

Alteridad e identidad: dos categorías en tensión para comprender el pensamiento de niños, niñas y adolescentes colombianos sobre lo indígena

Otherness and Identity: Two Categories in Tension to Understand Thinking of Colombian Children and Teenagers about the Indigenous

Alteridade e identidade: duas categorias em tensão para compreender o pensamento de crianças e adolescentes sobre os indígenas colombianos

Luz Magnolia Pérez S.*
Ingrid Delgadillo Cely**
Diana Patricia García***

Fecha de recepción: 11 de marzo de 2014

Fecha aprobación: 26 de agosto de 2014

Resumen

Este artículo presenta algunos 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 Educación¹ en cinco ciudades de Colombia (Bogotá, Cali, Popayán, Valledupar y Pasto) con la participación de 180 estudiantes. Los resultados son presentados a partir de la relación entre dos categorías centrales: identidad y alteridad.

Palabras clave: educación, interculturalidad, representaciones sociales

Abstract

This paper presents some findings from the research project “Images of the ‘Other’”. Representations of Colombian children and teenagers on ‘the native’, a study from everyday thinking.” It was fulfilled by the inter-institution research group ‘Equity and Diversity in Education’ in five Colombian cities (Bogotá, Cali, Popayán, Valledupar and Pasto) with the assistance of 180 students. Results are presented from the relationship between two main categories: Identity and Otherness.

Keywords: education, multiculturalism, social representations

* Magister en desarrollo educativo y social; docente e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Grupo de Investigación Interinstitucional Equidad y Diversidad en Educación. Correo electrónico: luzmagperez@yahoo.com

** Magister en estudios de género; docente e investigadora de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Grupo de Investigación Interinstitucional Equidad y Diversidad en Educación. Correo electrónico: ingriddelgadilloudfjc@gmail.com

*** Magister en educación con énfasis en Educación Comunitaria de la Universidad Pedagógica Nacional; docente e investigadora de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Grupo de Investigación Interinstitucional Equidad y Diversidad en Educación. Correo electrónico: dianapatriciasecret@gmail.com

¹ Grupo Interinstitucional Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Integrantes: Sandra Guido Guevara, Luz Magnolia Pérez Salazar y Angie Linda Benavidez Cortés (Universidad Pedagógica Nacional); Diana Patricia García Ríos, Ingrid Delgadillo Cely, María del Socorro Jutinico Fernández y Betty Sandoval Guzmán (Universidad Distrital Francisco José de Caldas).

Resumo

Este artigo apresenta alguns resultados derivados do projeto de pesquisa “Imagens doutro, representações dos meninos, meninas e adolescentes colombianos sobre os indígenas, um estudo desde o pensamento cotidiano”, realizado pelo grupo de pesquisa interinstitucional “Equidade e Diversidade na Educação” em cinco cidades da Colômbia (Bogotá, Cali, Popayán, Valledupar e Pasto) com a participação de 180 estudantes. Os resultados são apresentados a partir da relação entre duas categorias centrais: Identidade e Alteridade.

Palavras-chave: educação, interculturais, representações sociais

Presentación

Este artículo se presenta como resultado de una investigación realizada por el grupo Equidad y Diversidad en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Contiene algunos hallazgos y conclusiones construidas como producto de la investigación *Imágenes del “otro”. Representaciones de los niños, niñas y adolescentes colombianos sobre “lo indígena”. Un estudio desde el pensamiento cotidiano*.

El propósito central de esta investigación consistió en realizar una indagación sobre las representaciones sociales que circulan en torno a lo indígena en niños, niñas y adolescentes en cinco ciudades de Colombia, con el propósito de comprender los contextos y formas en los que estas representaciones son construidas. Para la interpretación de la información se tomaron como referente tres categorías de análisis: Cosmovisión, histórico política e identidad y alteridad. Cabe mencionar que en este texto solo se presentarán las reflexiones que resultaron del análisis de la categoría identidad y alteridad; los hallazgos sobre las otras categorías se encuentran descritos en el informe final de investigación y en otras publicaciones realizadas por el grupo.

La investigación se realizó desde un enfoque metodológico de corte cualitativo, el cual facilitó la indagación y la comprensión de las Representaciones Sociales (RS) que circulaban en torno a lo indígena en niños, niñas y adolescentes del ciclo III de educación (5, 6 y 7 grado) de las ciudades de Pasto, Cali, Valledupar, Bogotá y Popayán.

Adicionalmente, cabe mencionar que para el estudio de las (RS) en su estructura y contenido, se aplicaron redes de asociación y se realizaron grupos focales, entrevistas y análisis de expresiones gráficas. A fin de identificar los núcleos centrales de las (RS) se realizó un análisis de cor-

respondencias mediante una técnica de asociación libre a partir de palabras claves, posteriormente 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, conocimiento, actitudes y prácticas.

En este artículo se desarrollará la reflexión en dos apartados: el primero presentará algunas consideraciones teóricas que no solo orientan el análisis e interpretación de esta categoría, sino que además sustentan nuestra comprensión de la misma. Y el segundo presentará una síntesis de los hallazgos.

Identidad y alteridad: algunas consideraciones teóricas

Los discursos y mitos sociales ordenan, legitiman, disciplinan, definen los lugares de los actores de las desigualdades y su subordinación en los espacios sociales y subjetivos, que la violencia —visible o invisible— en tanto acto de fuerza-físico o simbólico— instituye. De tal forma, sus posicionamientos serán el resultado histórico-social, pero también singular, de las posibilidades de las fuerzas en juego, de las cuales la subordinación es su efecto complejo, difuso y recurrente

Fernández, A. 1994

Una idea algo altisonante, pero inquietante a la vez: la alteridad no es lo que no somos, sino tal vez aquello que aún no hemos sido capaces de ser

