin de sostener el *statu quo*.

Difieren las representaciones de estos dos grupos en que los indígenas le dan importancia al emprendimiento y desarrollo de competencias laborales, mientras que las representaciones mestizas se orientan a derechos de tercera generación, como la diversidad de género.

En cualquier caso, estas representaciones sociales de indígenas y mestizos, son funcionales

con los propósitos del sistema capitalista y el discurso multicultural que promueve la modernidad occidental, es decir, buscan la inclusión de la etnia Embera Chamí en la nación colombiana, pero sin cuestionar las causas de las desigualdades sociales y culturales, ni las reglas del modelo político y económico neoliberal (Tubino, 2005; Walsh, 2012). Un buen ejemplo de esto lo constituye, precisamente, el que en la comunidad indígena se considere que la formación debe enfocarse al emprendimiento y desarrollo de competencias laborales de los estudiantes, y no al fortalecimiento de los valores, las tradiciones de la cultura Embera:

Una lógica que reconoce la diferencia, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo, y volviéndola funcional a este orden y, a la vez, a los dictámenes del sistema-mundo y la expansión del neoliberalismo. (Walsh, 2012, p. 91)

6.2.1.3 Colonialidad del poder. La colonialidad es una condición del sujeto que vive bajo condiciones de dominación, condiciones que determinan las maneras, “como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí por medio del mercado capitalista mundial y de la idea de raza” (Maldonado-Torres, 2007, p.131). La colonialidad del poder se expresa en la invasión del imaginario del otro, esto es, en su occidentalización: el discurso del colonizador se introduce en el mundo del colonizado, y se produce la destrucción del imaginario del otro, se invisibiliza y se subalterniza, al mismo tiempo que se reafirma el imaginario del colonizador (Fernandes, L. y Ferrão, V., 2013). En el ámbito educativo la colonialidad del poder se presenta en las formas de relacionarse con el otro, de crear vínculos con la otra cultura, en la valoración de los saberes propios y extraños, en actitudes y expresiones lingüísticas; todas estas formas giran en torno a la naturalización del imaginario europeo y a la subalternización epistémica del otro no europeo y a la negación y olvido de los

procesos históricos propios.

Justamente, en la Institución Educativa el Águila se perciben actitudes y creencias coloniales con relación a la preeminencia que algunas representaciones le conceden al imaginario occidental y la subalternización del mundo simbólico Embera, actitudes coloniales en torno a las relaciones de género, como ésta que subvalora a las mujeres:

“una estudiante indígena le dice al profesor de humanidades que ella tiene que llegar a la casa a hacer oficio y que el hermano no le ayuda porque los hombres no hacen oficio, eso son cosas de mujeres y porque las mujeres están para servir a los hombres” (julio 14 de 2017).

Si bien estas representaciones sociales encuadran en la definición de colonialidad de poder, en el colegio, lugar de enunciación, no se presentan relaciones de poder, clasificaciones de raza e identidad racial, que constituyen los rasgos históricos de este tipo de colonialidad. En otras palabras, las representaciones sociales no son fruto de la explotación política y económica de los sujetos subalternizados (Embera Chamí) sino efectos de la naturalización del imaginario occidental. En la cotidianidad escolar se perciben creencias y actitudes que reprimen los conocimientos, los saberes y el mundo simbólico de los Emberas en favor del imaginario occidental.

6.2.1.4 Colonialidad del ser. De acuerdo con Maldonado-Torres (2007), esta forma de colonialidad alude a las maneras como el sujeto vivencia o experimenta en su mundo de la vida cotidiano la dominación, explotación e invasión de imaginarios del colonizador. En esta colonialidad convergen las expresiones coloniales del poder y del saber, ya que se manifiestan en las vivencias, actitudes, expresiones y creencias cotidianas.

Entre los Embera circula una representación en la que se definen “burros”, carentes de inteligencia. Esto lo ilustra el caso de una estudiante indígena del grado octavo que perdió siete

asignaturas en el primer periodo de este año:

“Cuando citan a la mamá, ella la amenaza diciéndole ‘que la va a llevar a coger café y a hacer en la cocina mejor [sic] que porque es muy burra y que ella es burra pero quiere que los hijos se superen’” (diario de campo, 5 de abril de 2017)

Esto significa que algunos se conciben así mismos y a su grupo cultural como inferiores. En el mismo sentido, otra representación social mestiza concibe a los Embera “inferiores, con menor inteligencia” estas formas de colonialidad muestran, precisamente, los efectos de la dominación e invasión del imaginario occidental en los indígenas.

