

Autopercepciones y percepciones étnicas en la escuela multicultural. Caso en un colegio distrital de Bogotá

Ethnic self-perceptions and ethnic perceptions in the multicultural school. A casa in a public school in Bogota

Adriana Patricia Díaz Cuevas¹

DOI: 10.29151/hojasyhablas.n19a2

Resumen

Con las migraciones masivas internas en Colombia los colegios distritales se vieron en la obligación de asumir una tarea para la cual no se encontraban preparados: el trabajo con poblaciones étnicas diversas. Así, docentes y estudiantes se encontraron inmersos en una situación de convivencia que les propuso entender los aportes de la diversidad cultural, pero no les dio herramientas para hacerlo. Este artículo de investigación surge en el marco de la investigación *Estudiantes indígenas en un colegio de Bogotá: ¿cómo se ven?, ¿cómo los ven? y ¿cómo se quieren ver? La escuela multicultural en la construcción de identidades étnicas indígenas* desarrollada en el año 2019. En este texto se exponen y contrastan las autopercepciones de los estudiantes focalizados como indígenas con las percepciones de sus compañeros en relación con los rasgos étnicos para identificar si el entorno escolar está tomando lugar en las autopercepciones de las personas con procedencias étnicas indígenas. A través de una serie de entrevistas basadas en la recopilación inicial de dibujos hechos por los estudiantes de los tres grados se expresaron algunos imaginarios que tenían sobre las personas indígenas en Bogotá. Por su parte, el análisis cualitativo de los datos se evidencia el papel fundamental que toman las interacciones en la escuela en los procesos de reconocimiento propio y del otro en contextos multiculturales.

Palabras clave: Autopercepciones; percepciones; etnicidad; sistemas de representación.

Abstract

With the massive internal migrations in Colombia, the district colleges were obliged to assume a task for which they were not prepared: working with diverse ethnic populations. Thus, teachers and students were immersed in a situation of coexistence that proposed them to understand the contributions of cultural diversity but did not give them tools to do so. This research article emerges in the framework *Estudiantes indígenas en un colegio de Bogotá: ¿cómo se ven?, ¿cómo los ven? y ¿cómo se quieren ver? La escuela multicultural en la construcción de identidades étnicas indígenas* developed in 2019. In this text, the self-perceptions of students focused as indigenous are exposed and contrasted with the perceptions of their peers in relation to ethnic traits to identify if the school environment is taking place in the self-perceptions of people with indigenous ethnic backgrounds. Through a series of interviews based on the initial compilation of drawings made by the students of the three grades, some imaginations were expressed that specify about the indigenous people in Bogotá. On the other hand, the qualitative analysis of the data demonstrates the fundamental role that interactions in the school play in the processes of self-recognition and of the other in multicultural contexts.

Keywords: Self-perceptions; perceptions; ethnicity; representation systems.

¹ Candidata a Magister en Educación con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: apdiazc@unal.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6020-6911>



Algunos elementos que confluyeron para iniciar²

La diversidad y la multiculturalidad son características que en contextos internacionales siempre son objeto de interés y reconocimiento para nuestro país. De hecho, las autoras Sacavino y Candau (2015) señalan que entre 1980 y 1990 la mayoría de países en Latinoamérica dieron un vuelco a la composición de sus constituciones y al reconocimiento étnico de sus poblaciones. En Colombia se reconoció la diversidad lingüística y cultural del país con la Constitución de 1991. Posteriormente, en el año 1994, la Ley 115 de Febrero 8, por la cual se expide la Ley General de Educación, reconoció y dio pautas para la educación de grupos étnicos. Así, se identificó la etnoeducación como el modelo para el aprendizaje de estudiantes con una cultura, lengua, tradiciones y fueros propios y autóctonos. Un año después, el Decreto 804, por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos, posicionó ocho principios claves en la etnoeducación: integralidad, diversidad lingüística, autonomía, participación comunitaria, interculturalidad, flexibilidad, progresividad y solidaridad. Adicionalmente, contempló la formación de etnoeducadores, algunas orientaciones curriculares especiales y la gestión institucional.

Pese a esta reglamentación, la realidad de los estudiantes y docentes en medio del reconocimiento y autoreconocimiento étnico es diferente y evidencia problemas de diferentes índole.

Con las migraciones masivas que se dieron en Colombia, especialmente en la década de los noventa, las poblaciones étnicas tuvieron que migrar a otros lugares del país en busca de mejores condiciones sociales, económicas, educativas y de seguridad, entre otras. De esta manera, los colegios distritales de Bogotá, como epicentro de las grandes migraciones internas, se vieron en la necesidad de recibir a estudiantes de diferentes procedencias étnicas y trabajar con aulas diversas. En otras palabras, la multiculturalidad que se celebra en la Constitución de nuestro país se materializó rápidamente en estas instituciones que no tenían muchas herramientas metodológicas, prácticas y reflexivas, no solo para asumir esta diversidad, sino para trabajar con esta.

En este punto es pertinente mencionar que, según las autoras Juliano (2001) y Massot Lafon (2003), la escuela como institución en las sociedades industrializadas toma un lugar clave para la perpetuación de especificidades culturales. De esta manera, la escuela como ente homogeneizador en función de la construcción de un tipo de ciudadano (Illich, 1985; Zúñiga Chaves, 2003) halla un obstáculo concreto en este proceso: la diversidad. Carlos Skliar (2007) afirma que, la idea de diversidad en las escuelas ha tenido consecuencias que recurrentemente caen en la folclorización de las diferencias de ese otro con características fuera del marco propio de referencias. Dicho de otra manera, la multiculturalidad en la escuela se comprende en muchas ocasiones como una exotización de ciertas características descontextualizadas, un proceso que tiene fechas

² Es pertinente mencionar que he decidido desarrollar de manera deliberada la escritura de este texto en primera persona, tanto singular como plural, pues esta manera de escribir no fue aleatoria ni inconsciente. Al conocer y reconocer las normas académicas de escritura heredadas de las ciencias exactas que obligan a desarrollar procesos escriturales en tercera persona o con conjugaciones impersonales para mantener la objetividad del documento, es perentorio señalar que actualmente existen investigaciones en el tema de la escritura académica que hablan de La voz del autor y su importancia a la hora de ser expresada en los procesos de comunicación escrita. Algunos de esos autores, que nombro, pero no cito por la pertinencia para efectos de la lista de referencia son: Cassany, Castelló, Bañales y Hyland. De la misma manera, el uso de subtítulos "no convencionales" es una decisión personal en relación con mi propia escritura.

y maneras concretas de reconocerse y allí surgen conceptos como “integración” e “inclusión” que normalmente están estrechamente ligados a las ideas de diversidad, multiculturalidad y, más recientemente, de interculturalidad.