Skliar C. 2011

Las representaciones o conocimientos de sentido común de carácter cotidiano —de los niños, niñas y adolescentes con quienes se trabajó en esta investigación— están inscritas en construcciones de larga duración, así como en los cambios acelerados que durante los últimos años se vienen generando a propósito, entre otros, del *reconocimiento* de los derechos de las mal llamadas minorías. Estos procesos de larga duración deben situarse en relación con la configuración de lo que autores como Castro-Gómez *et al*, han llamado *Regímenes de la colombianidad* (2008), a partir de los cuales la consolidación de la nación no solo supone la homogenización, sino también la definición de la diferencia en relación con las diversas identidades culturales, regionales, étnicas; su inserción en la lógica modernidad/colonialidad; la instauración de la blancura como principio de hegemonía y prestigio; el desarrollo de ciertas formas de conocimiento sustentadas en la razón y el cientificismo, desde las cuales se naturaliza y fundamentan nociones de superioridad, de capacidad, de exclusión; así como sus formas de difusión en los espacios escolares, los libros de tex-

Imágenes de investigación

to y en los medios de comunicación (Yañez y Bustamante, 2011).

Tales formas de conocimiento que legitimaron el dominio europeo tienen sus raíces en taxonomías que clasificaban o dividían a la población en “razas”, generalizando, por ende, naturalizando, características de orden físico pero sobre todo cultural. Estas generalizaciones asignaron a los grupos sociales categorizados según las diferencias raciales, un lugar en la estructura social de tipo jerárquico y vertical, de superioridad e inferioridad de unos sobre otros, todo lo cual se asumió como un principio de validez universal.

Según Quijano, los colonizadores españoles establecieron con los colonizados una relación de poder fundada en la *superioridad étnica y cognitiva* de los primeros sobre los segundos. En esta matriz de poder, no se trataba solo de someter militarmente a los indígenas y dominarlos por la fuerza, sino de lograr que cambiaran radicalmente sus formas tradicionales de conocer el mundo, adoptando como propio el horizonte cognitivo del dominador (Castro-Gómez, 2010, p.62).

Este afán de abarcar al otro en una única mirada del mundo se sitúa en el gran relato de la modernidad homogeneizadora, en sus fundamentos lógicos y ontológicos; en la razón cartesiana que los soporta, junto con la idea del sujeto ilustrado, la ilusión del progreso y la centralidad de un yo moderno y absoluto, con su correlato en la identidad. Forster R. leyendo a Levinas, da cuenta de cómo occidente alrededor del sujeto cartesiano forjó la noción de identidad, entendida como “proyectar sobre el otro la gramática de lo Mismo” (2011, p.113) y cuestiona la violencia que encarna esta perspectiva, pues fija una idea del hombre, del Otro, exclusivamente atrapado en la Mismidad. Este proceso implicó la reducción y el sometimiento del otro.

Al respecto Quijano (2005, p. 203) afirma cómo “en América la idea de raza fue un modo de otorgarle legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista”. Desde entonces la categorización de los seres humanos derivada de la idea de raza se convirtió en el criterio fundamental para la distribución de la población mundial en la estructura de poder convirtiéndose en el más poderoso instrumento de clasificación de la población del mundo. Es a partir de esta idea de raza que se configuran las nuevas identidades sociales: indios, negros, mestizos, blancos y toda la gama posible de combinaciones con su respectiva connotación y ubicación en la estructura jerárquica. Esta idea de raza da lugar a lo que Mignolo (2005) ha denominado la “construcción ideológica del racismo” que legitimó la apropiación de tierras y la explotación de mano de obra e introdujo a los llamados indios y negros en la mentalidad

europea en el lugar de siervos y esclavos.

En las narrativas que sustentan la conformación del estado-nación y los escenarios de su difusión, como se mencionó, las instituciones educativas, los manuales escolares y los libros de texto, cimentados en conocimientos eurocéntricos, contribuyeron a instalar estos referentes como principios universales y de validez incuestionable. En un estudio sobre la identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales Herrera (*et al.*, 2003), se señala cómo la educación jugó un papel preponderante en la creación e impulso de imágenes, expresiones sobre lo nacional. Plantean estos autores que entre 1900 y 1950 se llevaron a cabo reformas a través de las cuales se desarrolló un sistema educativo nacional, en función de la consolidación de una identidad nacional. Los planes de estudio, los textos y manuales escolares, especialmente de las ciencias sociales, se estructuraron para promover dichos procesos de homogenización y articulación a la idea de una única nación (Herrera *et al.*, 2003 p.49).

Yañez y Bustamante (2011) a partir de un estudio sobre textos escolares y sobre los lineamientos curriculares más recientes, en los que se incluyen elementos relacionados con la identidad, la diversidad cultural, la raza, etcétera, evidencian que a pesar de los “nuevos” discursos sobre los derechos de los pueblos, la importancia de la multiculturalidad o pluriculturalidad para comprender la configuración de nuestra idiosincrasia colombiana, se continúa representando al otro como lo negativo, de manera esquemática, estereotipada y fija; se les excluye de la construcción de la misma nación

Los indígenas aparecen como parte de un pasado que fue. Circunscritos a un mundo rural atrasado, se encuentran inmersos en la naturaleza como parte constitutiva de la misma...

En las mismas características que se plantean respecto a la identidades, los indígenas y los afrocolombianos aparecen como seres ahistóricos (en una lógica del otro sin historia) o atemporales, al reducirlos a una historia museificada, en la que sus costumbres, tradiciones y saberes pertenecen a un tiempo que ya no es el “nuestro” (Yañez y Bustamante, 2011, pp.93-94).

La racialización de la sociedad, en el sentido de leer y percibir a los otros desde rasgos fisionómicos fundamentalmente, no deviene solo de aquella pretensión de construir un pueblo y su historia de manera articulada y coherente con un orden social, tipo estado-nación, sino que responde a intereses hegemónicos, en tanto predomina la necesidad de la institucionalización y preservación de privilegios, prebendas y lugares de poder ventajosos para unos pocos. En relación con la alteridad, vale la pena preguntarse

¿cuáles son las huellas de esta mentalidad occidental en los niños, niñas y adolescentes, y qué papel ha jugado la escuela como institución privilegiada de la modernidad, para perpetuar esta matriz clasificatoria?