Estos efectos se sedimentan en el lenguaje, en las representaciones que circulan de generación en generación, como parece ocurrir con esta creencia que viene de los tiempos de la conquista y la colonia españolas en América.

6.2.1.5 Colonialidad del saber. La colonialidad del poder impuso una especie de fetichismo epistémico: la cultura, las ideas y los conocimientos de los colonialistas se impusieron sobre los pueblos no europeos, de tal manera que las formas de saber de estos pueblos fueron subvaloradas y negadas, lo que se tradujo en una geopolítica del conocimiento, según la cual las ideas y conocimientos de los colonizadores constituyen la medida de todas las cosas (Quijano, 2007)

Esta forma de colonialidad se expresa en algunas creencias y en algunas actitudes de los Emberas. Una representación social típica señala que “los blancos son más inteligentes que los indígenas porque hablan mejor”. Un estudiante indígena, de 14 años, expresó: “la inteligencia, ellos hablan el español bien profe y saben más que uno” (E5).

Dicho de otra manera esta creencia señala que el español es una lengua superior al dialecto Embera, representación social que invisibiliza y subalterniza la cultura indígena. En realidad

ninguna lengua es superior ni inferior a otras; simplemente son diferentes. Esta forma de conocimiento social puede considerarse como una expresión de colonialidad del saber. La razón es que en el lenguaje se sedimentan los conocimientos y las tradiciones, por lo cual la colonialidad del saber se traduce en una geopolítica lingüística.

Como lo explica Mignolo (2007), las lenguas coloniales o imperiales como el griego y el latín en la antigüedad, y el italiano, el portugués, el castellano, el francés, el inglés y el alemán, en la modernidad, instauraron un monopolio lingüístico con el cual acabaron despreciando las lenguas nativas y en consecuencia, subalternizando, ideas, imaginarios y cosmovisiones nativas de los pueblos no europeos.

Desde estos supuestos, se entiende que algunas representaciones subalternizan el dialecto Embera o la lengua Embera, y le otorgan mayor valor al español, que conciben como un lenguaje “mejor”

6.2.1.6 Reconocimiento del otro. De acuerdo con Taylor (1993), la identidad individual y colectiva se moldea por el reconocimiento o por la falta de él. La construcción de la identidad individual está relacionada con los otros, es decir, es un proceso dialógico en el que el lenguaje —en un sentido amplio, hablado, corporal, artístico, etc— desempeña un papel fundamental tanto en la construcción de identidad individual como colectiva. En ese sentido, de acuerdo con Taylor, los sujetos alcanzan el estatus de seres humanos a través de los lenguajes que adquieren en los horizontes que habitan. La existencia humana se despliega, por tanto, en el lenguaje.

Los indígenas se reconocen a sí mismos a través del lenguaje y las costumbres: “ser indígena es hablar Embera”. A su vez, los mestizos los reconocen no solo por el lenguaje y sus costumbres, sino también por sus rasgos físicos, por la forma de resolver los problemas, por su condición de sobrevivientes a la modernidad, pero, también, por algunas cualidades negativas:

agresivos y negociantes.

Los mestizos también se autoreconocen a partir del lenguaje y las tradiciones y por el origen histórico común que comparten con los indígenas. Los indígenas los reconocen, de igual manera por el lenguaje, la cultura, y por cierta actitud de apertura hacia el mundo indígena.

Como se aprecia el lenguaje y las tradiciones constituyen los elementos fundamentales en el autorreconocimiento de indígenas y mestizos y en el reconocimiento del otro. Esto se explica en que la identidad, individual y colectiva se entreteje en el lenguaje; los rasgos identitarios se sedimentan en las expresiones lingüísticas que constituyen, a su vez, representaciones sociales, que circulan, de boca en boca, como las monedas en un mercado.

En tal sentido, las formas de autorreconocimiento y conocimiento del otro encarnan los presupuestos de la teoría del reconocimiento del otro, de Charles Taylor. No obstante, en las representaciones existen algunos contenidos que las diferencian de esta propuesta. El más representativo es el que los mestizos reconocen a los Emberas por sus rasgos físicos (ojos, cabello, piel). Sin embargo, tratándose de una institución escolar y de una comunidad tan pequeña (que habita en su mayoría, en tres o cuatro veredas), es apenas natural que la forma de los ojos, el color del cabello y de la piel, constituyan formas de reconocer al otro —la primera percepción que tenemos del otro es física—; esto no constituye una expresión racial porque a partir de estas diferencias no se han establecido formas de clasificación y discriminación racial.