Pese a lo anterior, el concepto de interculturalidad dista mucho de estas prácticas. No hay que perder de vista que, si bien las nociones de multiculturalidad e interculturalidad están vinculadas no son lo mismo. Aunque las dos responden a reflexiones en torno a los procesos globalizadores y las apuestas por interpretar y reconocer las diferencias en medio de las interacciones culturales, el primero da cuenta de la descripción de aquellas formas en que la pluriculturalidad se comporta en las relaciones cotidianas (Aguado, 1996). Es decir, es una clasificación teórica en la cual han tenido lugar interpretaciones que van desde el reconocimiento y defensa de los grupos históricamente invisibilizados hasta el rechazo tajante de alguna de las culturas de la interacción (Rizo García, 2014). Por su parte, la interculturalidad constituye una apuesta por lograr que en los procesos de interacción cultural exista un reconocimiento de las diferentes culturas que intervienen en la relación, pero que además haya una apertura a la modificación significativa de los imaginarios que pueden preexistir (Mazorco, 2012). En la escuela puntualmente, la idea de interculturalidad tendría que invitar a reconocer que las diferencias no ponen a una cultura sobre otra, sino que establecen una visión más amplia de las mismas situaciones e instituciones.

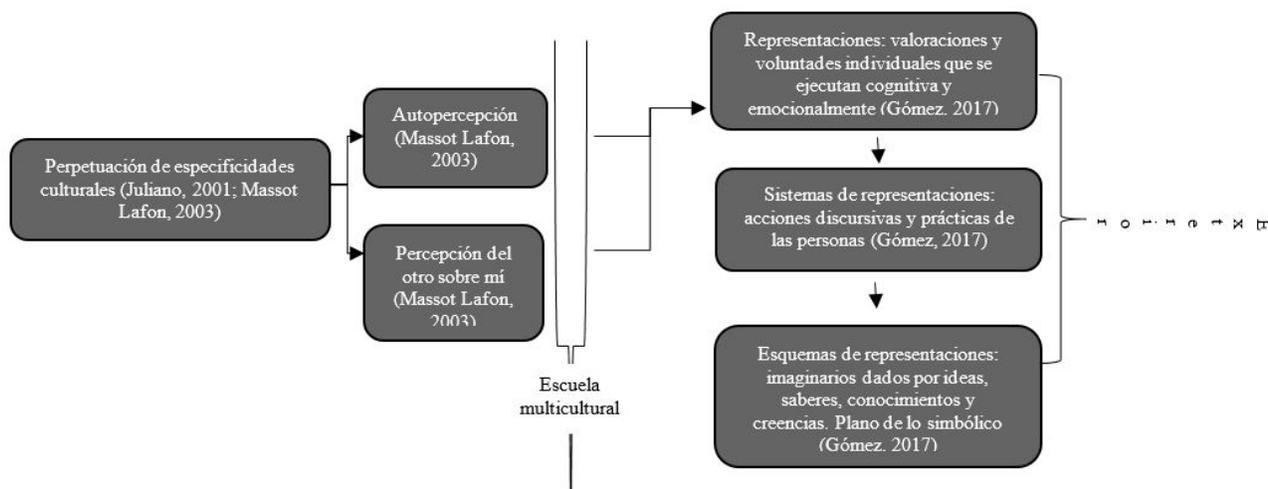
Así, docentes, directivas y estudiantes de contextos escolares multiculturales en Bogotá, que en muchos casos se autodenominan interculturales, tienen en sus manos una diversidad cultural con la cual en muchas ocasiones no saben realmente cómo darles cabida en el aula a los

estudiantes focalizados como indígenas. El término *estudiantes focalizados* aparecerá en repetidas ocasiones pues realmente la “clasificación étnica” de estos jóvenes, niños y niñas no fue una decisión propia, según la información otorgada por la institución, sino una apreciación de la institución y la Secretaría de Educación (SED), de acuerdo con sus características físicas o apellidos en el contexto de esta investigación. Así, el término se usa con miras a reconocer su autonomía al tomar la decisión de si reconocen o no determinada pertenencia étnica. Esta situación fue fundamental para llegar al objetivo de este artículo el cual pretende exponer y contrastar las autopercepciones de los estudiantes focalizados como indígenas con las percepciones de sus compañeros en relación con los rasgos étnicos para identificar si el entorno escolar está tomando lugar en las autopercepciones de las personas con procedencias étnicas indígenas; esto en el marco de un colegio distrital del centro de la ciudad.

La exposición de estas percepciones de otros y autopercepciones acerca de los rasgos étnicos en la ciudad dará ideas muy claras de las razones por las cuales una persona en edad escolar decide, o no, exteriorizar esa filiación étnica. Aquí, es preciso retomar el concepto de *exterioridad* (Mignolo, 2001; Restrepo & Rojas, 2010), como un proceso consciente o inconsciente en el cual una persona toma la decisión de visibilizar o esconder ciertos rasgos que son diferentes al común denominador de los rasgos de un grupo mayoritario. En este proceso, no solamente hay decisiones de aquel sujeto que históricamente ha sido subalternizado, también surgen disposiciones por parte de aquellos individuos que consideran tener algún tipo de superioridad en un contexto determinado.