A fin de avanzar en esta comprensión, a continuación vamos a presentar los hallazgos de la investigación desde las tensiones que se evidencian en la relación identidad-alteridad, con base en la propuesta de Forster (2011), según la cual

La alteridad será pensada como reconocimiento de la indispensable presencia del otro, desde la cual será posible la creación de una comunidad en donde lo distinto, se articule, se entrelace a lo igual, sin la violencia que anule o niegue (p.116).

Identidad-alteridad: hallazgos sobre las representaciones sociales

En el trabajo adelantado con niños, niñas y adolescentes en torno a sus maneras de comprender “al otro” indígena, se identifica una referencia permanente a una identidad que se asume como propia, en contraste con unos rasgos particulares otorgadas a los otros desde su pertenencia a grupos definidos con prácticas culturales distintas. La claridad sobre quién se es surge en cierto modo de la extrañeza que produce la diferencia, la condición particular de los concebidos como “otros”, de la denominada “alteridad”. Para avanzar en esta idea, Krotz (2004) plantea que

una persona reconocida como “otro”, no es considerada como tal en relación con unas particularidades individuales, y menos aún “naturales”, sino como miembro de una comunidad, como portador de una cultura, como heredero de una tradición, como representante de una colectividad, como iniciado de un universo simbólico, como participante de una forma de vida distinta de otras, como resultado y creador de un proceso histórico específico, único e irrepetible (p.58).

En otras palabras, retomamos el planteamiento según el cual la construcción de la identidad está siempre ligada a la construcción de la alteridad (Theodosiadis, 2007).

A partir de lo señalado, observamos cómo las representaciones de las niñas, niños y adolescentes sobre lo indígena, no están alejadas de las construcciones que en el orden de lo histórico social se han condensado y que imperan en el colectivo, incidiendo en la posibilidad de incorporar a los denominados “otros”, los indígenas, como parte integrante incluso de su propia ascendencia. Sin embargo, también notamos cómo más allá de la estereotipia, emergen imágenes que la desbordan para darle un lugar a sus legados ancestrales en términos de sabiduría y horizonte

para la búsqueda de la identidad propia.

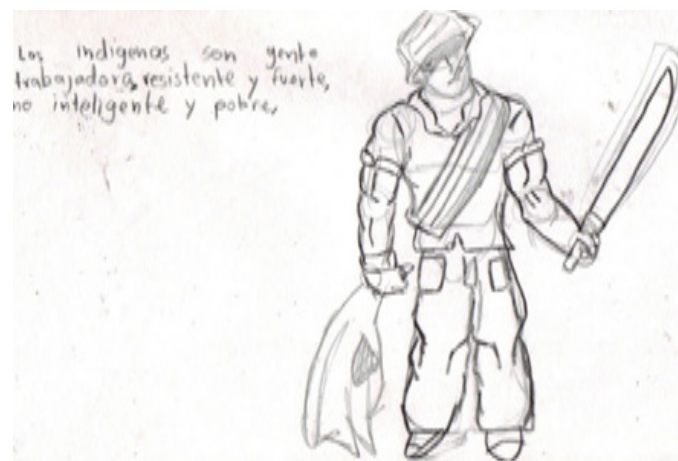
Por lo anterior, para avanzar en la comprensión de las representaciones que los niños, niñas y adolescentes tienen sobre *lo indígena*, concebido inicialmente como un “otro”, asumiremos lo que Hall (2010) llama “la dificultad conceptual de tratar de pensar al mismo tiempo identidad y diferencia” (p.349) intentando mostrar las tensiones que la extrañeza (históricamente configurada) comporta en función de una identidad colectiva constituida siempre en relación con ese “otro”.

La mirada esencialista

En la perspectiva de Berger y Luckman (2001) la psiquis se conformará asumiendo desde la infancia ciertas identificaciones o tipificaciones. Estas se despliegan tanto en el plano psíquico, como en el plano social y se refuerzan mediante procesos de reiteración.

Como se puede observar en los dibujos de los niños, niñas y adolescentes, se evidencian nociones y en ellas tipificaciones, en las que se integra el reconocimiento de la fortaleza de los indígenas, su capacidad de trabajo, con nociones de pobreza y ausencia de inteligencia (ver Figura 1).

Figura 1.



Fuente: autoría de estudiantes del Colegio Los Andes, Popayán.

Asimismo, el cuerpo asume ciertas identidades establecidas y tipificadas socialmente, como en el caso de la diferenciación entre lo masculino y lo femenino, que más allá de lo anatómico, supone una función social, tal como se puede evidenciar en algunos de los dibujos aportados a la investigación, en donde se establecen claramente roles atribuidos a hombres y mujeres indígenas (ver Figura 2).

Figura 2.



Fuente: autoría de estudiantes de la Normal Superior de Popayán.

Al respecto podemos comprender, siguiendo a Wade cómo los “repetidos actos de representación” (2002, p.256) son actos de identificación. Este proceso de identificación es situacional, depende de lo que cada grupo afirme para sí, frente a lo que los otros le atribuyan, en el marco de la vida cotidiana. La identidad entonces no es asumida como una propiedad fija, constante, sino que “se vuelve a establecer o a reforzar con cada identificación” (Wade, 2002, p.256). De este modo, las interacciones de los niños, niñas y adolescentes con poblaciones indígenas o las referencias a algunas comunidades, desde las instituciones educativas, familiares o mediáticas, contribuyen a reforzar o a cuestionar identificaciones inicialmente elaboradas sobre esos “otros”.