6.2.2 Decolonialidad. Esta es una de las categorías de la presente investigación. La decolonialidad significa un cambio de actitud tanto en el sujeto cotidiano como en el teórico, cuyo propósito no es la descolonización, sino la decolonialidad. Se trata, entonces, de asumir una posición de apertura y libertad de pensamiento, que significa abrirse a otras formas de pensar, ser y sentir; de abrir el ser a un pensamiento otro (epistemología, ética, política, otras) (Walsh, 2005b). En tal sentido, como lo sostiene Mignolo (2007), “el giro decolonial es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad”. (p.29). la decolonialidad significa, entonces, un cambio de actitud con relación a las formas de autorreconocimiento y de reconocimiento del otro, de interactuar con el otro y su cultura. Es vivir el mundo por fuera del discurso de la modernidad capitalista.

Sin embargo, en el marco de la presente investigación no se encontraron representaciones sociales que señalen una ruptura del discurso colonial-moderno, y que implique, por tanto, un desprendimiento de los imaginarios occidentales, del culto al fetichismo epistémico y de la colonialidad del ser. Pese a ello, se hallaron representaciones que apuntan a cierta forma de resistencia.

6.2.3 Categoría emergente: resistencia. Desde el discurso decolonial el in-insurgir, el re-existir y el re-vivir son categorías y formas de vivir que posibilitan la descolonización y la nueva humanización del sujeto colonial. Estas categorías surgieron en el pensar y actuar pedagógicos de Frans Fanon y Paulo Freire, y pretenden que los sujetos vivan de otro modo, comprendan y construyan la realidad desde sus saberes nativos. Esto supone deconstruir los sentidos psíquicos, sociales, epistémicos, existenciales, instalados por la modernidad colonial e instaurar nuevas capas de sentido. Esto se logra a través de la acción política, la insurgencia y el cimarronaje.

En algunas expresiones naturales de los Emberas no se perciben formas de in-insurgir, re-existir y re-vivir. Sin embargo, algunas actitudes y creencias apuntan a una cierta forma de resistencia, que puede interpretarse como una oposición a las formas de ser, pensar y actuar del grupo mestizo. Estas representaciones no pretenden desmontar las estructuras de la modernidad colonial, sino, quizá, defenderse de la invasión del imaginario mestizos, o como dispositivos que reafirman su propia identidad frente al proceso de colonización que viven.

Esta oposición no alcanza el nivel del re-existir, como se define desde la perspectiva del giro decolonial, ya que el in-surgir implica construir otras formas de vivir, relacionarse y existir. (Walsh, 2017). Más bien es una forma de oponerse desde las coordenadas ontológico-existenciales y epistémicas, para defender lo propio y para evitar, por ejemplo, los abusos en los que pudieran incurrir algunos mestizos. Se trata, entonces, de una semilla del re-existir, una manera de abrir un horizonte de lucha.

6.3 Construcción de Sentido

Esta investigación pretende responder a la pregunta en el aula multigrado de octavo y noveno, de la Institución Educativa el Águila, ¿Qué tipo de representaciones interculturales emergen a partir de las relaciones entre mestizos e indígenas? Las expresiones naturales de los estudiantes y docentes y las observaciones del trabajo de campo indican que las creencias, actitudes, imágenes, estereotipos y valores que se ponen en juego en el contacto e intercambio cotidianos señalan unos tipos de interculturalidad que se despliegan en el contexto de la colonialidad, una de las categorías centrales de esta investigación. De ahí que surjan las siguientes preguntas: ¿cuál es el sentido de las representaciones interculturales que emergen a partir de las relaciones entre mestizos e indígenas, de la Institución Educativa el Águila?, ¿por qué las representaciones sociales en torno a la interculturalidad se enmarcan en la colonialidad?,

¿qué sentidos tienen las representaciones sociales coloniales y qué papel juegan en la construcción del mundo social en esta Institución Educativa? para dar respuesta a esta indagación, en un primer momento, se expondrá a cerca de como las representaciones sociales contribuyen a la construcción de la interculturalidad en el aula; luego, se mostrará como las representaciones sociales que circulan en la comunidad educativa del Águila se inscriben en las formas coloniales del pensar, del ser y del actuar. Por último, se describirán brevemente algunas condiciones sociales, culturales e históricas que determinan la configuración colonial de las relaciones entre mestizos e indígenas en el aula.