Es importante mencionar que estas decisiones no son tan libres, pues en el contexto escolar multicultural, esta exterioridad está cimentada en una serie de imaginarios sociales que se convierten en valoraciones y acciones concretas. De esta manera, la triada esquemas de representaciones (imaginarios, ideas y saberes) – representaciones (voluntades y deseos) – sistemas de representaciones (acciones y prácticas discursivas) tiene efectos evidentes en el accionar consiente e inconsciente de las personas y por ende en su toma de decisiones frente a aquello que se comparte y lo que no (Gómez, 2017). Desde un punto de vista complementario podemos hablar de un proceso claro de colonialidad del ser, en donde consecuencia de la colonialidad del poder y el saber, las subjetividades de los individuos son modificadas de acuerdo a las experiencias vividas, pero también a las ideas que la colonialidad ha dejado en los individuos (Garzón López, 2013; Mignolo, 2001). En el esquema 1 se presenta sucintamente un resumen del marco conceptual clave para el desarrollo de este texto:

Esquema 1: Resumen conceptual.



Para dar cuenta de esas autopercepciones y percepciones sobre los rasgos étnicos en la escuela multicultural y su impacto en las autopercepciones de las personas con procedencias étnicas indígenas presento en primer lugar la metodología que implementé para la recolección y análisis de datos. Posteriormente doy cuenta de los resultados y la discusión en relación con estos. El artículo cierra con una serie de reflexiones propias del objetivo de este texto.

El camino recorrido con las voces de los estudiantes

Este artículo de investigación corresponde a algunos resultados hallados en el desarrollo del

proyecto de maestría *Estudiantes indígenas en un colegio de Bogotá: ¿cómo se ven?, ¿cómo los ven? y ¿cómo se quieren ver? La escuela multicultural en la construcción de identidades étnicas indígenas* (Díaz Cuevas, 2019). Es fundamental mencionar que los objetivos de dicho proyecto no son los expuestos en este texto, sino que hacen parte de un proyecto más amplio.

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo con un diseño descriptivo–interpretativo ya que analizó por primera vez en esta institución escolar con contexto multicultural el tema de percepciones y autopercepciones étnicas de los estudiantes. El trabajo lo enfoqué desde una perspectiva crítica y decolonial ya que,

en palabras de Seoane (2016):

Las teorías críticas, no se reducen a la teoría desarrollada desde la Escuela de Frankfurt. Para nada. Ben Agger (1998) ha reportado hace tiempo un rico catálogo de teorías críticas que incluyen a las queer theory, feministas, posmodernas, deconstruccionistas, de colonialistas, entre otras. Cabría agregar que la teoría crítica es una actitud vital ante el conocimiento, su razón de ser y su vinculación con el mundo (p.13).

Así, por medio del enfoque de las teorías críticas y decoloniales recogí voces que permitieron tener una visión más amplia acerca de los imaginarios o esquemas de representaciones y actitudes o sistemas de representaciones que hay detrás de las percepciones y autopercepciones étnicas en una institución del centro de Bogotá. Para dar cuenta de estas voces fue fundamental hacer un primer reconocimiento de la institución pues las experiencias teóricas mostraron una tendencia muy grande a trabajos multiculturales con dos poblaciones claras que interactuaran. Sin embargo, en el caso de este trabajo, la situación fue diferente, pues la institución no recibe necesariamente a estudiantes de cabildos cercanos geográficamente como sucede en otras áreas de la ciudad, sino que se inscriben uno o dos estudiantes de diferentes pueblos.

Así, el trabajo se concentró en los estudiantes de la jornada tarde con los grados sexto (23 estudiantes entre doce y catorce años), séptimo (27 estudiantes entre doce y quince) y octavo (27 estudiantes entre catorce y dieciséis años). Las dos características fundamentales para la selección de los grupos fue, en primer lugar, la edad de los estudiantes, pues es en estos momentos de la vida en los que normalmente se toman

decisiones, consciente o inconscientemente, acerca de la propia exterioridad (Massot Lafon, 2003). La segunda característica fue que hubiese estudiantes focalizados como indígenas para poder contrastar sus autopercepciones con las percepciones de sus compañeros.

La construcción de instrumentos y recolección de datos la basé en las estrategias de la etnografía educativa para contrastar diferentes tipos de datos (legales, académicos y empíricos) con el fin de relacionar los casos hallados en el colegio. En cada grupo me presenté y discutimos en conjunto acerca de por qué creían que resultaba relevante –o no– el tema en la institución y propuse un ejercicio de dibujo. La instrucción con este ejercicio fue muy simple: dibujar una persona indígena y responder brevemente qué es ser indígena en Bogotá para conocer parte de las preconcepciones de todos los estudiantes acerca de cómo se ven las personas indígenas, cómo viven, en dónde se encuentran y otros rasgos que asocien en los dibujos. El dibujo resultó ser una herramienta muy útil pues logró exponer diferentes esquemas de representaciones que probablemente por medio del lenguaje oral o escrito no se hubieran hallado. A partir del análisis semiótico propuesto por Mavers (2004), en la cual se evalúan los sentidos y significados en niños a partir de representaciones gráficas, hice una codificación de los dibujos identificando cuáles elementos eran recurrentes y cuáles resultaban particulares en cada curso.