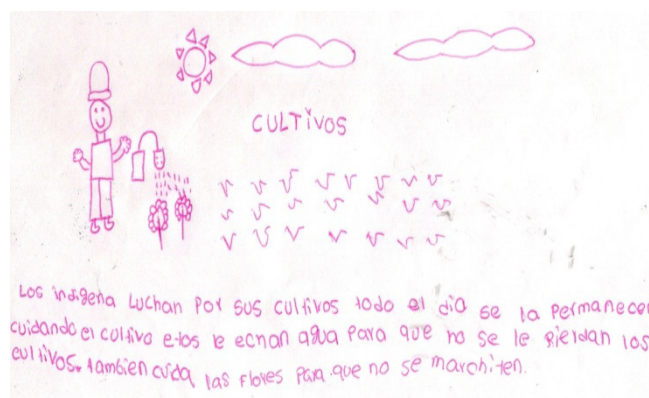
Retornando la idea inicial, relacionada con la complejidad de la noción de identidad, es necesario no perder de vista que esta es un constructo teórico que ha permitido generalizar, para un grupo social, algunos rasgos culturales y presentarlos como propios o característicos de dicho grupo. En los estudios antropológicos de la primera mitad del siglo XX, no se interrogaba la identidad de los pueblos con los que se trabajaba pues se asumía que estaba dada, que tenían una identidad cultural fija, no imbricada en relaciones de intercambio y de mutua afectación (ver Figura 3).

Figura 3.



Al respecto, en un alto porcentaje, los dibujos de los niños y las niñas refieren espacios naturales en los cuales los indígenas se ubican en un tiempo pasado, cazando, cuidando de la naturaleza, habitando chozas, viviendo en armonía con un mundo idílico y natural (ver Figura 4).

Figura 4.



Fuente: autoría de estudiantes de la Normal Superior de Popayán.

Esta mirada esencialista asume a los otros como “sujetos plenos de una marca cultural” (Dushatzky y Skliar 2001) y, en correspondencia con ello, supone que cada cultura se funda en un patrón que otorga sentido total a la vida de sus miembros y que estos logran identidades plenas a partir de marcas únicas de identificación, bajo el supuesto de que cada cultura es armoniosa, equilibrada, autosatisfactoria al margen de las relaciones de poder y de las mezclas. Esta manera de representar a los otros, es muy recurrente entre los estudiantes consultados para este estudio quienes asumen que los pueblos indígenas se mantienen en estado puro, al margen de todos los acontecimientos históricos, sociales, políticos, económicos.

Ellos siempre permanecen unidos, ellos a pesar de todo, a pesar de como dijo mi compañera, pasan

los años, pasan los siglos, pasan las modas y ellos no dejan su cultura y sus costumbres porque ellos permanecen ahí siempre firmes con sus cosas, con su cultura (Institución Educativa Loperena, Valledupar).

Para algunos niños entrevistados, la mirada sobre los pueblos, aún inscrita en la noción de la esencia, cobra un tono dramático pues perciben que hay una pérdida de la cultura y que esta es irreversible:

... Actualmente los pueblos indígenas se encuentran en un decline, y sus tradiciones se pierden entre torrentes. En la costa norte de Colombia la tribu Kogui, se refugia paulatinamente en la cima de la Sierra Nevada de Santa Marta, a medida que asciende su cultura se pierde en la base de las selvas de esta monumental estructura natural. Su población se pierde entre las tinieblas de la gélida sociedad y su fin colapso es inevitable (Colegio San Carlos, Bogotá).

Esa sensación de extrañeza que producen “los otros” puede ser objeto, tanto de valoraciones negativas más ancladas en una perspectiva etnocéntrica, así como positivas asociadas al respeto por la diferencia. El siguiente relato deja ver este tipo de valoraciones:

A mí en un principio cuando yo era más pequeña, yo le tenía miedo a los indígenas, porque su raza, su forma de vestir y sus hábitos eran muy diferentes a los nuestros, pero después mis papas me fueron explicando acerca de ellos y vi que ellos eran personas iguales a nosotros, solo que tienen otras creencias y otras costumbres, diferentes a las nuestras, entonces yo pienso que no tenemos que juzgar a las personas por la apariencia sino que tratarlas igual y primero conocerlas, que juzgarlas (Colegio Gimnasio del Norte, Valledupar).

Siguiendo en esta línea de análisis y retomando a Krotz (2004, p 60), “la alteridad tiene un precio elevado: no es posible sin el etnocentrismo”; este es el que posibilita el contacto entre culturas, es la forma y condición para poder concebir al otro como otro. Así, entre el grupo propio y el extraño existe una relación similar a la que se da entre lo conocido y lo desconocido en el sentido que lo desconocido solo puede ser interpretado tomando como referente lo conocido. En este ejercicio de reconocimiento de la diferencia cultural, siempre es posible movilizarse de posturas más etnocéntricas a otras más respetuosas del otro.

Igualdad-diferencia-discriminación

En la perspectiva de autores como Wade (2002) la iden-

tidad, que puede ser entendida inicialmente como “idea o sensación de seguir siendo lo mismo a través del tiempo”, se construye a partir de la diferencia, desde el contraste entre el yo y el otro, que puede incluir una cosa, una persona, una nación, etcétera. De este modo, se asume que las identidades de una parte, comportan distintos niveles desde el individual hasta el grupal; y por otra parte, pueden cambiar a partir de los contrastes, desde lo que “es” cada uno (adentro) y lo que es el otro (afuera) (Wade, 2002, p.255).

El autor muestra cómo las identidades se establecen a partir de “diversas redes y su interacción” (ibidem, p.255) y cómo los discursos y significados asociados a una u otra identidad, imbricados en relaciones desiguales de poder, contribuyen a configurar, reclamar o asumir cierta identidad y a imprimirle valoraciones jerarquizadas hacia aquel con quien se establece una relación de alteridad.

Sin embargo, pese a las diferencias evidentes que hacen de ese “otro” alguien extraño, también es reconocido como miembro de la misma especie, retomando a Krotz (2004) se trata de la *igualdad en la diferencia* y de la *diferencia en la igualdad*.

