

El pensamiento de niños, niñas y adolescentes colombianos sobre lo indígena

- THE THOUGHT OF CHILDREN AND ADOLESCENTS ON THE INDIGENOUS COLOMBIANS
- O PENSAMENTO DE MENINOS, MENINAS E ADOLESCENTES COLOMBIANOS SOBRE O INDÍGENA

Sandra Patricia Guido Guevara* / sguido@pedagogica.edu.co

María del Socorro Jutinico Fernández** / mjutinicofernandez@yahoo.com.mx

Betty Sandoval Guzmán*** / betsagu@gmail.com

Resumen

Este artículo presenta hallazgos derivados del proyecto de investigación: *Imágenes del “Otro” Representaciones de los niños, niñas y adolescentes colombianos sobre “lo indígena”*. Un estudio desde el pensamiento cotidiano, realizado por el grupo de investigación interinstitucional “Equidad y Diversidad en Educación”¹. El trabajo se desarrolló desde una perspectiva procesual para analizar la estructura y los contenidos de las Representaciones Sociales. Se realizó en cinco ciudades de Colombia (Bogotá, Cali, Popayán, Valledupar y Pasto) y contó con la participación de 180 estudiantes. Los resultados son presentados a partir de tres categorías: Cosmovisión, Histórico-política e Identidad –alteridad.

Summary

This article presents findings from the research: *Images of the “Other” Representations of children and adolescents Colombians on “the indigenous”*. A study from everyday thinking, conducted by the research group “Equity and Diversity in Education”. The work was developed with procedural perspective to analyze the structure and content of social representations. Was developed in five cities in Colombia (Bogota, Cali, Popayan and Pasto Valledupar) and participated 180 students. Results are presented from three categories: Worldview, Historical-political and Identity-otherness.

Resumo

O artigo apresenta os achados do projeto de pesquisa “Imagens do “Otro” Representações dos meninos, meninas e adolescentes colombianos sob o indígena”. Um estudo desde o pensamento cotidiano realizado pelo grupo de desenvolveu numa perspectiva processual para analisar a estrutura e os conteúdos das Representações Sociais, em cinco cidades da Colômbia (Bogotá, Cali, Popayán, Valledupar e Pasto), nele participaram 180 estudantes. Os resultados são apresentados levando em conta três categorias: Cosmo-visão, Histórico – Política, e Identidade – Alteridade.

Fecha de recepción: 27 de mayo de 2013 / Fecha de aprobación: 17 de octubre de 2013

Palabras clave

Educación y diferencia cultural, representaciones sociales, pedagogías y alteridad.

Key words

Education and cultural difference, social representations, pedagogies and otherness.

Palavras chave

Educação e diferença cultural, representações sociais, pedagogias e alteridade.

* Doctora en Educación. Profesora Asistente. Departamento de Posgrados Universidad Pedagógica Nacional. Grupo de Investigación Interinstitucional Equidad y Diversidad en Educación

** Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional - CINDE. Profesora asistente. Especialización en Educación Matemática. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Grupo de Investigación Interinstitucional Equidad y Diversidad en Educación

*** Magister en Educación con énfasis en Educación comunitaria, Universidad Pedagógica Nacional. Profesora asistente. Licenciatura en Pedagogía Infantil. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Grupo de Investigación Interinstitucional Equidad y Diversidad en Educación

1 El grupo Interinstitucional Equidad y Diversidad en Educación, está conformado por: Sandra Guido Guevara, Luz Magnolia Pérez Salazar y Angie Linda Benavidez Cortés (Profesoras Investigadoras Universidad Pedagógica Nacional); Diana Patricia García Ríos, Ingrid Delgadillo Cely, María del Socorro Jutinico Fernández y Betty Sandoval Guzmán (Profesoras Investigadoras Universidad Distrital Francisco José de Caldas).

Introducción

El grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación, viene adelantando desde el año 2005 proyectos de investigación relacionados con la diferencia cultural en los contextos educativos, con la convicción de que es necesario desarrollar pedagogías “otras”, que reconozcan diferentes formas de pensamiento y conocimiento y permitan resignificar los modos de comprender e interactuar con el “otro”, reflexionar y transformar las prácticas de discriminación presentes en estos contextos.

En este horizonte se inscribe la investigación: *“Imágenes del “Otro” Representaciones de los niños, niñas y adolescentes colombianos sobre “lo indígena”. Un estudio desde el pensamiento cotidiano”*, la cual parte del supuesto de que en un país pluriétnico, por tanto multicultural y diverso como el nuestro, una perspectiva de respeto y reconocimiento de la diferencia cultural abre caminos a una educación “otra”, rica en posibilidades y apuestas de inclusión e interculturalidad que den cabida a la diversidad que nos constituye.

Abrir caminos para una “educación otra” supone indagar sobre cómo percibimos, pensamos y asumimos la diferencia, para develar cuáles son las miradas, los supuestos, los miedos, las incertidumbres que subyacen en las interacciones cotidianas, en la diversidad de prácticas sociales, bien sea para discriminar y excluir o para reconocer e incluir, y desde allí elaborar reflexiones que permitan la construcción de relaciones interculturales y apuestas educativas más abiertas, respetuosas e incluyentes.