Al final recogí, codifiqué y analicé setenta y siete dibujos que dieron lugar a las cinco categorías para la recolección de información hecha en entrevistas semi-estructuradas a los estudiantes: actitudes, prácticas, lengua, vestimenta y sentimientos y emociones. Hice entrevistas a los cinco estudiantes focalizados como indígenas de

los tres cursos y a seis de sus compañeros; estos últimos fueron seleccionados a partir de los dibujos, en cada curso seleccioné un estudiante que tuviera una representación gráfica con elementos recurrentes a la mayoría y el otro que representara alguna singularidad. En dichas entrevistas ahondé un poco más en los esquemas de representaciones de algunos estudiantes a partir de sus representaciones gráficas. Finalmente, la información fue sistematizada en el software NVivo® para facilitar el análisis de los datos a través de las herramientas que otorga el análisis crítico del discurso (Pardo Abril, 2013). De esta manera, los resultados y la discusión se encuentran organizados en tres secciones, la primera da cuenta de las autopercepciones y autodenominaciones de los estudiantes focalizados como indígenas, en la segunda están expuestas algunos esquemas de representaciones y valoraciones de los compañeros de los estudiantes focalizados y, finalmente, doy cuenta del contraste entre las autopercepciones y percepciones en relación con la exterioridad de ciertos rasgos étnicos en la escuela para así identificar si el entorno escolar está tomando lugar en las autopercepciones³ de las personas con procedencias étnicas indígenas.

Hallazgos en medio del camino: resultados y discusión

A continuación, se presentan esquemáticamente las autopercepciones de los estudiantes focalizados como indígenas, las valoraciones de algunos de sus compañeros y el contraste que se puede hacer de las dos voces a la hora de compartir con la comunidad escolar la pertenencia étnica que se pueda tener.

Autopercepciones y autodenominaciones de los estudiantes focalizados

Fueron cinco los estudiantes focalizados con los cuales se desarrolló el trabajo en los grados 602 (2 estudiantes), 701 (2 estudiantes) y 801 (1 estudiantes). Un primer hallazgo fue que al pedirles que hicieran el dibujo de una persona indígena, cuatro de los cinco estudiantes hicieron una asociación inmediata con rasgos que identifican en ellos mismos o en sus familias. Si bien las representaciones gráficas 1, 2 y 3 dan cuenta de esta situación, es clave mencionar que hubo un caso en el cual el estudiante aseguró dibujar lo que ha visto en televisión pues él no tiene ningún vínculo con pueblos indígenas. Así, cuatro de los cinco estudiantes focalizados como indígenas reconocieron una pertenencia indígena, mientras uno no lo hizo.

Al final, los estudiantes que reconocieron pertenencias étnicas se identificaron con los pueblos Kamsa, Embera Katio y Misak. Sin embargo, en los cuatro casos no necesariamente hubo un reconocimiento de sí mismos como personas indígenas. Las representaciones gráficas 1 y 2 dan cuenta de las representaciones gráficas de dos estudiantes que en la entrevista asumieron inmediatamente una pertenencia étnica indígena como se expone a continuación:

A: Quiero que me cuentes un poquito ¿qué fue lo que dibujaste?

E: Misak.

A: ¿Tú te consideras un niño indígena?

E: Sí señora.

A: Listo, te consideras un niño indígena. Y ¿por

³ Vale la pena señalar que el tema concreto de autodenominación no se desarrolló como tal pues se consideró que este exige un nivel de comprensión más amplio de la propia etnicidad que pasa por la comprensión de la etnicidad como un derecho. Por ende, resulta ser un proceso que requiere una introspección mucho más profunda que la que se puede lograr con jóvenes en una entrevista.

qué te consideras un niño indígena?, ¿por qué te consideras indígena?

E: Mmm [Silencio] porque [dubitación], porque mi mamá siempre me ha impulsado a que aprenda mi lengua, pero todavía no me la sé porque me trajeron muy chiquito.

A: ¿Hay algún tipo de vestimenta que tú conozcas que usan las personas de tu pueblo?

E: Sí... ahí está [señala el dibujo].

Sin embargo, hubo un caso en concreto en el cual, si bien la estudiante reconoció una ascendencia indígena, permanentemente hizo énfasis en que ella no se considera como parte de dicho pueblo, pues, en sus palabras, era una persona civilizada. Esto se evidenció inicialmente en el texto que acompañó su dibujo y que puede ser consultado en la ilustración 3: *Civilizan estudiando en el colegio cuando ellos llegan a vivir acá en Bogotá, pues ellos cambian su forma de ser. Ellos viven en la zona de la montaña, viven en una choza y algunos indígenas viven en el pueblo.* De hecho, en la entrevista, estas ideas de las personas indígenas como incivilizadas son recurrentes.

Luego de hacer las entrevistas semiestructuradas, en las cuales hablamos un poco de sus lugares de origen, sus prácticas en territorio y sus prácticas en la ciudad de Bogotá, surgieron siete categorías muy específicas en relación con sus autopercepciones frente a los rasgos étnicos que tienen, visibilizan y ocultan. En primer lugar, la idea común de procesos de discriminación en contra de las personas indígenas. En la sistematización de las entrevistas fue permanente la queja relacionada con la burla o juego incómodo con sus apellidos, pues, en algunas ocasiones, al ser difíciles de pronunciar se convierten en una excusa para la broma. Adicionalmente, la misma idea de ser indígena, en los sistemas de representación de los estudiantes focalizados, les convierte en individuos vulnerables de acciones en su contra como señalamientos por su ascendencia indígena o, en algunos casos, aislamientos del grupo.

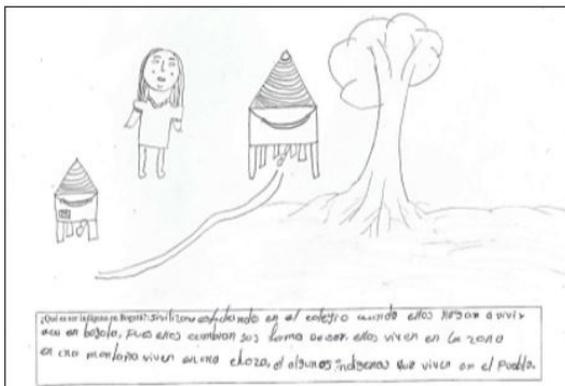
La vergüenza, como segundo ítem común, surgió de forma regular en las entrevistas con los estudiantes focalizados como indígenas que asumieron una pertenencia o ascendencia étnica. Dados los señalamientos y procesos de



Representación gráfica 1: MAY - Grado 602.