6.3.1 Representaciones sociales y la construcción de las relaciones entre indígenas y mestizos. En esta investigación, las representaciones sociales constituyen una categoría transversal que posibilita comprender cómo los actores sociales construyen sus relaciones de contacto e intercambio en el aula. Las representaciones sociales son construcciones simbólicas que encarnan ideas, opiniones, imágenes, actitudes, estereotipos, creencias y valores, creados y compartidos por un grupo, a través de los procesos de comunicación y el acervo cultural de sus miembros también son fruto de la interacción entre los grupos (Jodelet, 1986).

Así, en el aula de clases —escenario de esta investigación—, circulan imágenes, estereotipos y valores que pertenecen a indígenas y mestizos que no solo constituyen una forma de conocimiento social (de conocerse a sí mismos y al otro y su cultura), sino que, al mismo tiempo, son imágenes que sintetizan significados que se ponen en juego en el contacto con el otro, y que posibilitan interpretar lo que sucede, dar sentido a lo inesperado, clasificar los fenómenos y los individuos con los que se interactúa; en una expresión, construir mundo social. No obstante, en esta dinámica de representaciones, estas creencias y actitudes no solo se forman en el interior de

un grupo. También la interacción entre los sujetos y los grupos culturalmente diversos generan nuevas representaciones, que se suman a las formas de conocimiento social elaboradas internamente por indígenas y mestizos. Las representaciones, más allá de ser formas de conocimiento social, son sistemas cognitivos poseedores de una lógica y de un lenguaje propio, con implicaciones trascendentales en el proceso de producción de mundo social, que determinan en parte lo que los sujetos saben, perciben, y evalúan de su mundo social, a partir de lo cual construyen su realidad simbólica (Jodelet, 2000).

En tal sentido, las representaciones sociales son sistemas de comprensión e interpretación de la realidad de los individuos, quienes interactúan en torno a objetos sociales, y construyen sus representaciones en función de las relaciones que establecen; estas creencias y actitudes se convierten, a su vez, en orientadoras potenciales de las interacciones sociales. En esto radica la importancia que tiene la comprensión de las representaciones sociales en el encuentro, contacto e intercambio con el otro y su grupo cultural: construyen, interpretan, dan sentido y orientan las relaciones interculturales. De ahí que a partir de estas formas de conocimiento social sea posible trazar, de alguna manera, la cartografía de la interculturalidad en un aula en la que convergen indígenas y mestizos.

6.3.2 En la ruta de la colonialidad: entre el contacto e intercambio y la subalternización de los Emberas. En el contexto de esta investigación, se devela que algunas representaciones sociales señalan la invasión del imaginario occidental y la consecuente invisibilización de su lengua y de sus tradiciones, la subvaloración de su mundo simbólico y la autoimagen de inferioridad de su ser. Condiciones que también son indicadas por algunas actitudes y estereotipos mestizos. Desde estas representaciones sociales, los Emberas, salen al encuentro del otro, se relacionan con los mestizos e interpretan y construyen su realidad social.

El contacto e intercambio entre indígenas y mestizos se da en el marco de los valores ético-políticos occidentales (lo que origina una desigualdad en el intercambio de saberes y tradiciones a favor del grupo mestizo). En consecuencia, se privilegia, en esta transacción, el reconocimiento de la diversidad, la tolerancia, la convivencia, valores a fines y funcionales al discurso multicultural del capitalismo global. Pareciera que solo se busca insertar a los indígenas al mercado mundial como consumidores y se les niega las posibilidades que puedan tener como productores de saberes y tradiciones.

Por otra parte, la colonialidad implica unas formas de ser, vivir y estar del sujeto que vive las relaciones bajo estructuras de dominación y colonialismo. Tal condición se expresa en como experimenta el sujeto en su vida cotidiana las estructuras económicas, políticas y lingüísticas de la dominación. En el caso de los actores de esta investigación, Emberas y mestizos, su conocimiento social en torno a si mismos y al otro, sus actitudes, las formas de interpretar y construir su mundo social están determinadas por estos dispositivos de poder.

En el otro extremo de las formas de ser y relacionarse se ubica la decolonialidad que apunta a una liberación y limpieza de las estructuras coloniales. Se trata, pues, de un cambio de actitud en

los sujetos coloniales con el cual se genera una apertura y libertad de pensamiento en todas las dimensiones del ser (Walsh, 2005b; Mignolo, 2007). Asumir este cambio significa abrir el ser a otras epistemologías, políticas, éticas, que conducirían, finalmente, a la construcción de una interculturalidad crítica. Esta dimensión aún no se ha alcanzado, es algo por construir. Es uno de los *telos* a los que aspira el discurso del giro decolonial.