Al respecto, resulta pertinente preguntarse por las representaciones sociales (RS) que circulan en torno a lo indígena entre niños, niñas y adolescentes pertenecientes a instituciones educativas del país. Una mirada a estas RS, remite necesariamente a la experiencia de colonización que trajo consigo la destrucción, mestizaje y/o dominación de culturas aborígenes e instaló un ideal de “raza”, base de las relaciones de poder que tienden tanto a la homogenización de la diferencia, como a la construcción de relaciones sociales jerarquizadas y excluyentes. Estas premisas posiblemente están pre-

sentos en nuestros registros identitarios y configuran el contenido de las representaciones sociales que tenemos del “otro”, especialmente de los pueblos indígenas, que hoy se expresa en la indiferencia y enorme incapacidad colectiva para visibilizar y actuar en consecuencia sobre la grave situación por la que atraviesan los pueblos ancestrales (Guido, G., et al., 2012).

El estudio de las representaciones de acuerdo con Castorina (2003), permite rastrear la elaboración individual de los conocimientos sociales sobre lo indígena; además de facilitar una comprensión acerca de cómo tales conocimientos pueden estar mediados por las restricciones de la institución escolar y los contextos sociales en los que se producen, y cómo pueden ser re-contextualizados y re-significados por los sujetos a partir de sus propias experiencias.

Todos estos aspectos contribuyen no sólo a establecer prácticas y razones de la exclusión o el reconocimiento y valoración de lo indígena, en los contextos escolares en particular y la sociedad colombiana en general, sino también a vislumbrar estrategias educativas que aporten en la transformación de las representaciones sociales para preservar y dar el lugar a las culturas y lenguas ancestrales en la construcción y desarrollo del país; pues no es posible materializar una política pública, un proyecto social o una propuesta educativa en la perspectiva del respeto y reconocimiento de la diferencia cultural, si las representaciones sociales no se transforman y se sigue considerando, de acuerdo con Cliche y García (1995), y Novaro, (2006), que los “otros” son los responsables del origen de su problema, y que sus privaciones nada tienen que ver con los beneficios de otros; ellos son producto de su raza, su mentalidad, su cultura.

Los resultados de la investigación hacen una aproximación a qué es lo que los escenarios y prácticas sociales han hecho en los niños, niñas y adolescentes frente a lo indígena, y también que han hecho ellos a los escenarios y prácticas. Así mismo el estudio, arroja insumos para interpelar, develar el sentido que tiene lo indígena para los estudiantes en un momento histórico particular y con unas condiciones sociales, económicas y culturales específicas.

Metodología

Esta investigación se inscribe metodológicamente bajo un enfoque cualitativo, el cual facilitó la indagación y la comprensión de las RS. Para su estudio, en lo concerniente a la estructura, se elaboraron y aplicaron redes de asociación; en lo relativo al contenido se realizaron grupos focales, entrevistas y análisis de expresiones gráficas.

El análisis de correspondencia mediante la técnica de asociación libre a partir de palabras claves, permitió identificar los núcleos centrales de las RS, igualmente se aplicó el método de análisis de procedencia de información trabajado por Jodelet (Wagner, 1994, citado en Salinas e Isaza, 2003, p.30), en el que las fuentes de información están dadas por lo que el sujeto aporta con sus experiencias, conocimientos, actitudes y prácticas.

Se propusieron cuatro fases: en la primera, se realizó una consolidación teórica que permitió profundizar en el tema de las RS, conduciendo a la construcción de un *corpus* teórico y conceptual sólido por parte de los investigadores, pasantes y monitores; la segunda, corresponde al trabajo de campo. En ella se diseñaron los instrumentos de recolección de información, se aplicaron las redes de asociación, entrevistas y se desarrollaron los grupos focales en cada una de las instituciones. Este trabajo incluyó la sistematización de la información, donde se elaboró una matriz general en la que se anotó para cada palabra encontrada en las redes de asociación, la frecuencia, la valoración, el orden de importancia y el orden de aparición.

En la tercera fase se desarrolla la lectura y el análisis interpretativo hermenéutico del trabajo con redes de asociación, narrativas, testimonios y expresiones gráficas. Inicialmente, para establecer las categorías de análisis se retomaron todas las palabras que aparecían en las redes de asociación, y se realizó un proceso de agrupamiento soportado en algunos referentes teóricos pero atendiendo también de manera inductiva a categorías emergentes. Al final de esta fase se identificaron las categorías de análisis con las cuales se desarrollan los resultados de la investigación (Cosmovisión, histórico-Política e Identidad-alteridad). Luego de definir las tres categorías se establecieron núcleos, se seleccionan e incorporan relatos y dibujos que nutren el contenido

presentado y se diseñan tablas que dan cuenta de la frecuencia de palabras asociadas y la valoración positivo, negativo, neutro y ninguno. En la última fase se realiza la síntesis interpretativa a partir de la triangulación de la información y el análisis comprensivo de los hallazgos.

Población

En la investigación participaron estudiantes del ciclo III (5°, 6° y 7°) de educación básica. En cada una de las ciudades se seleccionaron 2 instituciones educativas, una pública y una privada. A través de una muestra aleatoria se trabajó con diez y ocho (18) estudiantes por institución. Las instituciones que participaron en el estudio son: Cali: Colegio Centro Educativo Industrial Luis Madina (Privado) e Institución Educativa Técnico Industrial Multipropósito Colegio Multipropósito (Público). Valledupar: Colegio Gimnasio del Norte (Privado) e Institución Educativa Nacional Loperena (Público). Bogotá: Institución Educativa Distrital Isabel II (Público inclusivo) y Colegio San Carlos (privado). Pasto: Instituto Champagnat (privado) y el INEM Luis Delfín Insuasty Rodríguez (público). Popayán: Colegio Los Andes (Privado), Escuela Normal Superior de Popayán (público).