Representación gráfica 2: MJ - Grado 701.



Representación gráfica SEQ Ilustración (*ARABIC 3: SD - Grado 801.

discriminación que ya se mencionaron, los estudiantes refieren una incomodidad permanente frente a la posibilidad de exponer rasgos étnicos concretos de sus pueblos en el colegio como la vestimenta tradicional, la lengua y sus costumbres. Ellos perciben que acciones como llamarles “indios” o de maneras despectivas por estos rasgos serían más frecuentes si “aceptan” frente al resto de personas en la institución que hay vínculo con algún pueblo indígena.

En tercer y cuarto lugar se encuentran las ideas frente al territorio del cual vienen y la ciudad como su lugar actual. La idea detrás del territorio, en los estudiantes que se auto-reconocieron como indígenas, es visto como un lugar que les transmite felicidad y tranquilidad, un lugar que se encuentra en sus anhelos y deseos, sin embargo, de la misma manera reconocen la ciudad como un lugar estratégico en cuanto a posibilidades escolares y laborales. En otras palabras, si bien sus territorios de origen traen consigo una serie de buenos sentimientos y recuerdos, reconocen que Bogotá les ofrece una serie de posibilidades en cuanto a formación académica y laboral para sus padres que en sus territorios no tendrían.

En el marco de la ciudad, más puntualmente, en aquello relacionado con la escuela, tienen lugar los últimos tres puntos comunes hallados en las intervenciones de los estudiantes focalizados como indígenas. Si bien la idea de la escuela como una institución “civilizatoria” tuvo protagonismo especialmente en una estudiante, realmente los otros estudiantes lo refirieron siempre de forma menos explícita. El imaginario de la escuela y la profesionalización como herramientas fundamentales para «*ser alguien en la vida*» y «*salir adelante*» surgieron varias veces en las entrevistas. En el mismo orden de ideas, al preguntarles acerca del papel que sus rasgos étnicos podían tener en la

escuela, emergieron dos ideas muy importantes y relacionadas entre ellas: si bien los estudiantes identifican que no hay un reconocimiento de sus prácticas y cosmovisiones en la escuela, también aseguran que ellos no se sienten cómodos al convertirse en un lugar común para resolver curiosidades en relación con sus pueblos, pues hay información que hace parte únicamente de sus pueblos.

En definitiva, la curiosidad que mencionan estos estudiantes por sus rasgos y prácticas responde a una falta de reconocimiento del saber indígena en la escuela. Sin embargo, los estudiantes reclaman que estas falencias no pueden ser resueltas por medio de ellos necesariamente, sino en procesos autónomos de la escuela pues cuando se les pregunta o interpe-la por cuestiones indígenas terminan teniendo una visibilidad étnica que ellos no quieren poseer en el espacio escolar. En otras palabras, los estudiantes reconocen la necesidad de que la institución de cabida a otro tipo de saberes y conocimientos en las aulas, pero no quieren ser ellos quienes deban asumir la responsabilidad de contextualizar e informar a los otros de sus prácticas, costumbres e historias. Según sus propias voces, hay información que tiene un carácter privado, pues como en cualquier familia, ellos han aprendido que existen prácticas y costumbres que hacen parte únicamente de aquellas personas que comparten una idea de pueblo similar a la de ellos y que por ende no tendría que ser compartida con quienes posiblemente no comprendan dichos rasgos por completo y terminen en un proceso de folclorización.

Como se ha podido evidenciar, las auto-denominaciones y autopercepciones que tienen los estudiantes focalizados como indígenas en esta institución son diversas, pero confluyen en

puntos comunes muy importantes e interesantes para la necesidad de pensar procesos educativos que respeten la autonomía del otro sin invisibilizarlo. Las apreciaciones que se pueden tener acerca de las respuestas de los estudiantes son múltiples y diversas, por esta razón el ejercicio de contraste con los imaginarios que se presentan en la siguiente sección es fundamental. Esta acción nos permitirá comprender por qué, aunque las instituciones trabajen en sus contextos multiculturales con buenas voluntades, el camino que resta por recorrer aún es largo y está enmarcado principalmente en las preconcepciones que una historia violenta y colonial nos ha dejado en las cotidianidades.

Percepciones de los estudiantes sin focalización sobre los rasgos étnicos

En esta segunda sección, si bien no se presentan todos los dibujos y voces de los compañeros de los estudiantes focalizados que se analizaron, sí se encuentran los elementos más representativos del compendio de hallazgos, tanto en dibujos como en entrevistas. He propendido porque los dibujos que aquí se muestran expongan tres ejes principales sobre los cuales se desarrollaron las percepciones de los estudiantes sin focalización étnica en relación con su idea de las personas indígenas. Es perentorio recordar que, como se mencionó en el apartado que dio cuenta de la metodología, se codificaron los setenta y siete dibujos, pero aquí solo se mostrarán algunos como ejemplo. Así, en primer lugar, se encuentran las voces que hablan de las descripciones físicas, posteriormente aquellas que dan cuenta de los esquemas de representaciones relacionados con prácticas y costumbres y, finalmente, las que hicieron referencia al tema lingüístico.

En lo referente a las descripciones físicas que hicieron acerca de las personas indígenas existen varios elementos comunes que tuvieron lugar tanto en los dibujos, como en las entrevistas. La idea de un color de piel determinado que es asociado a, en palabras de los entrevistados, «morenos», «negros», y «trigueños» es una constante. De hecho, la representación gráfica 4 representa una gran cantidad de dibujos de los tres grados en donde los estudiantes hicieron mucho énfasis en el color de piel que proponían. De la misma manera, hay una asociación con un cabello «cholo» o «liso» y con la desnudez y el uso de adornos como se muestra en las representaciones gráficas 5 y 6. Hubo expresiones que acompañaron los dibujos y que marcan no solo una definición de las características físicas, sino también marcan una diferencia tajante con la idea de un “nosotros” que excluye a la persona indígena tales como:

Porque tienen el pelo largo y casi todos se parecen. Tienen piercing, extensiones, etc.