Desde este contexto, es posible concluir que las representaciones sociales de los Emberas y de los mestizos en torno a sí mismos y al reconocimiento del otro se mueven en el horizonte de la colonialidad. Esto significa que algunas actitudes, creencias, opiniones y estereotipos expresan la invisibilidad del mundo simbólico indígena y la adopción del imaginario occidental, en la subalternización del otro y en la primacía que tienen los valores occidentales en la construcción de la realidad social en el aula.

Las representaciones sociales con las que se reconocen indígenas y mestizos contribuyen a la construcción de las formas más elementales de contacto e intercambio en el aula (intercambio de saberes, valores, formas de ser y sentir el mundo). Tales representaciones, a su vez, sirven a los fines de la etnoeducación, a las aspiraciones políticas y éticas del orden del sistema político colombiano y, por su puesto, son también reflejo de los intereses y dinámicas de las comunidades mestiza e indígena que habitan en el municipio.

Justamente, el sentido que encarnan dichas representaciones sociales tiene origen, en primera instancia, en las representaciones sociales que circulan en las comunidades a las que pertenecen los niños y los docentes.

Huérfano (2016), en una investigación antropológica acerca de las representaciones sociales, el territorio y las relaciones entre la comunidad Embera y los mestizos de Belalcázar, describe algunas actitudes y estereotipos que circulan entre los miembros de estos dos grupos. Este

estudio muestra que entre los adultos de ambas comunidades circulan imágenes que muestran a los indígenas como “sucios”, “amigos de lo ajeno”, “destructores de la naturaleza”, “perjudiciales”; y a los blancos como “explotadores”, “dominantes”, “excluyentes”, “esclavizadores”, “aprovechados”, etc. Tales percepciones operan como el trasfondo de las relaciones en el aula: algunas representaciones que circulan en la comunidad educativa fueron acuñadas por los adultos de uno u otro grupo.

No obstante, las representaciones sociales de carácter negativo que cita el estudio de Huérfano no se reflejaron en esta investigación. Es probable que ello ocurra por las diferencias metodológicas entre ambos estudios: el de Huérfano es un trabajo antropológico que abarca las relaciones entre las dos comunidades, los Emberas y mestizos, y cuyas fuentes tienen nexos y relaciones distintas (vecinos, administradores de fincas, funcionarios de la Alcaldía). En esta investigación, en cambio, solo se tiene en cuenta las relaciones que emergen en una comunidad educativa: los sujetos son compañeros de clase y de trabajo, algunos son niños, comparten cotidianamente en espacios muy pequeños, todo lo cual determina otro tipo de representaciones sociales. Asimismo, es posible que los aspectos oscuros de las relaciones entre estudiantes y docentes no se hubieran manifestado en las entrevistas y en el trabajo de observación, debido a que existen fuertes nexos de sentido y familiaridad entre los sujetos que habitan un aula de clases.

Sin embargo, esto no excluye la fuente primigenia de las representaciones sociales interculturales en la institución educativa el Águila: el mundo de la vida (compuesto en este caso por la familia, la escuela, la comunidad) al que pertenecen estudiantes y profesores, mundo donde despliegan su existencia, construyen su identidad individual y colectiva, y realizan las instauraciones de sentido sobre las cuales perciben al otro y actúan en el mundo social.

Otra fuente de las representaciones coloniales que circulan en el aula son las narrativas mediáticas de la cultura occidental impuestas por los relatos periodísticos, la publicidad, la radio, el video, la televisión y, por supuesto, las redes sociales. A través de estos dispositivos se venden los valores, las estéticas del entretenimiento (espectáculo, levedad, new age, reality) (Rincón, 2006).

El carácter instrumental del discurso educativo (con sus estándares, competencias y derechos básicos de aprendizaje) también ha contribuido a la construcción de representaciones sociales funcionales al sistema. Este discurso se traduce en las normas de convivencia, en las actitudes y en los estereotipos que transmiten los profesores a sus estudiantes.

En resumen, desde los estereotipos, imágenes, actitudes, construidas dentro de cada grupo y en el intercambio escolar, indígenas y mestizos elaboran formas de conocimiento o representaciones sociales que, a la manera de dispositivos discursivos, contribuyen a la interpretación, comprensión y construcción de su mundo simbólico común. Tales representaciones actúan como mediadores en las relaciones entre los estudiantes y docentes y entre el grupo Embera y el mestizo, dando sentido al mundo que construyen en común y a los mundos que habitan.