Resultados

A continuación se presentan los resultados más relevantes del estudio, los cuales se estructuran alrededor de la tres grandes categorías de análisis propuestas para la investigación: Cosmovisión, histórico-político e identidad-alteridad.

Cosmovisión

Desde una perspectiva de integralidad, la cosmovisión es un sistema complejo de conocimientos, hábitos, costumbres, valores y creencias que se comparten y constituyen el núcleo desde donde cada pueblo desarrolla su identidad. Si se atiende al devenir histórico, la identidad de un pueblo se ha ido creando con elementos de la cosmovisión de los pueblos anteriores gracias a un lazo simbólico plasmado en los relatos, los ritos, las costumbres, las creencias que les da identidad (Landaburu, 2002).

Según CONTECEPI, citado en Díaz (2011), la cosmovisión que asumen los pueblos indígenas, grupos históricos concretos, está anclada en la naturaleza como fundamento y posibilidad de su existencia, la cual se expresa en la ley de origen o derecho mayor que guía y da sentido a la vida. Desde esta perspectiva se estructura un complejo código simbólico que entretexe los mitos de origen, las prácticas sociales y productivas, la concepción del tiempo y del espacio, entre otros aspectos que soportan su relación con la naturaleza. Así, la cosmovisión es entendida como una agrupación de las partes de un todo que se complementan y que no pueden estar separadas, pues de lo contrario no existirían. En tal sentido, “todo está relacionado, todo se complementa y todo debe ser recíproco” (Fondo Indígena, 2007, p. 53).

La categoría de cosmovisión se articula en este estudio desde el despliegue de cuatro núcleos: Ancestralidad, Creencias, Ritualidad y Costumbres. Es importante precisar que si bien se hace un análisis particular de cada uno, es innegable que están íntimamente imbricados y sus desarrollos tejen la complejidad de la cosmovisión.

A través de las diferentes respuestas dadas por los estudiantes, se ponen en escena términos y discursos que, tejidos, denotan claramente, que la **Ancestralidad** es un vínculo cultural que ha sido heredado y en algunos casos transformado, en la medida en que se reconstruye por el paso de generación en generación. Es así como el término se refiere a la pervivencia, origen y conservación de la identidad, asociada a los territorios habitados por los pueblos desde su origen; al pensamiento, a las prácticas culturales y a las distintas dinámicas que identifican a los pueblos indígenas y a su cultura. La ancestralidad es uno de los elementos vitales desde donde se establecen los derechos colectivos y los valores propios de una comunidad que se fortalece y consolida en el trascurso del tiempo, con el actuar de los antepasados, permitiéndoles estar vigentes en la actualidad.

Para los participantes, las **Creencias** hacen referencia a las distintas formas de ver el mundo y la creación del mismo, también al surgimiento de diferentes religiones que tienen como un único fin adorar un dios o unos dioses. Asocian las creencias politeístas de los indígenas

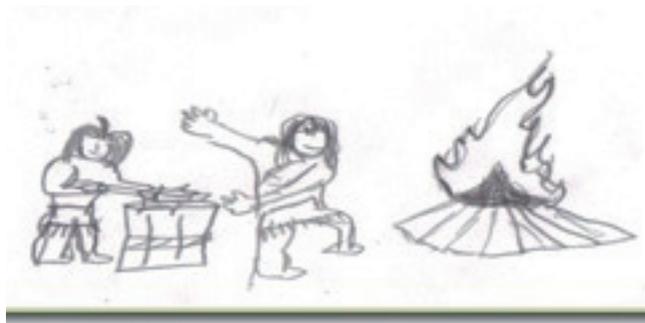
a un factor que resalta su diferencia respecto de ellos. Las creencias tienen un valor positivo en la vida, no solamente en lo que a lo indígena refiere, sino a que todos somos portadores de creencias que merecen el respeto de los “otros”, en tanto dan sentido a la vida y fundamentan las formas de actuar en el mundo.

En los dibujos, relatos y entrevistas, la comprensión de la **Ritualidad**, por parte de los estudiantes, se relaciona con los dioses “luna y sol”, actos ceremoniales de agradecimiento, respeto, necesidad y ofrenda a través del sacrificio de animales, la danza, la música y los alimentos, que expresan un comportamiento especial que exige el rito y le da continuidad al legado ancestral.

La ritualidad permite nombrar la otredad y, en el caso que nos ocupa, se refiere a una imagen del “otro” con una ubicación espacial y temporal anclada al pasado. Desde la ritualidad se enuncia la existencia de distintos espíritus o seres sagrados, materializados en animales o elementos del universo que muestran que los otros tienen unas prácticas extrañas y mágicas que les permiten idolatrar, adorar, sacrificar, pedir o agradecer dada su visión politeísta del mundo.

Los estudiantes establecen una relación con la cotidianidad indígena que asume las **Costumbres** como algo que nos diferencia; pero comprendiendo que esas prácticas heredadas de generación en generación son acciones que dan identidad al colectivo y forman parte de la subjetividad de sus miembros. Muestran las costumbres que han mantenido el cuidado de la naturaleza, la siembra y la caza, como prácticas propias de los indígenas, que obedecen a las costumbres que perviven en la actualidad. Reiteran el reconocimiento de lo que nos diferencia culturalmente de los indígenas, pero además expresan el deseo constante de aprender de ellos y conocerlos. También expresan admiración por la pervivencia cultural, pues las costumbres continúan existiendo en los pueblos. De esta manera, el reconocimiento de “eso” que nos hace diferentes, genera sentimientos en los que cada sujeto tiene un lugar y merece respeto en cuanto a su forma de ser. Igualmente, se muestra que a través de éstas se resalta el vínculo familiar y el orden dentro de la estructura social de la comunidad. El siguiente dibujo y relato expresan lo anotado.