Que se visten de otra forma a la que nos vestimos nosotros por eso y que hablan de otra forma a nosotros y usan ruanas muy raras y vienen del monte.

En la forma de vestirse. Que se visten descalzos y con la ropa [ilegible] y llevan un bebé atrás y con el cabello largo y negro.

Incluso, en una de las entrevistas, una estudiante que narra la ocasión en que su compañera le contó que hacía parte de un pueblo indígena y ella asegura que pensó «Yo a ella la veía normal», reafirmando aún más la idea de una diferencia entre “nosotros” y “ellos” determinada por aquello que se supone es normal y que no.





Representación gráfica 4: LFM – Grado 701.



Representación gráfica 6: DAG – Grado 602.

En cuanto a prácticas y costumbres, hubo múltiples coincidencias en los dibujos de los tres grupos. Para comenzar, la idea de que una persona indígena está en la ciudad. De los setenta y siete dibujos recogidos, solo tres ubicaban a la persona en un contexto urbano o sin ningún tipo de paisaje. La gran mayoría de estudiantes hicieron una relación inmediata con paisajes rurales, montañosos y selváticos. Es recurrente el esquema de representaciones en el cual las personas indígenas se encuentran alejados de la ciudad o de que ese “debe ser su lugar”.

En estas ideas se profundizó posteriormente en las entrevistas y el resultado fue una asociación clara de “incivilización” anclada a los contextos que están fuera de la urbanidad. Así, cuando los

estudiantes reconocían que sí han visto personas indígenas en la ciudad, la asociación daba un salto a otro tipo de contextos, normalmente empobrecidos. De esta manera, el reconocimiento de las personas en la ciudad se hace después de algunas reflexiones que van teniendo por medio de la entrevista, pero la asociación se hace con contextos de calle, mendicidad o de localización en los barrios más pobres y normalmente periféricos.

Otro elemento común a los esquemas de representaciones asociados a los dibujos y las entrevistas fue la de las personas indígenas como artesanos y asociados comúnmente con la danza, el canto y el uso de plantas. Al cuestionar a los estudiantes por la razón de ser de estas relaciones indígenas–danza–canto–plantas la mayoría realmente no logró anclar estas ideas a alguna causa específica. Sin embargo, aquellos que lo hicieron nombraron inmediatamente el papel de los medios de comunicación audiovisuales y las películas. Justamente estos, más las descripciones que los estudiantes dieron de algunos libros de textos, también dieron lugar a que las asociaciones con flechas y caza también apareciera por lo menos en un cuarto del total de los dibujos, tal como aparece en las representaciones gráficas 7 y 8.



*Representación gráfica SEQ Ilustración **
ARABIC 8: MVA - Grado 602.



*Representación gráfica SEQ Ilustración **
ARABIC 7: CAM - Grado 701.

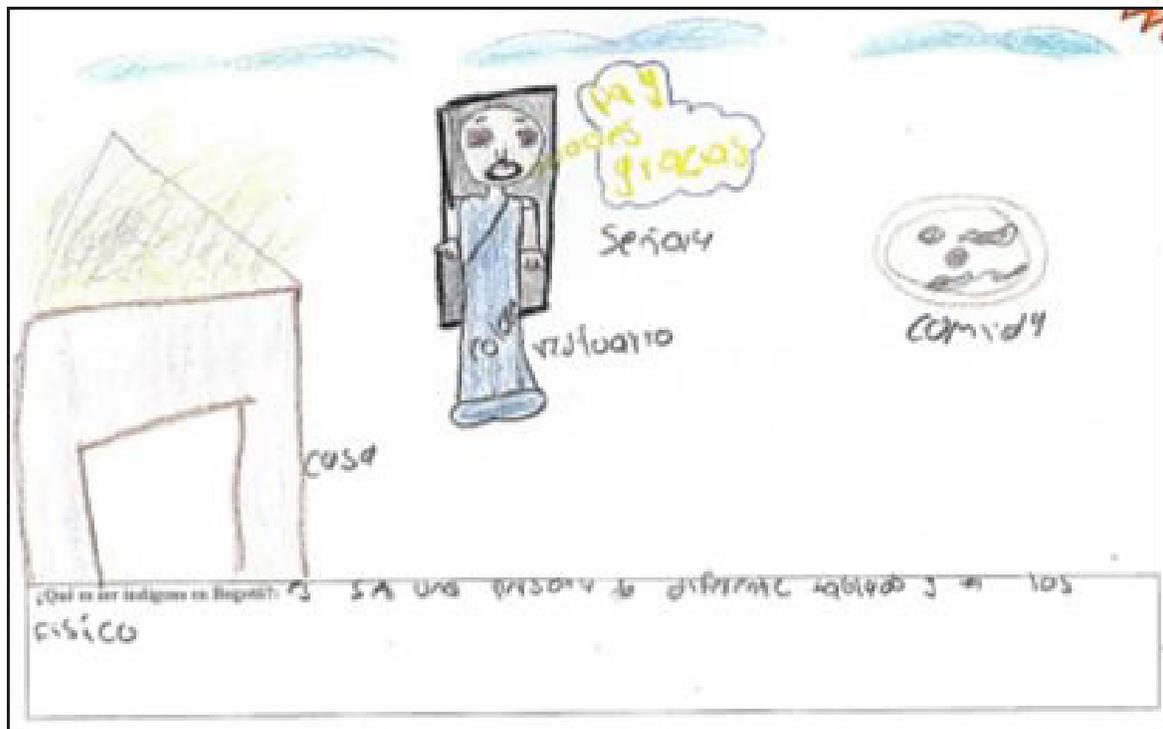
Finalmente, una asociación que realmente no tuvo mucha recurrencia, pero sí resulta interesante por el significado que subyace tras ella es la que se representa en la representación gráfica 9. Las ideas que se expresaron en algunos casos sobre la espiritualidad indígena están asociadas al miedo, en palabras de uno de los entrevistados, al “vudú”.