7. CONSIDERACIONES FINALES

El propósito de esta investigación era describir el tipo de representaciones interculturales que emergen a partir de las relaciones entre mestizos e indígenas de la Institución Educativa el Águila en el municipio de Belalcázar, Caldas.

En las expresiones naturales y en las observaciones del trabajo de campo se evidenciaron diversas representaciones sociales, las cuales fueron agrupadas la categoría de colonialidad, y clasificadas en los siguientes descriptores:

Interculturalidad relacional. En esta subcategoría se agruparon actitudes, valores, estereotipos e imágenes que apuntan al intercambio de saberes y valores (respeto, igualdad, afecto) como formas de contacto e intercambio más elementales.

Interculturalidad funcional. En este subgrupo se incluyeron algunas representaciones que se relacionan con el contacto e intercambio entre indígenas y mestizos. Los indígenas privilegian en sus representaciones el reconocimiento de la diversidad, la convivencia, la igualdad y la tolerancia. Los mestizos, la equidad, la diversidad de género y la convivencia. Estas formas de conocimiento social sirven al sistema capitalista y al discurso multicultural puesto que promueven la inclusión de la etnia Embera Chamí en la nación colombiana y, sobre todo en el mercado mundial.

Colonialidad del poder. En la institución educativa el Águila circulan creencias coloniales y algunos asumen actitudes que dejan entre ver la primacía que algunas representaciones sociales le dan al imaginario occidental, todo ello en detrimento de los valores y el mundo simbólico de los Emberas. También se perciben actitudes coloniales con respecto a las relaciones de género y

en actitudes corporales de algunos indígenas.

Colonialidad del saber. Algunas expresiones lingüísticas muestran la subalternización de la lengua indígena y el valor superior que le conceden al español, lo cual tiene consecuencias que van más allá del campo lingüístico, puesto que en el lenguaje se sedimentan las ideas, imaginarios y cosmovisiones de los pueblos, en una palabra su cultura. Luego, si se subalterniza la lengua nativa, se interioriza también la cultura.

Colonialidad del ser. En algunas representaciones sociales los Emberas se reconocen a sí mismos como inferiores, con menor inteligencia. Este fenómeno afecta no solo la manera como se ven a sí mismos, sino como los ven los mestizos, y las maneras como construyen su mundo social.

Reconocimiento del otro. Algunas opiniones muestran que los indígenas y los mestizos se reconocen a sí mismos a través del lenguaje y las costumbres. Estos sentidos también predominan mutuamente en el reconocimiento del otro. Difieren en que los mestizos, además de estas formas los reconocen por sus rasgos físicos por las maneras de actuar y como agresivos y negociantes. Los indígenas, a su vez, reconocen a los mestizos por cierta actitud de apertura hacia el mundo simbólico indígena.

Por otra parte, a partir de las expresiones naturales y de algunas actitudes surgió resistencia como categoría emergente. En ella se agruparon actitudes y estereotipos apuntan a una peculiar forma de resistencia, —que se diferencia del re-existir y del re-insurgir del discurso decolonial de Fanon y Freire— que puede interpretarse como una forma de oposición a la invasión del imaginario simbólico, mestizo, a la imposición de la epistemología occidental y a sus formas de ser y estar en el mundo. Con estas representaciones sociales, los Emberas no pretenden desmontar las estructuras del mundo occidental, sino que, quizá, las usan como dispositivos

discursivos para reafirmar su lugar en el mundo. Se trata de una oposición ontológico-existencial para demarcar las fronteras de su mundo simbólico, y no de una oposición política o epistémica.

Finalmente, en el trabajo de análisis, desde la perspectiva del giro decolonial se seleccionó como segunda categoría de investigación la decolonialidad. Sin embargo no se encontraron representaciones sociales que implicaran un desprendimiento del discurso colonial-moderno, una ruptura con los imaginarios occidentales y con las formas de colonialidad del poder, del saber y del ser.