Imagen 1. Representación realizada por uno de los participantes



“[...] ellos tienen una conexión con la naturaleza [...] ellos tienen también sus ancestros, siempre intentan guiarse por lo que ellos harían, por lo que fueron, e intentan o son como ellos eran antes, no dejan que nada los cambie, ni las modas, ni los estilos, ni tampoco los celulares o cualquier cosa así, ellos quieren seguir con su cultura y con su forma de vida” (Colegio Gimnasio del Norte, Valledupar).

Como se dijo al inicio de la categoría, y a partir de la información recogida, la **Cosmovisión** se entiende desde múltiples sentidos que se relacionan y difícilmente se separan: el conocimiento como proceso de relación y de diálogo, la sabiduría de los ancestros, la ceremonia y el ritual a los dioses, la relación directa con la naturaleza, las costumbres que perviven en el tiempo y en el espacio, y las formas tradicionales de convivencia, unión y organización.

En las redes de asociación, dibujos y relatos de los estudiantes, esta categoría no es explícita, es decir, no aparece la denominación cosmovisión. Sin embargo, como se presentó en el párrafo anterior, la confluencia de términos y explicaciones dadas por ellos hacen evidente su representación acerca de la visión de mundo que orienta la vida de los pueblos indígenas.

Por otra parte, para los estudiantes, los indígenas son considerados como parte de la historia, como algo que quedó en el pasado, pero con presencia en el presente gracias al legado cultural. Enuncian, de forma positiva, una marcada diferencia entre lo indígena y nosotros, reconociendo la unión y cercanía de “ellos” con la madre tierra, la siembra y la ritualidad.

En este sentido, es fácil diferenciar dos clases de conocimientos presentes en la información recogida. Uno que podríamos llamar **ancestral**, que se da a través de la enseñanza oral y experiencial y es transmitido por los mayores; dicho conocimiento se refleja claramente en la información brindada por los estudiantes de las ciudades donde existe un contacto directo con grupos indígenas o donde sus padres se convierten en fuente de información. Lo descrito por los participantes está representado en anécdotas, reconocimiento, respeto y admiración.

El otro es el conocimiento *formal*, que se recibe a través del sistema educativo (escuela) y los medios de comunicación; éste se percibe en los relatos de los participantes, en los cuales se describen hechos históricos (conquista española e independencia), tomados de los textos escolares, donde el indígena es visto como la víctima, sus representaciones y acciones son folclorizadas y en muchos casos apartadas de su realidad cotidiana.

Histórico-política

Esta categoría hace referencia a diferentes elementos expuestos por los participantes con relación a la historia política de los pueblos indígenas en Colombia. Una historia marcada por permanentes procesos de discriminación y subalternización que inician en la colonia y que hoy se perpetúan mediante un colonialismo vigente en los actuales procesos de globalización. También por un movimiento indígena, que ha agenciado luchas por la preservación cultural y por la participación y autonomía política. Dentro de estas luchas la defensa por el territorio y por una educación, legislación y gobierno propio, son expuestas por los estudiantes.

Para esta categoría, de acuerdo con la frecuencia de palabras presentadas en las redes de asociación, se identifican tres núcleos de representación: primero, **lo colectivo**, expresado en palabras como “tribu, comunidad, familia y sociedad”, en acciones comunitarias que hacen parte de una forma de vida ancestral, y en vínculos comunitarios que se expresan en movimientos civiles indígenas que de manera colectiva luchan por sus derechos culturales y políticos. Cuando se habla de comunidad, estamos refiriendo un sistema donde los seres humanos, las plantas, animales y demás recursos,

se encuentran interrelacionados, unos dependen de los otros, en imprescindible interacción.

Dadas estas relaciones, modos de existencia y sentido de pertenencia, se habla de lo comunitario, en donde según Torres (2002), predomina lo colectivo sobre lo individual y lo público frente a lo íntimo, por un lado, el despliegue de acciones comunitarias en momentos de necesidad, emergencia o peligro, es decir, en condiciones de vida adversas y, por el otro, un modo de vida ancestral relacionado con formas de producción, autonomía política y saberes propios que pueden superar el marco del territorio.

Segundo, se representan los pueblos indígenas como *cercanos a la naturaleza y en relación positiva con el medio ambiente*, esto se expresa en palabras escritas en las redes de asociación, tales como “árboles, bosque, selva y montañas”. Los estudiantes hacen referencia a lo indígena como un colectivo que se ubica en un territorio en sus sentidos cosmogónico, político y geográfico. Para este análisis el territorio es entendido como “el espacio apropiado y valorizado simbólicamente y/o instrumentalmente por los grupos humanos” (Raffestin, 1980, p.129); para los pueblos indígenas en particular, el territorio tiene un sentido espiritual, en este se desarrolla su ciclo vida, del cual hacen parte lugares naturales sagrados y es el que provee la opción de vida y equilibrio. Según CONTCEPI (2008), es en la tierra en donde reposa la ley de origen que orienta el orden para mantener la vida.

El espacio sagrado tiene por efecto destacar un territorio del medio cósmico circundante y hacerlo diferente (Eliade, 1957). En su sentido político, el territorio según Albán (2008), “ya no solamente cuenta como extensión de tierra, sino que a su vez está constituido por prácticas culturales que determinan la configuración de la Territorialidad, entendida ésta como la confluencia entre territorio y cultura” (p. 90). En este sentido, afirma el autor, el territorio es importante en cuanto los sujetos localizados encuentran en sus lugares el espacio político para denunciar y visibilizarse.