Representación gráfica SEQ Ilustración * ARABIC 9: JAA – Grado 602.

Para concluir, en relación con el tema lingüístico, los estudiantes reconocieron, principalmente en la entrevista, algunas valoraciones claras tras las ideas de que las personas indígenas «tienen confusiones con el español y por eso no hablan bien», «hablan diferente a nosotros» y «nos tratan mal en su lengua». Incluso, en la representación gráfica 10 se aprecia el texto que acompaña: *Es una persona de diferente hablado y en lo físico*. Este reconocimiento también es visible en algunos dibujos que también muestran el grado de conocimiento y acercamiento a una lengua indígena. De hecho, en ese dibujo se reconoce una palabra específica que es transcrita como pay y a la cual se le asocia el significado de gracias. Al interpelar a la estudiante por esta palabra, ella señaló que la asociación que había hecho tenía un origen esencial en el conocimiento de la lengua por una vecina indígena que tiene. Por su parte, la representación gráfica 11, da cuenta del reconocimiento de una lengua diferente que incluso es asociada a dos sílabas sin mayor sentido. En las entrevistas, el tema lingüístico dio paso a una serie de esquemas de representaciones mediados por los imaginarios que estaban ubicados totalmente en la escuela y que responden a la idea de que los estudiantes indígenas son muy callados y obedientes porque no conocen bien la lengua, razón por la cual, desde la perspectiva de sus compañeros, no les va tan bien.



*Representación gráfica SEQ Ilustración * ARABIC 10: ALC - Grado 701.*

Como se ha apreciado hasta el momento, las percepciones de los estudiantes no focalizados en la institución acerca de los rasgos étnicos son diversas, pero hay varios puntos en común. Estos puntos dan lugar a la siguiente sección de este apartado en donde se verá más claramente el análisis en relación con el contraste que se puede hacer entre las autopercepciones de los estudiantes indígenas y las percepciones, e incluso valoraciones, de sus compañeros.

Autopercepciones vs. Percepciones

Después de haber expuesto las autopercepciones étnicas de los estudiantes focalizados como indígenas, por un lado, y las percepciones de algunos de sus compañeros sobre estas mismas, por el otro, son varios los contrastes que se pueden hallar. Para comenzar, aunque para la institución no sea evidente, y abogue por trabajar en busca de la construcción de una situación escolar intercultural, realmente la relación con lo étnico aún es complicada y esto se evidencia en el trato mutuo que los estudiantes



Ilustración SEQ Ilustración | * ARABIC 11: JAN – Grado 801.

tienen. Los estudiantes indígenas realmente sienten el miedo de un rechazo no solo por su pertenencia étnica, sino por los rasgos culturales que pueden dejar ver en la institución.

Adicionalmente, la idea de vergüenza que fue expuesta responde a varias valoraciones que se evidenciaron en la recolección y análisis de las voces. El concepto de exterioridad cobra un sentido enorme en este contraste de voces pues evidencia el hecho de que no es gratuito que los estudiantes indígenas asuman su etnicidad, pero prefieran no visibilizarla en el colegio. La triada de esquema de representaciones (imaginarios, ideas y saberes) – representaciones (voluntades y deseos) – sistemas de representaciones (acciones y prácticas discursivas) de la cual se habló al inicio de este texto es clave para comprender cómo estos esquemas de representaciones que tienen los estudiantes no focalizados se han materializado en sistemas de representaciones como los apodosos y las burlas a las cuales los estudiantes

indígenas han hecho referencia. Razón por la cual se decide mantener gran parte de esos rasgos étnicos en el marco de lo privado, aunque la institución abogue por una interculturalidad.

La colonialidad del ser, término que ha sido mencionado en la introducción de este artículo, tiene consecuencias claras tanto en los estudiantes indígenas, como en sus compañeros. Ideas como la del estudiante indígena callado y obediente; juicioso, aunque no le vaya bien; y agresivo cuando habla la lengua propia, aunque el resto no la comprenda, da cuenta de cómo las subjetividades de los individuos son modificadas de acuerdo con las experiencias vividas, pero también a las preconcepciones o imaginarios de los esquemas de representaciones con los que se asume un contexto, en este caso, el escolar.

En estos contextos multiculturales realmente aún no podemos hablar de interculturalidad. Los estudiantes con procedencias étnicas

diversas aún no cuentan con garantías que les permitan tomar decisiones sobre las personas que son y cómo lo muestran al resto, pues realmente no se han forjado las condiciones socio-culturales para hacerlo. Dicho de otra manera, aunque la reglamentación para trabajar con la diversidad en el aula está presente desde hace años, hay un componente de corte más subjetivo que es un obstáculo permanente y que muchas veces no se tiene en cuenta. Para no ir muy lejos, todas las respuestas de los estudiantes, tanto en dibujos como en entrevistas, nunca señalaron una diferenciación entre los 115 grupos indígenas reconocidos en Colombia, es decir, la idea del indígena como un ser con unas características únicas y comunes es una constante.

Un primer cierre para un andar mucho más largo

Es importante mencionar que, desde las perspectivas críticas y decoloniales, esta investigación ha sido desarrollada y presentada como un paso en medio de un proceso que debe realizarse de manera colectiva, logrando abarcar cada vez más actores de la situación educativa. Esto con el objetivo de lograr dar lugar a reflexiones políticas y epistémicas que realmente puedan incidir en las situaciones problemáticas de la institución. Así, no es gratuito que autoras como Walsh (2013) reconozcan en las particularidades de la diversidad un problema político, que necesita de un proceso pedagógico de humanización, pues las prácticas pedagógicas, mediadas por todos sus actores, son en la práctica una manera de incidir y generar cambios en la cotidianidad de estos estudiantes.