No es que digamos que los indígenas sean especiales diferentes o lo que sea, sino que tienen diferentes creencias, diferentes costumbres, diferentes formas de vivir, pero son iguales en parte de que somos personas todos pero no en creencias, porque digamos que usted puede creer en otro dios y uno puede creer en otro dios y otra persona debe tener otras creencias, otras costumbres y pues por eso, ósea son iguales las personas más no en costumbres (Normal Superior, Popayán).

Todos somos iguales, no importa que ellos sean indios, que sean negros, que sean blancos, que tenga plata o que no, que él sea millonario y el pobre, que él sea negro o blanco, mestizo o indio quiere decir es que todos somos iguales, todos somos humanos (Colegio Gimnasio del Norte, Valledupar).

Esta reflexión que hacen los estudiantes sobre la igualdad en la diferencia y de la diferencia en la igualdad, los ubica en el tema de la discriminación, en ese tipo representaciones que históricamente se han perpetuado y han estableciendo jerarquías y relaciones de inferiorización con respecto a los indígenas:

Somos injustos con ellos, no los dejan entrar a instituciones, no les dejan tener objetos o sencillamente no les prestan atención como si no existieran y uno ve uno en la calle y le dice: ¡Ve mira

Imágenes de investigación

ese indígena el tonto! y así y eso no se debe hacer, son personas y es como si nos dijeran lo mismo a nosotros (Colegio Champagnat, Pasto).

Yo pienso que la discriminación a los indígenas no es solo cuando los rechazan sino también cuando no les dan educación para que puedan trabajar en alguna parte y que sean personas como nosotros que tenemos una buena educación y podemos trabajar en unos buenos lugares y tener unas viviendas apropiadas como nuestros derechos humanos (Colegio Gimnasio del Norte, Valledupar).

La alusión que se hace en el último relato a condiciones estructurales que generan procesos de discriminación deja ver que en los niños entrevistados el análisis puede trascender las situaciones más obvias, logrando comprender la responsabilidad que atañe a la sociedad y al Estado que no genera condiciones de igualdad y equidad.

En relación con esta discusión sobre la discriminación para Theodosiadis (2007) la construcción de la noción del “otro” indígena, específicamente, forma parte de un proceso de larga data desarrollado desde la llegada de los primeros conquistadores, desde la mirada incluso del propio Cristóbal Colón, quien significó (o en palabras de Theodosiadis) inventó la imagen del “otro” a partir de sus propias premisas de lo conocido y de lo observado. Esta dinámica de clasificación y nominalización del “otro”, por parte de los primeros conquistadores y el subsiguiente proceso de colonización, marcó relaciones desiguales de poder e instauró lógicas de propiedad e incluso de identidad en negativo, que aún permean las nociones de niños, niñas y adolescentes:

cuando se habla de discriminación de los indígenas es un tema muy cotidiano ya que hace muchos años, como lo decían, desde los españoles siempre se está discriminando y tomando que el indígena es una menor persona que no tiene tanto conocimiento como el español como los que no son de su raza y ahora es que nos estamos tratando de concientizar de que eso no es cierto, es muy difícil tratar de hacer lo de concientizar ya que es un tema de mucho tiempo... y para concientizar se necesita aún más, porque a veces hasta nosotros tenemos la idea errónea de los indígenas de que, por ejemplo cuando lo vemos por la calle nos alejamos o cuando vamos en los carros cerramos las ventanas porque pensamos que son inferiores (Colegio Champagnat, Pasto).

Para comprender el impacto de esa experiencia histórica

que lleva más de cinco siglos configurando lo que somos y lo que suponemos son los otros, vale la pena retomar algunos aportes de Dushatzky y Skliar (2001) a propósito de la manera como los otros son representados en el marco de relaciones de poder y como son traducidos a las categorías propias de quien hace una lectura de ese otro. Por eso sería necesario, siguiendo el argumento de los autores, preguntarse ¿quién representa a quién, quién traduce a quién? En este caso, hay una mirada privilegiada que define quiénes son y cómo son los otros, haciendo visibles unas lógicas y ocultando o traduciendo las otras. Y allí está la cuestión de la alteridad fuertemente anclada en la visión moderna del mundo que instaura la lógica binaria (civilizado-primitivo, norte-sur, ciencia-mito, moderno-tradicional, superior-inferior), y coloca la mirada eurocéntrica en posición privilegiada, transformando al otro en sujeto demoníaco, ausente o traducido a la versión dominante mediante estereotipos y esencializaciones que contienen formas de opresión. Al respecto, los relatos de los niños y niñas dejan ver posturas diversas:

Al indígena en Colombia todavía se tiene el pensamiento por ejemplo de que el indígena es mentiroso y ladrón y entonces pues de ahí se desata todos esos problemas sociales y todos estos actos discriminantes. Un ejemplo es la posibilidad de la educación, la posibilidad del trabajo que prefieren una persona capacitada supuestamente y otra cosa es que pues se sigue pensando algo que no es cierto que el indígena no es inteligente y no es que no sea inteligente sino que el gobierno no le brinda las posibilidades que tendría que brindarle como un buen gobierno para cubrir con los derechos humanos de cada persona (Colegio Gimnasio del Norte, Valledupar).

A mí me parece que los indígenas son brutos porque, las cosas que yo he visto a ellos nunca se muestran con cuadernos o cosas así estudiando, por eso son salvajes porque ellos mantienen con muchas armas y con vainas así, y he visto peleas con ellos, y que mantienen en el monte (Institución Educativa Multipropósito, Cali).

En relación con este tipo de apreciaciones que configuran las relaciones con los sujetos de la alteridad Stuart Hall, plantea cómo la cultura depende de sistemas clasificatorios, así, el establecimiento de las diferencias es crucial para la organización de la realidad; sin embargo, esta lógica también implica que algunas cosas no encajen dentro del orden determinado, que alteren lo definido y sean expulsadas, en tanto están fuera de lugar.

Marcar la “diferencia” nos conduce, simbólicamente, a cerrar rangos, apoyar la cultura y estigmatizar y a expulsar cualquier cosa que se defina como impura, anormal. Sin embargo, paradójicamente, también hace poderosa la “diferencia” y extrañamente atractiva precisamente porque es prohibida, tabú, amenazante para el orden cultural (Hall, 2010, p. 421).