Tercero, se vincula a los pueblos indígenas con la *violencia política* (desplazados, esclavitud, discriminación) en Colombia. Para los estudiantes las comunidades

indígenas tienen una organización política propia, hacen parte de un movimiento que lucha en contra de la opresión, reivindican su cultura y se resisten de manera colectiva frente a la vulneración de sus derechos. Es común encontrar en los estudiantes una referencia a ubicarlos en tiempo pasado haciendo parte de lo prehistórico y a una historia colonial marcada por el saqueo, la obediencia y la esclavitud.

En general se podría decir que para los participantes la violencia política ha transitado por diferentes momentos históricos, caracterizados por el proceso de colonización simultáneo con situaciones de conflicto y de resistencia, en donde las formas de organización política propia han sido fundamentales. En términos generales y a manera de conclusión, de este tercer núcleo, se encuentra que la representación está marcada tanto por los medios de comunicación, para el caso de las apreciaciones sobre el conflicto político y social, y por el entorno escolar, para explicar el período colonial como una ubicación en lo prehistórico.

La siguiente imagen da cuenta de la participación de los indígenas en la situación de violencia política en Colombia y, principalmente, de la lucha por la preservación de sus territorios y el consecuente desplazamiento.

Imagen 2. Representación realizada por uno de los participantes sobre la situación de lucha por la defensa de los derechos indígenas



Colegio San Carlos, Bogotá

Así mismo, se encontró que los estudiantes referencian siempre a los indígenas como colectivo y valoran como positivo, adecuada e importante, la relación que tienen con el medio natural. Son reconocidos también como sujetos de derecho y defensores de su cultura, tal como lo expresa este relato.

“Había una vez una tribu de indígenas llamada Muiyas, esta tribu era muy discriminada, porque el país no los ayudaba con algunos recursos que necesitaban; así que un día los indígenas dijeron: ¡no más! Ellos estaban cansados de que el país no valorara sus derechos y destruyeran la naturaleza, así que un grupo de indígenas fueron a las ciudades para estudiar y convertirse en defensores de los indígenas, y así fue. Desde ese momento, el país respetó los derechos de los indígenas y la naturaleza, y así ellos pudieron vivir felices con los mismos derechos que de cualquier otra persona” (Gimnasio del Norte, Valledupar)

Identidad-alteridad

La construcción de la identidad está siempre ligada a la de la alteridad (Theodosiadis 2007). Hecho que plantea una tensión latente entre un “yo-nosotros y un otro-ellos”, polos opuestos que asumen a los sujetos de la relación como portadores de cultura con rasgos identitarios propios, pero distintos de la noción de identidad de quien se sitúa en el polo “yo-nosotros”.

Lo anterior se evidencia en las maneras como los estudiantes dan cuenta de su comprensión del otro indígena; siguiendo a Krotz (2004), las ideas e imágenes que tienen sobre el indígena, ya sea en sentido positivo o negativo, tienen implícita la aceptación de ese otro como miembro de una comunidad, por tanto, se le asume como heredero de una tradición y portador de una cultura que lo hace diferente y extraño frente a las lógicas de la cultura dominante.

Así, la comparación es el lugar desde los estudiantes construyen sus representaciones de lo indígena, alusivas a la relación identidad alteridad. Esa sensación de extrañeza que producen “los otros” puede ser objeto, tanto de valoraciones positivas asociadas al respeto por la diferencia (trabajador, respetuoso, inteligente, humilde), como negativas más ancladas en una perspectiva etnocéntrica o a la percepción que se tiene sobre problemáticas sociales como pobreza (pobre, raros, groseros, locos, sucios, salvajes), también los atributos físicos como marca visible de diferencia, son objeto de valoraciones negativas o positivas. Valoraciones que se traslapan como puede leerse en el siguiente relato:



Vilma Martínez Rivera » Título: Nacimientos: pensamiento de mujer libre.
» Año: 2010 » Fotografía: Gustavo Gutiérrez

“Las cosas más importantes para mí sobre los indígenas, es que ellos son solidarios, hay mucha gente que piensa que por ser de diferente raza o de diferente cultura, tienen derecho a discriminarlos y decir que ellos son diferentes, que son odiosos, etc., pero son humanos, igual tienen sentimientos, tienen corazón, también sienten y ven lo que nosotros vemos, porque es una cultura diferente a nosotros, es diferente a lo que nosotros vemos en nuestra vida cotidiana, es muy diferente, la mochila y chozas son como cosas que representan a los indígenas, como su vivienda o su vestuario” Colegio Gimnasio del Norte, Valledupar)

La imagen del “otro” indígena construido por los participantes, también se encuentra atravesada por la lógica de subalternización, propiedad e identidad en negativo de los pueblos indígenas, construida a lo largo de la historia, de conquista y colonización. Ellos, también narran sus comprensiones de lo indígena desde oposiciones binarias que dilucidan “los marcadores de alteridad” para clasificar, comparar, discriminar o valorar.

Civilizado Salvaje, es un marca de alteridad significativa, los relatos de los niños aluden de alguna manera a esa condición de inferioridad o de atraso de los indígenas con referencia a la propia cultura, que se asume como civilizada y suele estar referida a los contextos urbanos. Sin embargo, en relación con esta oposición, algunos estudiantes reconocen el valor de los pueblos indígenas, sus saberes ancestrales y sus conocimientos como atributos asociados a la civilización.