En relación con los resultados de este artículo es fundamental mencionar que, si bien las autopercepciones y percepciones que han sido

expuestas no surgen inicialmente en la escuela, sí es allí donde terminan por reafirmarse, transformarse o eliminarse. Lastimosamente la idea de interculturalidad solo está en el papel, pues hay una constante sobrevaloración de aquellas prácticas asociadas a la ciudad y, por ende, a la normalidad. No se puede hablar de una escuela intercultural mientras persistan ideas que subvaloran los conocimientos, las prácticas y las cosmovisiones de las culturas que han sido sistemáticamente invisibilizadas y violentadas. Las voces que aquí se presentan resultan preocupantes pues evidencian que las decisiones que los estudiantes indígenas toman, en relación con la exterioridad de su etnicidad, están fuertemente condicionadas por los imaginarios (esquemas de representación), valoraciones (representación) y actitudes (sistemas de representación) que sus compañeros tienen. Dicho de otra manera, el problema no radica en si un estudiante asume o no asume la identidad de su pueblo, el problema está en que aún es imposible afirmar que estas decisiones son tomadas de forma libre cuando hay una serie de condiciones sociales e históricas que no han sido solventadas y que inciden directamente sobre aquello que se decide mostrar y lo que se oculta.

En definitiva, hay una gran influencia de las percepciones que otros estudiantes tienen sobre los estudiantes indígenas para reconocerse o no como tal en el espacio escolar. Es importante aclarar que los estudiantes indígenas siempre tendrán el derecho de decidir sobre sus procesos de exterioridad, así mismo, tendrán el derecho de dejar de reconocerse como indígenas en cualquier momento. Sin embargo, es importante hacer hincapié en que la escuela debe lograr abonar el camino para que esta decisión sea consciente y no sea producto de los prejuicios que permanecen de manera sutil y que se evidenciaron en este texto. No hay que perder de vista que, según

estos resultados, en el imaginario común, la escuela continúa siendo un lugar que “civiliza”, que construye un tipo de personas específicas y que no reconoce en la práctica las particularidades de la diversidad que hay al interior de las aulas.

La tarea para las personas que nos dedicamos al tema educativo no es fácil pues resulta ser un proceso de largo aliento. La deconstrucción de los imaginarios enmarcados en los esquemas de representación que han sido impuestos y transmitidos por tanto tiempo son el mayor reto que hoy tenemos en las aulas, por esta razón es fundamental reconocer en nuestros propios procesos investigativos, académicos y pedagógicos, cuál ha sido la propia construcción y persistencia de los esquemas de representación que tenemos y que probablemente en muchas ocasiones aún se evidencien en nuestra praxis pedagógica. Este ejercicio mismo evidenció lo fácil que resulta enlistar las percepciones sobre aquel que se considera diferente, pero también expuso lo difícil que resulta evaluar nuestras propias autopercepciones, independientemente de nuestra filiación étnica. Así, tal vez la última pregunta que nos queda es, más allá de ser la persona que investiga, ¿cómo veo yo mis propias percepciones y autopercepciones étnicas?

Referencias bibliográficas

- Aguado, T. (1996). Educación Multicultural. Su teoría y su práctica. Cuadernos de la UNED, 152–175.
- Decreto 804. (1995). Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos.
- Díaz Cuevas, A. P. (2019). Estudiantes indígenas en un colegio de Bogotá: ¿cómo se ven, cómo los ven y cómo se quieren ver? La escuela multicultural en la construcción de identidades étnicas indígenas. Instituto de Investigación en Educación - Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.
- Garzón López, P. (2013). Pueblos indígenas y decolonialidad: sobre la colonización epistemológica occidental. *Andamios*, 10(22), 305–331.
- Gómez, P. A. (2017). Imaginarios sociales y análisis semiótico. Una aproximación a la construcción narrativa de la realidad. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 6(1), 69–77.
- Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. Recuperado de <http://www.ivanillich.org/Principal.htm>
- Juliano, M. D. (2001). Los hijos e hijas de inmigrantes. *Cuadernos de pedagogía*, 224, 23–35.
- Ley 115 de Febrero 8 de 1994. (1994). Por la cual se expide la ley general de educación.
- Massot Lafon, M. I. (2003). Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales. España: Itxaropena S.A.
- Mavers, D. (2004). *Mulimodal design: the semi-otic resources of children's graphic representation*. University of London.
- Mazorco, G. (2012). Bases epistemológicas de la intraculturalidad-interculturalidad. En F. Delgado B & J. C. Mariscal C (Eds.), *Educación intra e intercultural. Alternativas a la Reforma Educativa Neocolonizadora* (pp. 73–80). Cochabamba, Bolivia: Plural

Editores.

- Mignolo, W. (2001). Introducción. En *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (pp. 9–54). Buenos Aires: Signo-Duke University.
- Pardo Abril, N. G. (2013). *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana* (2a ed.). Bogotá, Colombia: OPR-DIGITAL.
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). La colonialidad del ser y la interculturalidad. En *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos* (1a ed., pp. 131–155). Popayán, Colombia: Samava impresores.
- Rizo García, M. (2014). Exploraciones sobre la interculturalidad: notas interdisciplinarias para un estado de la cuestión. En C. Pech Salvador & M. Rizo Gracia (Eds.), *Interculturalidad: miradas críticas* (1a ed., pp. 11–32). Barcelona: Institut de la Comunicació - Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sacavino, S., & Candau, V. M. (2015). *Multiculturalismo, interculturalismo y educación: contribuciones desde América Latina* (1a ed.). Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.
- Seoane, J. (2016). Contribución a una teoría crítica dialógica. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 13(3), 13–31.
- Skliar, C. (2007). La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. *Línea: Las perspectivas, los sujetos y los contextos en Investigación Educativa. Panel Sujetos y contextos de la Investigación Educativa. Memorias I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa. II Jornadas Regionales. VI Jornadas Institucionales.*, Mendoza, 1–13.
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial. *Entretejiendo caminos*. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* Tomo I (pp. 23–68). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Zúñiga Chaves, J. F. (2003). Ivan Illich: Hacia una desescolarización. *Educare*, IV, 47–60.