7.2 Hallazgos

- Desde las representaciones sociales se evidenció la función cultural que cumple la presencia de los docentes indígenas en secundaria (tradicionalmente, la institución sólo ha tenido etnoeducadores en dos sedes de básica primaria). En efecto, en 2017 se encargó a un docente indígena (bachiller) para que dictara educación artística y educación física en la básica secundaria y media. Este cambio fue objeto de críticas porque este docente no tiene formación pedagógica y disciplinar. No obstante, su clase de estética la convirtió en un taller de artesanías Emberas, lo que ha servido de punto de encuentro entre los dos grupos étnicos. El arte es, precisamente, uno de los lenguajes que genera posibilidades de contacto e intercambio entre culturas diferentes. Esta experiencia muestra entonces, el papel que los docentes indígenas cumplen en la construcción del mundo social de una comunidad educativa. La educación no es solo el desarrollo de competencias y habilidades sino que es, también un proceso político y, en tal sentido la figura de un docente indígena actúa como un referente que ayuda al intercambio entre grupos étnicos.
- En el contacto e intercambio entre sujetos de distintos grupos culturales no solo entran en juego las representaciones sociales más elementales como el auto reconocimiento y el

reconocimiento, sino un rico abanico de estereotipos, de opiniones, de imágenes, cuya descripción es una tarea abierta. En efecto, en esta investigación se evidenció que, en la construcción de los mundos simbólicos se ponen en juego diversos tipos de representaciones, muchas de ellas propias del contexto de investigación, cuya función en la construcción del mundo social no se puede despreciar por singulares que parezcan.

En el proceso de investigación se evidenció la necesidad que la Institución Educativa el Águila tiene de introducir elementos del modelo pedagógico Embera, cuya propuesta pedagógica fue elaborada en 2015 a instancias del MEN. Estos cambios obedecen a que más del 60% de los estudiantes son indígenas y a que el PEI actual de la institución no recoge elementos de la comunidad Embera, que pudieran contribuir a la visibilización de la etnia en la cotidianidad y a la construcción de relaciones interculturales con los mestizos. Este fin puede alcanzarse bien construyendo un Proyecto Educativo Comunitario (PEC), o bien, reformando el PEI. Desde una perspectiva intercultural lo más pertinente sería introducir modificaciones al PEI, puesto que cerca del 40% de los estudiantes en la institución son mestizos.

REFERENCIAS

- Bonilla, D. (2006). *La constitución multicultural*. Bogotá: Siglo del hombre editores-Universidad de los Andes–Pontificia Universidad Javeriana
- Castillo, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía*, XX (52), 15-26.
- Cassiani, A. 2007. La interculturalidad: una búsqueda desde las propuestas educativas de las comunidades afrodescendientes en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX (48), 97-105.
- Congreso Colombia, (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994 por la cual se expide la Ley general de la Educación. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGrawHill
- Cortéz, N. (2015). *Interculturalidad, diferencia y etnoeducación: la educación como lugar antropológico*. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana.
- Cruz, E. (2013). *Pensar la interculturalidad: una invitación desde Abya-yala. América Latina*. Quito: AbyaYala
- Diez, M. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social* (19), 191-213
- Escobar, J; Aytte, L.& Rosero, M, (2016) *sentidos de diversidad cultural: avizorando los caminos de las prácticas pedagógicas en la identidad cultural*. Tesis de maestría. Universidad de Manizales, Pasto.
- Fernandes, L y Ferrão, V. (2013). Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. En Walsh, C. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. (pp. 275-303). Quito: AbyaYala

- Gómez, G; (2013). *Reflexiones sobre colonialidad e interculturalidad: el caso de la universidad autónoma indígena intercultural—UAIIN—*. Artículo de grado, especialización. Universidad de Nariño, Pasto.
- Grueso, D. (2003). Qué es el multiculturalismo. *El hombre y la máquina* (20-21).
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill
- Huérfano, E (2016). “Meme vs. kajuma”. Territorio, representaciones y relaciones sociales. *Un estudio comparativo entre el resguardo El Totumal Belalcázar, Caldas y el Asentamiento el Cuzco Montenegro, Quindío*. Manizales, Caldas.
- Institución Educativa El Águila (2013). *Manual de convivencia*. Belalcázar: s.f.
- Institución Educativa El Águila, (2013). *Proyecto Educativo Institucional*. Belalcázar: s.f.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: S. Moscovici. *Psicología Social II*. Barcelona, España. Paidós
- Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En D. Jodelet, & A. Guerrero, *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México, D.F: UNAM.
- Lamo, E (2006). “Sociedad multicultural”. En Giner, S. Lamo, E. y Torres, C (eds). (2006) *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza. 1030 p.
- Maldonado-Torres, N. (2007) Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S.Castro–Gómez,y R. Grosfogel. (eds.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 127-167) Bogotá: Siglo del hombre editores- Universidad Central-Pontificia Universidad Javeriana
- Merino, J. (2008) “Problemas escolares en la integración e inclusión de inmigrantes. Educación intercultural como proceso para una inclusión social y escolar.” En S. Peiró. (ed.) (2008). *Multiculturalidad escolar y convivencia educativa*. Alicante: Club Universitario
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. Castro– Gómez. y R. Grosfogel, (eds). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad*

epistémica más allá del capitalismo global. (pp. 25-46). Bogotá: Siglo del hombre editores, Universidad Central y Pontificia Universidad Javeriana.