Un segundo marcador es el binomio *oralidad-escritura*, en los relatos hay una suposición de inferioridad de las lenguas habladas por los indígenas frente al idioma propio y la escritura, que se asumen como señales de civilización.

Ocupa un lugar importante para los participantes el marcador de alteridad *vestido- desnudez*. La desnudez es narrada como un atributo asociado a la falta de civilización, propia de un escenario lejano de los centros urbanos, como la selva, mientras que el vestido (pantalón-camisa) se describe como agenciado por el contacto con la “sociedad” en el contexto urbano. Es-

tas percepciones respecto a la indumentaria que viste o desnuda al otro, están ligadas a la interacción con lo indígena desde los textos escolares, la cercanía de los territorios indígenas, los programas de televisión y películas, y la presencia identificable de los indígenas en la ciudad. Estos escenarios favorecen las formas como se percibe y se significa al otro. Un ejemplo de estas percepciones se puede inferir del siguiente relato:

“Son muy picados a locos, no visten a la moda y no se peluquean” (Instituto Técnico Industrial Multipropósito, Cali).

La tensión identidad-alteridad permite abordar la pregunta de ¿cómo es que se percibe al otro? A través de lo que se ve, lo que se toca, lo que se huele, lo que se oye, lo que se saborea, es decir, a través de los sentidos se aprehende al otro, se elabora la imagen del otro. Sin embargo, dice Theodosiadis (2007), es gracias a lo que el ojo ve que percibimos al otro como portador de algo; es en el contacto visual que se inicia la invención de la imagen de otro en contraste con los marcos de referencia del sujeto que observa; lo primero que se ve en el encuentro con el otro es su materialidad.

En principio, lo que se aprehende del otro está mediado por la percepción sensible a través de la cultura material, ella configura la huella tangible de la actividad humana, transformadora de la realidad natural y social, evidencia el desarrollo social y cultural de los pueblos. En este sentido, los objetos como evidencia sensible de la cultura “son una materialización de lo que los humanos hacen para sobrevivir, no sólo en un sentido funcional o pragmático, sino también desde un punto de vista cognitivo, afectivo, simbólico emotivo” (Sanín, 2006, p. 25), así mismo “los objetos llevados a la práctica materializan lo que las personas son, hacen, creen y piensan” (Sanín, 2006, p. 23).

Los objetos, los artefactos, los adornos, accesorios, la indumentaria, las herramientas de trabajo, las labores cotidianas, las distintas manifestaciones y expresiones artísticas, son creaciones humanas para satisfacer necesidades de diferente orden, incluso aquellos de origen natural, porque es la intencionalidad y el uso que se les da lo que permite su ingreso al universo simbólico

de un grupo social, en tal sentido, son expresiones portadoras de cultura y actúan como marcas de alteridad.

Lo expuesto anteriormente, explica la presencia de la dimensión material de la cultura en las imágenes y representaciones que los estudiantes tienen sobre lo indígena. Hay una referencia permanente a la cultura material; a través de las múltiples manifestaciones materiales que los participantes describen, interpretan y valoran hay comprensión de lo indígena tal como lo ilustra el siguiente dibujo:

Imagen 3. Representación realizada por uno de los participantes sobre la situación material de los pueblos indígenas



Colegio San Carlos, Bogotá

Conclusiones

A continuación se presentan las conclusiones generales, las cuales se agrupan de acuerdo con los lugares de configuración de las RS, la caracterización de lo indígena y su valoración.

Lugares de configuración de las RS

Las representaciones de los participantes sobre lo indígena se ubican en tres escenarios de configuración social: la comunidad y la familia, los medios de comunicación y la escuela.

Dentro del escenario de la comunidad y la familia podemos mencionar que la cercanía geográfica, la existencia de instituciones u organizaciones indígenas identificadas por los niños en el ámbito local, y los lazos familiares con pueblos indígenas, marcan las representaciones encontradas. En este sentido, la presencia de los pueblos indígenas en la región,

caso de Valledupar y Popayán, permite que los niños los reconozcan como cercanos, mencionen nombres específicos de los pueblos, (Wayus, Kankuamos, Koguis, Guambianos), y señalen elementos propios de su cultura (poporo, mochila, mantas y bastón de mando); mientras que ciudades como Bogotá, Pasto y Cali, en donde el contacto con los pueblos indígenas no es directo ni permanente, la representación esta mediada en mayor grado por el ambiente escolar y los medios de comunicación.

Por otra parte, los medios de comunicación a través de los noticieros, los programas relacionados con profecías, historia y películas en general, afectan sustancialmente las RS que los niños tienen sobre lo indígena, describiéndolos como salvajes, violentos, sumisos, victimizados y raros. De igual forma, se visualiza a los indígenas como actores o colaboradores en el conflicto armado colombiano, imagen que denota una marcada influencia de la información sesgada que transmiten los medios. Este aspecto se identifica, principalmente, en las respuestas de los participantes de Popayán (Departamento del Cauca).

En el escenario escolar el trabajo pedagógico relacionado con el tema indígena, se centra en los textos escolares, en las clases de ciencias sociales y en la celebración de algunas fechas conmemorativas. Estas dinámicas escolares tienden a transmitir estereotipos esencialistas de los indígenas, ubicándolos históricamente en el pasado precolombino y la colonia, lo cual no forma una visión crítico-reflexiva de la actualidad indígena en Colombia que contribuya a superar los estereotipos de subvaloración o de idealización de lo indígena.