Marcadores de alteridad

Algunos elementos que pueden contribuir a comprender con mayor claridad las representaciones que los niños, niñas y adolescentes sostienen sobre lo indígena, serán descritos a partir de lo que se ha llamado “**marcadores de alteridad**” (Theodosiadis, 1996), entendidos como oposiciones binarias y atributos identitarios propios del pensamiento moderno, rasgos, tensiones desde las cuales se narra aquello que sustenta la diferencia con el “otro” en relación con una identidad que se asume como propia.

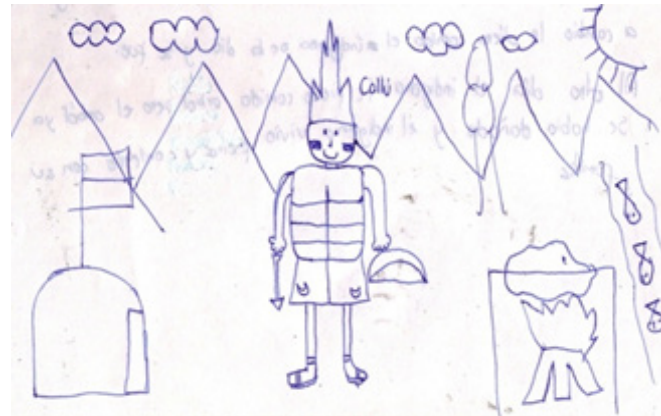
Civilizado-salvaje

Desde la experiencia histórica referida anteriormente, que se inaugura con el encuentro de los dos mundos, se construye el salvaje como el espacio de la inferioridad. En palabras de Santos (2009) “el salvaje es la diferencia incapaz de constituirse en alteridad. No es otro porque no es siquiera plenamente humano. Su diferencia es la medida de su inferioridad” (p 218). América y África fueron el lugar por excelencia del salvaje, en tanto que descubrimientos imperiales”. 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

Para mí civilización es un tema a tratar, para mí ellos no son civilizados porque ellos viajan a ciudades a civilizarse mientras están no se van a instruir, algunos como tienen inteligencia, todos nacimos con algo de inteligencia, pero no es que quiera discriminarlos, pero somos más civilizados nosotros que ellos; vienen acá a buscar la educación, a superarse para obtener la civilización, estando allá ellos se preocupan solo por la naturaleza, buscar los frutos por sobrevivir, por tenerle amor a ella; cuando llegan a las ciudades se civilizan en realidad (Institución educativa Loperena, Valledupar).

Nosotros vemos su estilo de vida comparado con el nuestro, el nuestro es mil veces más sofisticado, más lleno de complicaciones (Institución Educativa Multipropósito, Cali).

Figura 5.



Fuente: autoría de estudiantes de la Normal Superior de Popayán.

Sin embargo, en relación con esta oposición entre civilizado-salvaje, algunos niños hacen otro tipo de consideraciones que reconocen el valor de los pueblos indígenas, sus saberes ancestrales y sus conocimientos como atributos asociados a la civilización.

Civilizado es cuando una persona se adapta a donde viven, los indígenas realmente son más civilizados porque Dios los colocó en un lugar como el desierto de la Guajira entonces ellos se adaptaron, la tierra la volvieron fértil y se adaptaron, hicieron como una ciudad, un pueblo entonces ahí se civilizaron y ahí, ahí sale la palabra civilización (Colegio Gimnasio del Norte, Valledupar).

Si lo pensamos del otro punto, no tanto como pobreza, sino como cultura, veo que los indígenas están llenos de riquezas, tal vez nosotros hay veces que no tenemos cultura como la tienen ellos (Colegio los Andes, Popayán).

Atributos físicos

Un marcador importante de la alteridad tiene que ver con el aspecto físico pues como lo sostiene Theodosiadis “el ojo es el órgano que capta inicialmente las imágenes para poder formarse un concepto dentro del campo semántico de quien ve” (1996, p.35). Para este autor será Cristóbal Colón (como referencia inicial de encuentro) quien a través de ese primer contacto comenzará a inventar la imagen de los nativos americanos valiéndose de comparaciones, diferencias, negaciones, desde las cuales le fue posible “construir un campo semántico comprensible, dentro del ya existente” (Theodosiadis, op.cit, p.35).

Imágenes de investigación

Esta mirada configurada históricamente, se hace presente en los relatos de los niños, quienes también reflejan la diferencia que establecen desde lo que sus ojos han percibido de manera directa o a través de diferentes medios (Medios de comunicación, textos escolares, etcétera) y los prejuicios y estigmatizaciones que han incorporado en relación con los indígenas.

Color de la piel

El color de la piel permite inscribir a los sujetos en la posición de la “otredad”. Según Theodosiadis (2007), el color fue para los primeros conquistadores y para la instauración del imperio español en América, un rasgo importante a partir del cual se establecieron nociones de belleza, de similitud con lo europeo e incluso se asumió como la base de la discriminación o la creación de jerarquías, dirá Theodosiadis que el color de la piel supone los “tonos de alteridad”:

... y ellos ninguno prieto, salvo el color de los canarios, ni negros, ni blancos, (p.92). Se les ubica entre los extremos simbólicos de los colores, ni lo peor, ni lo mejor. Sin embargo es solo su aproximación a lo blanco lo que resalta su hermosura, es el color ‘modelo’ que señala consecuentemente una diferencia... (2007, p.36).

Para los niños, niñas y adolescentes entrevistados, la alusión al **color** también configura parte de las marcas de alteridad desde las cuales es leída la pertenencia y en esta lógica, la distancia con lo propio.

...la mayoría son trigueños, pues no todos son trigueños pero la gran mayoría lo son (Institución Educativa Multipropósito, Cali).