Ministerio de Educación Nacional, (2015). *Modelo Pedagógico del Pueblo Embera del Caldas: “Tejiendo saberes, conocimientos y prácticas pedagógicas”*. Bogotá: s.f.

Morse, J. (2003). Emerger de los datos: los procesos cognitivos del análisis en la investigación cualitativa. En Morse, J, *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. (p. 30-52). Medellín: Universidad de Antioquia.

Peiró, S. (ed.) (2008). *Multiculturalidad escolar y convivencia educativa*. Alicante: Club Universitario

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. y Fogel, R. (eds.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. (pp. 201-245). Buenos Aires: Flacso

Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro–Gómez. y R. Grosfogel, (eds). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 93-126). Bogotá: Siglo del hombre editores-Universidad Central- Pontificia Universidad Javeriana.

República de Colombia. (2015). *Constitución Política de Colombia*. [Comentada por Rogelio Enrique Peña]. Bogotá: ecoe ediciones

Restrepo, E. (1990). *Técnicas etnográficas*. Recuperado de <http://www.ramwan.net/restrepo/.../tecnicas%20etnograficas-borrador.docx>

Restrepo, J. (1999). *Filosofía para profanos*. Bogotá: Ariel

Rojas, A. y Castillo, E. (2007). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia. ¿Interculturalizar la educación?: En *Revista Educación y Pedagogía*, XIX (48), 11-24.

Rincón, O. (2006). *Narrativas mediáticas: O cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento*. Barcelona: Edisa.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (Trad. Eva Zimmerman). Medellín: Universidad de Antioquia.

- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*. [trad. Mónica Otrill]. México: Fondo de Cultura Económica
- Tubino, F. (2005). “La interculturalidad crítica como proyecto ético-político”, En: *Encuentro continental de educadores agustinos*. Lima, 24-28 de enero de 2005. Disponible en: <http://www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTERCULTURALIDADCR%C3%8DTICACOMOPROYECTO%C3%89TICO.pdf>
- Ulloa, E. (1992). *Geografía humana de Colombia: región del Pacífico* (tomo IX). Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/geografia/geograf/Embera1.htm>
- [Valencia, J. y Elejabarrieta, F. \(2007\). Aportes sobre la explicación y el enfoque de las representaciones sociales. En T. Rodríguez y M. García. *Representaciones Sociales. Teoría e Investigación*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara](#)
- [Valencia, S. \(2007\). Elementos de la construcción, circulación y aplicación de las representaciones sociales: En T. Rodríguez y M. García. *Representaciones Sociales. Teoría e Investigación*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara](#)
- Walsh, C. (2005a). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y pensamiento*, XXIV, (46), 39-50
- Walsh, C. (2005b). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar- AbyaYala
- Walsh, C. (2005c) *la interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación.
- Walsh, C. (2006). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En C. Walsh. *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Buenos Aires: del signo (pp. 21-70)
- Walsh, C. (2007) *Interculturalidad, colonialidad y educación*. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX (48), 25-35
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J, Tapia, L., y Walsh, C. *Construyendo interculturalidad crítica*. (pp. 75-96). La Paz, Bolivia: Convenio Andrés Bello.

- Walsh , C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: Ensayos desde AbyaYala*. Quito: ediciones AbyaYala
- Walsh, C. (2013). Introducción lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. En C. Walsh. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. (pp. 23-68). Quito: AbyaYala
- Walsh, C. (2017). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. Recuperado de <http://www.antropologias.org/rpc/files/downloads/2010/09/Catherine-Walsh-Interculturalidad-cr%C3%ADtica-y-pedagog%C3%ADa-de-colonial.pdf>
- Yepes, S. 2015. *Educación intercultural en el contexto rural: una mirada desde y hacia el currículo*. Tesis de maestría. Universidad de Antioquia, Medellín.