A pesar de lo anterior, cabe destacar que existen experiencias escolares alternativas en algunas de las instituciones participantes, tales como los círculos de la palabra, las visitas a malokas y análisis coyunturales relacionados con las problemáticas sociales, permitiendo un acercamiento a lo indígena más contextualizado y actual. Este tipo de experiencias son importantes, pero se dan de manera excepcional.

Caracterización

Los tres escenarios antes descritos, configuran una caracterización de lo indígena que comprende los siguientes elementos: Esencialización, el otro como ajeno y extraño, y una representación del otro como pueblo de resistencia.

La mirada esencialista de los indígenas los caracteriza como seres míticos, ubicados temporalmente en el pasado y distantes geográficamente de los contextos urbanos; se asume que viven en la selva y en el ámbito rural. Ello contribuye a percibirlos, por un lado, fuera de la dinámica social occidental y, por otro, como pueblos en vía de extinción gracias a la pérdida de elementos culturales propios cuando entraron en contacto con el mundo urbano.

Se percibe a los indígenas como un grupo homogéneo, asociado a estereotipos sociales como que: “viven en chozas, cazan y se visten de taparrabo”; también se les representa como seres de cultura, cuyos elementos propios conforman su identidad, en tal sentido, lo propio implica particulares formas de organización, lengua, costumbres, ritualidad, lo que les permite a los niños participantes en la investigación asumir que sólo los indígenas tienen cultura.

A su vez, los niños ven en los indígenas a seres ajenos y extraños, alejados de su realidad en tanto seres exóticos que se visten diferente, hablan otra lengua, tienen una ritualidad rara, elementos que en general los ubican en un mundo atrasado e incivilizado que contrasta con uno moderno y avanzado tecnológicamente, del cual harían parte los participantes de esta investigación.

Otro elemento de la caracterización se asocia con la idea de lo indígena como colectivo; un colectivo que históricamente ha sido subalternizado, discriminado y despojado, pero que ha ejercido una resistencia por la pervivencia de lo propio, la defensa de su territorio, su cultura, su lengua, sus organizaciones y autonomía política. Esta tensión subalternización/resistencia permite que los estudiantes reconozcan que existe una deuda histórica de la sociedad para con los pueblos indígenas, en cuanto al respeto de sus derechos.

Valoración

La valoración de lo indígena se debate entre aspectos positivos y negativos. Como positiva se destaca la tradición, la espiritualidad y la conexión con el ambiente natural, el trabajo agrícola centrado en el cuidado y sostenimiento de la tierra y la naturaleza, elementos de los que carecen los participantes y que consideran dignos de ser incorporados a su forma de vida.

La valoración negativa hace referencia a imágenes y expresiones tales como que son colectivos pobres, desplazados y atrasados. Esta caracterización evidencia la experiencia del contacto de los niños con lo indígena en el ámbito urbano, marcada por las deficientes condiciones socio/económicas en las que habitan en estos contextos.

Las oposiciones expuestas en el análisis de resultados: civilizado-incivilizado; oralidad- escritura; higiene-suciedad; desnudez-vestido; rural-urbano, entre otros, dan cuenta de una forma de pensamiento maniqueo, legado occidental que hace que las representaciones sociales de lo indígena transiten entre lo bueno y lo malo, lo antiguo y lo vigente, y pongan en debate permanente la valoración o discriminación de lo indígena.

Metodológicamente la triangulación de la información obtenida mediante dibujos, relatos y redes, permitió fundamentar y ampliar el contenido de las representaciones cuya estructura inicial se visualizó en las redes. Así mismo, las valoraciones (negativo, positivo o neutro), fortalecieron y orientaron el análisis y afirmaron el sentido de de las palabras presentes en las redes.

Un núcleo de la representación de lo indígena se relaciona con elementos materiales de la cultura, para los estudiantes es relevante la manera como se resuelve lo cotidiano, lo práctico y lo concreto. Esto también se puede vincular con la edad de los participantes, en el sentido del tipo de pensamiento que manejan.

El concepto de raza como parte de la matriz colonial también se hace evidente en las representaciones de los niños, cuando ubican a los indígenas en un lugar inferior de la estructura social y los marcan con un color diferente del utilizado para el que los discrimina.



Vilma Martínez Rivera » Título: Nacimientos: en el silencio del sendero eterno, agua, luz y sombra. » Año: 2010 » Fotografía: Gustavo Gutiérrez

Si bien, estos discursos forman parte de lo que se ha instalado en el marco de la cultura como lo pertinente, lo propio y ha permitido construir una noción de un “nosotros” frente a lo “otro”, allí están presentes los rasgos de discriminación y la evidente oposición entre lo negativo y lo positivo. En las RS analizadas,

encontramos fundamentalmente un tono que muestra respeto, curiosidad, admiración e incluso añoranza por la certeza de la pertenencia de los indígenas a pueblos concretos, con historias propias de resistencia, enmarcados en sus territorios, con unas expresiones y manifestaciones materiales de su cultura.

Referencias

Albán, A. (2008). ¿Interculturalidad sin decolonialidad?: colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia. En: Villa, W., y Grueso, A. *Diversidad, Interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría de Gobierno de Bogotá y Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá.

Castorina, J. (2003). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.

Cliche, P., y García, F. (1995). *Escuela e indianidad en las urbes ecuatorianas*. Quito: Abya-Yala Editores.

CONTCEPI. (2008). *Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas*. Bogotá. Documento Técnico.

Díaz, M. (2011). Los componentes pedagógicos. *Lineamiento para la educación inicial indígena en Bogotá*. Bogotá: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Subdirección de Infancia de la Secretaría de Distrital de Integración (SDIS).