Indios porque son de color, todos los del grupo son indios (Institución Educativa Multipropósito, Cali)

...algunos son indiscriminados por su color, creo que antes de discriminar deberíamos vernos a un espejo y ver que nosotros también tenemos imperfecciones... el color lo puse neutro porque no tiene ni cosas buenas ni cosas malas (Colegio Luis Madina, Cali).

Higiene-suciedad

Así como el color de piel constituye una marca de diferenciación, aspectos relacionados con aquello que el ojo capta, como la imagen de suciedad, permiten inscribir “al otro” indígena, en un lugar de la alteridad. En este sentido, el peso que históricamente han tenido las prácticas de higienización en la escuela, introducidas por los médicos

como “ciencia de la vida y “arte de conservar la salud” (Sáenz y Saldarriaga, 1997) ligadas a la llamada modernización, apuntan a crear mecanismos efectivos de control social, disciplinamiento y moralización cuyas huellas aún hoy persisten en los escenarios educativos y se trasladan en la manera como es construida la mirada sobre los “otros”.

Al respecto la **suciedad y la presentación personal** fueron objeto de una discusión muy interesante de la Institución Educativa Loperena de Valledupar, que refleja las posturas distintas que tienen los niños en relación con este asunto en particular:

Por lo que yo pude deducir, muchas veces los rechazan porque los indígenas están sucios, llegan a algún restaurante a pedir comida o alguna necesidad y no, dicen que no porque están sucios, hay mucha gente que dicen que no les agrada la presencia de ellos, porque siempre tienen mal olor, o tienen un poporo en la mano, dicen que es alguna marihuana que ellos fabrican allá en los cultivos o cosas así, porque siempre tienen un poporo en la mano y andan haciendo cosas con su palito y a la gente le molesta ; por ejemplo a mí me molestaría verlo y que esté ahí y que huelan a feo, porque yo pienso que a todos les molestaría que estuviera al lado de uno y oliendo a feo, porque tú vas en un bus y tú ves a un indígena ahí sentado, no es que yo lo discrimine, sino que sea un poco más limpio porque la limpieza influye mucho, el ser higiénico, el tener las uñas limpias, los pies limpios; siempre andan a pie descalzo con el pelo sucio.

También hay que tener prudencia, porque pienso que ellos no tienen la culpa de eso, ellos han sido así por años y años y ahora que quieren civilizarse no hay que rechazarlos, más bien darles una ayuda; por ejemplo si llega un extranjero y ve a un indígena ahí como sucio y todo, limpiarlos, darle trabajo también, para que ellos puedan beneficiarse, superarse y civilizarse.

A mí me parece que ellos mantienen así porque como ellos trabajan bastante con la naturaleza, y en la naturaleza hay mucho polvo y todo eso entonces me parece a mí que ellos permanecen así mugres.

Bueno a mí me parecen que como ellos no tienen un lugar permanente donde vivir, siempre hacen sus necesidades en la calle, por eso los discriminan, porque ven haciendo sus necesidades en la calle y como no tienen un lugar donde bañarse o una ayuda que les facilite bañarse, pues andan siempre sucios.

Yo pienso que ellos se encuentran en ese estado por necesidad no porque ellos quieran, ya que a algunos las Farc los sacan de su territorio y quedan desplazados, sin lugar a donde irse, ni ropa solo tienen esa y tienen que irse sucia (Institución Educativa Loperena de Valledupar).

Desnudez-vestido

Para los niños, niñas y adolescentes entrevistados, otro marcador de la alteridad es el que opone la desnudez al vestido, lo cual constituye un elemento que actúa como naturalizador de la diferencia e inscribe una pertenencia cultural ajena a la propia. Estos elementos de alteridad están presentes en las redes, relatos y las entrevistas donde se presenta a los indígenas como raros y extraños con respecto a las formas de vestir en los contextos urbanos, además los determina como miembro de una comunidad cultural distinta, ajena a la propia. Esto se evidencia en el siguiente relato:

Los indígenas que están en la ciudad se visten como nosotros normalmente, así con camisa y con pantalón, en cambio en la selva se visten diferente porque no tienen tanto contacto con la sociedad, son distantes, por eso tienen otra forma de vestir (Colegio Luis Madina, Cali)

P: ¿Qué escribiste de ellos? ES: ahh que ellos no usan calzoncillos.

P: ¿cómo sabes que no usan calzoncillos?

ES: a mí me dijeron, mi abuela me dijo, que ellos no usan calzoncillos (Colegio Luis Madina, Cali)

P: ¿Qué pasa con la ropa de ese indígena?

ES: pues es un taparrabo, así como se visten ellos allá en la selva pues porque no tienen evolución al crear otra ropa así como la de nosotros (Colegio Luis Madina, Cali)

La desnudez es narrada como un atributo asociado a la falta de civilización, propia de un escenario lejano a 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.

Estas percepciones de los niños, niñas y adolescentes respecto a la indumentaria que viste o desnuda al otro, está ligada 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 desde

la afirmación o la negación. Un ejemplo de estas percepciones se puede inferir de los siguientes relatos:

Son muy picados a locos, no visten a la moda y no se peluquean (Instituto Técnico Industrial Multi-propósito, Cali).

Yo relacioné los indígenas que son grupos de personas que son raros, son malos, me dan miedo y se visten de otra forma (Colegio Luis Madina, Cali).

Las siguientes imágenes muestran dos maneras distintas de representar el asunto del vestido frente a la desnudez como reivindicación de particularidades y pertenencia étnica o como parte de un estereotipo bastante difundido en el contexto escolar.

Figura 6.



Fuente: autoría de estudiantes del Colegio Gimnasio del Norte. Valledupar.

Figura 7.



Fuente: autoría de estudiantes de la Normal Superior de Popayán.

La indumentaria en los dibujos anteriores responde bien a la cercanía espacial con los pueblos indígenas o bien a las imágenes que circulan en los textos escolares, los programas de televisión y películas, que permiten identificar los elementos materiales presentes en la indumentaria: mantas, mochilas, taparrabo, sombreros, etcétera. Tales elementos contribuyen a configurar la imagen visual del indígena tanto desde la desnudez o el vestido, lo cual es asumido desde la comparación con la cultura propia que permite representar al otro.