Eliade, M. (1957). *Lo sagrado y lo profano*. Guadarrama: Omega.

Fondo Indígena. (2007) *Modulo de Historia y cosmovisión indígena*. La Paz: Plural Editores.

Guido, G., et al. (2012). *Imágenes del “Otro”: Representaciones de los niños, niñas y adolescentes colombianos sobre “lo indígena”. Un estudio desde el pensamiento cotidiano. Informe de investigación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Jodelet, Denise (2002). Entrevista a Denise Jodelet por Oscar Rodríguez Cerda. En: *Relaciones 93, invierno 2003*, Volumen XXIV

Krotz, E. (2002). *La otredad cultural. Entre utopía y ciencia. Un estudio sobre el origen, el desarrollo y la reorientación de la antropología*. México: Fondo de Cultura Económica, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

Landaburo, J. (2002). Cosmovisión. En Serje de la Ossa, et al., *Palabras para desarmar*. Bogotá: Ministerio de Cultura, Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Novaro, G. (2006). Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales*, Vol. 4, No. 007. Viña del Mar: Universidad de Valparaíso.

Sanín Santamaría, J. D. (2006). *Estéticas del consumo. Configuraciones de la cultura material*. Tesis de Maestría. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, 14-56. Obtenido el 5 de diciembre de 2012, desde http://cmap.upb.edu.co/rid=1153175739921_1060940786_1049/EST%C3%89TICAS%20DEL%20CONSUMO.%20Juan%20Diego%20San%20C3%ADn%20Santamar%C3%ADa.pdf

Salinas, S., e Isaza, M. (2003). *Para educar en el valor de la justicia. Representaciones Sociales en el marco de la escuela*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Raffestin, C. (1980). *Por una geografía del poder*. Paris: Librerías técnicas.

Theodosiadis, F. (2007). Los Primeros Contactos y la invención de la Alteridad. *Alteridad ¿La (Des) Construcción del Otro? Yo Como objeto del Sujeto que veo como Objeto*. Bogotá: Magisterio. Colección Mesa Redonda No. 40.

Torres, A. (2002). *Vínculos comunitarios y reconstrucción social*. Obtenido el 19 de julio de 2012.

Diálogo del conocimiento

La investigación “Imágenes del otro” Representaciones de los niños, niñas y adolescentes colombianos sobre “lo indígena”. Un estudio desde el pensamiento cotidiano, describe las representaciones sociales construidas por un grupo de estudiantes de diferentes colegios, públicos y privados, de distintas ciudades del país (Cali, Valledupar, Bogotá, Pasto y Popayán) sobre lo indígena, teniendo como supuesto la posibilidad de construir una educación incluyente que dinamice la multiculturalidad propia de nuestra nación. Partiendo de ello, recaban información sobre imaginarios, discursos y percepciones que los niños y jóvenes construyen sobre la cultura y presencia indígena, reconociendo en dichas construcciones la acción mediadora de la familia, la comunidad, los medios de comunicación y la escuela, agentes sociales que proveen “imágenes de lo indígena” y reproducen a su vez saberes, lenguajes y memorias propios de la modernidad y del discurso colonizador.

Dentro de los hallazgos expuestos en esta publicación se identifican tres categorías de análisis “Cosmovisión, histórico-político e identidad-alteridad” que se enuncian a partir de la información obtenida por medio de grupos focales, entrevistas y análisis de expresiones gráficas. Sobre la cosmovisión, se aprecia un reconocimiento a la cultura indígena desde la ancestralidad, las creencias, rituales y costumbres, identificando particularidades y delineando a un “otro” que se diferencia, con una visión propia del mundo, un legado cultural y una intencionalidad de respeto por estas formas de expresión diversas, pero ligadas a un “tiempo pasado”, indicador cultural relevante sobre la eficacia naturalizadora de los discursos colonizadores que permean la comprensión de “los indígenas” generándose cierta descontextualización frente a su presencia actual en la sociedad.

Dentro del reconocimiento de lo histórico-político se presentan alusiones a la historia política de Colombia y a las reivindicaciones indígenas por sus derechos, a su relación positiva con la naturaleza, también idean “lo indígena” como un colectivo y un actor presente en los escenarios de violencia política del país en diferentes momentos históricos, ello determinado por la defensa al territorio y a sus formas de vida. Respecto a la identidad-alteridad se presentan discursos comparativos, algunos de estos más cercanos a formas de lectura etnocéntricas y, ello junto con los discursos a relacionados a la violencia permiten entrever la naturalización de concepciones estereotipadas propias del discurso colonial y la historia lineal moderna. Este último punto justifica la homogeneidad, el recurso comparativo binario, los relatos de extrañeza y lejanía así como la construcción de un “otro” subordinado o subalterno, pero también de “otro” que se diferencia, resiste y atiende a formas de ver y entender el mundo maneras distintas a los grandes relatos o los. Sobre esto, la presente investigación tiene un gran valor, en el sentido de develar elementos que aun sostienen y alimentan construcciones etno y eurocéntricas sobre nuestra propia historia, la que no sólo se constituye desde el proyecto occidental homogenizador, y ello permite avanzar en la discusión sobre cómo relatar un nosotros descolonizado desde los saberes diversos saberes, en los que lo multicultural y pluriétnico se convierta en el escenario de la construcción representaciones sociales más ricas y complejas, que traspasen estereotipos y visiones estrechas, empresa que necesariamente tendrá que seguirse fundando desde la escuela y para ello es imprescindible revisar lugares de enunciación desde los que se construye lo “indígena”.

Laura Acosta Salazar