Algunas reflexiones finales

Haciendo un balance general sobre la categoría identidad-alteridad, se identificaron algunos “marcadores de alteridad” a partir de la premisa de que los grupos sociales establecen tipos de diferenciación, rasgos de oposición para otorgar sentido al mundo a fin de posibilitar un orden en lo social; algunas de estas marcas son significadas desde lo negativo, ubicando aquello que se sitúa en oposición, en un espacio “ambiguo”, “... en alguna zona híbrida, inestable, no determinada” como anota Hall (Stallybrass y White, 1986. En, Hall, 2010, p.425), lo cual implica que estos elementos fuera de lugar sean rechazados, estigmatizados e incluso busquen ser desechados para no alterar el supuesto orden y la normalidad de lo social. En este sentido, en las representaciones sociales de los niños, niñas y adolescentes, alusivas a la relación identidad-alteridad, se encuentra esta lectura ambivalente, en tanto refieren un alto número de rasgos positivos, traslapados con rasgos y atribuciones negativas, a partir de las propias construcciones sobre lo civilizado, lo adecuado socialmente, “lo normal”. Lo indígena, por tanto, se configura como un referente de posibilidad para los niños y las niñas, desde esa lógica ambivalente que supone siempre la relación identidad-alteridad.

En tal sentido, las respuestas de los niños y niñas muestran oposiciones que se reflejan en términos como: civilizado-incivilizado; oralidad-escritura; higiene-suciedad; desnudez-vestido; rural-urbano, entre otros; posturas que dan cuenta de una forma de pensamiento binario, 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. Si bien, estos discursos forman parte de las imágenes que se han instalado en el marco de la cultura dominante como lo pertinente, lo propio, lo legítimo, ello parece conducir a construir nociones de un “nosotros” frente a lo que se ha instalado como lo “otro”, allí están presentes los rasgos de discriminación y la evidente oposición entre lo negativo y lo positivo. No obstante las oposiciones y traslapes expuestos, cabe destacar que muchos relatos y expresiones alusivas a lo indígena, demuestran un tono de respeto, curiosidad, admiración e incluso añoranza por el mundo indígena, con *identidades*

propias, con historias de resistencia y con expresiones y manifestaciones culturales diferentes y legítimas.

Finalmente, es de anotar que los relatos acopiados denotan una marcada influencia del discurso escolar y de los estereotipos sociales sobre las representaciones que los niños, niñas y jóvenes explicitan sobre los indígenas. Estas prácticas discursivas de la escuela y la sociedad revelan la imperceptible presencia de mecanismos que controlan lo que puede ser dicho y lo que debe permanecer oculto en el discurso y en las vivencias de los niños, niñas y jóvenes; se vislumbra como si la escuela y la sociedad quisieran mantener y fortalecer imágenes prehistóricas o del pasado e incluso imágenes distorsionadas e incompletas sobre los indígenas, ejerciendo de esta manera una particular censura al surgimiento de voces críticas o cuestionadoras sobre la visión de mundo que a veces circula al interior de las instituciones. La dinámica escolar repercute en las maneras como se asume la diferencia, de ahí la necesidad de generar propuestas que involucren a la comunidad educativa (docentes, estudiantes y familia) y que logren fisurar las prácticas y relaciones señaladas, instalando rutas posibles de solidaridad y reconocimiento de lo diverso.

Referencias

- Bauman Z. (2006). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castro-Gómez, S. y Restrepo, E. (2008). *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*. Bogotá: Instituto Pensar. Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S. (2010). *La hibrys del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Instituto Pensar. Pontificia Universidad Javeriana.
- Dushatzky, S. y Skliar, C. (2001). Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. En: J. Larrosa (Comp.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Buenos Aires: Laertes.
- Forster, R. (2011). Los rostros de la alteridad. Skliar y Larrosa (Comp.) En: *Experiencia y alteridad en educación*. (97-120). Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Grimson, A. (2010). Cultura e identidad: dos nociones distintas. *Social Identities*, 16, 63-79. Recuperado de en: http://www.4shared.com/office/hALTKj8N/Cultura_e_Identidad-grimson.html
- Hall, S. (1999). Identidad cultural y diáspora. En S. Castro-Gómez, S. Guardiola (Eds.). *Pensar en los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. (131-145). Bogotá: Instituto Pensar. Pontificia Universidad Javeriana.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Instituto Pensar. Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de estudios peruanos, Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. Quito: Enviñón Editores.

- Herrera M., Pinilla A. y Suaza M. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia 1900-1950*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Krotz, E. (2002). *La otredad cultural. Entre utopía y ciencia. Un estudio sobre el origen, el desarrollo y la reorientación de la antropología*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Mouffe, Ch. (1993). Feminismo, ciudadanía y política democrática radical. *Debate Feminista*, 4 (7), 3-22.
- Quijano, A. (2005). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: E. Lander (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (201-246). Buenos Aires: Clacso.
- Santos de Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur*. Buenos Aires: Clacso-Siglo XXI.
- Serje, M. (2002). Cultura. En: M. Serje, R. Pineda (Comp.). *Palabras para desarmar: Una mirada crítica al*
- vocabulario del reconocimiento cultural*. (255-264) Bogotá: Ministerio de Cultura, Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Skliar, C. y Larrosa J. (2011). Fragmentos de experiencia y alteridad en educación. En *Experiencia y alteridad en educación*. (143-160). Mendoza: Flacso.
- 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. Colección mesa redonda, 40*. Bogotá: Magisterio.
- Yáñez, C. y Bustamante, U. (2012). *Identidades y alteridades en Colombia. Su construcción discursiva a través de la historia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Wade, P. (2002). Identidad. En: M. Serje y R. Pineda (Comp.). *Palabras para desarmar: Una mirada crítica al vocabulario del reconocimiento cultural*. Bogotá: Ministerio de Cultura, Instituto Colombiano de Antropología e Historia.