

DIVERSIDAD EN LOS CONTEXTOS ESCOLARES
DOCUMENTO TÉCNICO FINAL CON DESCRIPCIÓN DEL PROCESO
Y RESULTADOS

CONSTANZA DEL PILAR CUEVAS MARÍN

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.
INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO (IDEP)
PRODUCTO 6
CONTRATO No 013
BOGOTÁ D.C. ABRIL DE 2015

DIVERSIDAD EN LOS CONTEXTOS ESCOLARES
DOCUMENTO TÉCNICO FINAL CON DESCRIPCIÓN DEL PROCESO
Y RESULTADOS

Autor: Constanza del Pilar Cuevas Marín

Coautores: Jorge Alberto Palacio Castañeda - Responsable Académico IDEP
Adriana Vargas Rojas - Estudio Planes Sectoriales de Educación y análisis del PEI
Lisandro Mauricio Silva Chacón - Estudio experiencias educativas y pedagógicas

Trabajo de Campo: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (IESCO) de la Universidad Central
Nina Cabra - Directora del IESCO
Manuel Roberto Escobar - Coordinador de la investigación.
Juanita Méndez Cuervo - Investigadora
Jorge Alberto Palomino – Investigador.
Xiomara Navarro Busaid – Investigadora.
Helena Sutachán Vargas – Investigadora.
Luisa Fernanda Sánchez - Asistente de investigación.

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO

PEDAGÓGICO (IDEP)

PRODUCTO 6

CONTRATO No 013

BOGOTÁ D.C. ABRIL DE 2015

Tabla de Contenido

Presentación.....	6
Bitácora.....	8
Diversidad: múltiples voces.....	10
Diversidad epistémica, interculturalidad crítica y pedagogías decoloniales	12
Diversidad e interculturalidad en los planes sectoriales de educación y en los PEI	14
Experiencias educativas y pedagógicas: una mirada desde la diversidad e interculturalidad	20
Metodología: la autoindagación en la memoria colectiva	25
Guía de análisis para las muestras corporales	28
Guía para la realización y análisis de las cartografías del habitar	29
Guía para la elaboración de autobiografías	30
Cartografiar y narrar: la experiencia con las instituciones educativas	31
Resultados y consideraciones finales	41
Referencias.....	45
Bibliografía General del Estudio	46
Anexos del trabajo de campo	49
Anexo 1 - Identidades performativas: Jóvenes LGBTI en los colegios	49
Anexo 2 - Identidades transitando entre pasado y presente: jóvenes indígenas en colegios de Bogotá ..	58
Anexo 3 - Llevar en la piel la diferencia - Diversidad en la escuela y población afrodescendiente	65
Anexo 4 - Nosotros y los Otros: Niñez Rom en la escuela contemporánea.....	74

Lista de Figuras

Figura 1. Distribución de participantes por género	33
Figura 2. Distribución en porcentaje de participantes según edad	33
Figura 3. Distribución de participantes según adscripción de identidad	34
Figura 4. Distribución de participantes indígenas según etnia reportada.	34

Lista de Tablas

Tabla 1 – Ruta del Estudio.....	8
Tabla 2 – Colegios y PEI consultados	17
Tabla 3 – Colegios, poblaciones y género	21
Tabla 4 – Colegios y experiencias pedagógicas	22
Tabla 5 – La autoindagación en la memoria colectiva para el estudio de las subjetividades en el ámbito escolar	27
Tabla 6 - Investigación diversidad en la escuela	31
Tabla 7 – Talleres investigación diversidad en la escuela	35
Tabla 8 – Entrevistas Investigación diversidad en la escuela	36

Presentación

El presente documento se constituye en el informe final del estudio: *Diversidad en los contextos escolares*, adelantado al interior del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), a lo largo del año 2014 e inicios del 2015. Es necesario precisar que éste tuvo como objetivo el realizar un estudio sobre la dimensión intercultural en la escuela, que permitiera aportar elementos de comprensión sobre los procesos de interacción y las múltiples formas de expresión de la diversidad, teniendo como referentes los y las estudiantes, maestros y maestras.¹ En tal sentido, se trata aquí de dar cuenta del proceso realizado, así como de los resultados obtenidos, por lo cual acudo, en primera instancia, a una bitácora que operó como ruta para la realización del estudio.

Desde aquí avanzo en los argumentos centrales que le dieron forma a la investigación. En especial destaco la contribución de la *interculturalidad crítica* al análisis sobre la diversidad, delimitando el estudio a la reflexión sobre cómo se han venido configurando hoy en día en la ciudad, referentes identitarios complejos, móviles e inestables, basados en aspectos tales como lo poblacional, sean éstos comunidades afrodescendientes, indígenas y Rom, o que toman como referente el género y la diversidad sexual.

En este horizonte, el estudio establece un diálogo académico definiendo la pertinencia del concepto de *diversidad epistémica* desde la interculturalidad crítica, para avanzar posteriormente en lo que defino como múltiples voces: un diálogo interdiscursivo entre la teoría, y los aportes que incorporo a partir de los tres últimos Planes Sectoriales de Educación y algunos Proyectos Educativos Institucionales (PEI).²

Posteriormente, me detengo en la contribución que a partir de algunas experiencias educativas y pedagógicas del Distrito se ha venido realizando en el ámbito de la diversidad y la

¹ Ficha de estudio, diseño, estrategia. Código: FT-PE-01-05. IDEP, p: 2.

² La incorporación de los planteamientos centrales sobre diversidad e interculturalidad en los tres últimos planes sectoriales y los PEI de algunas Instituciones Educativas del Distrito, la realicé a partir del estudio adelantado por Adriana Vargas Rojas. Al respecto se puede consultar de esta autora los productos 2 y 3 entregados al IDEP en diciembre de 2014 y febrero de 2015. Contrato N° 117 de 2014.

interculturalidad, destacando desde una gama de testimonios y entrevistas el significado que para maestros y maestras ha tenido la irrupción de nuevos escenarios que proponen el reconocimiento de subjetividades diversas.³

Con los anteriores insumos, el estudio aborda, dos aspectos fundamentales: primero, la delimitación pedagógica a tenerse en cuenta, y en donde tomo la contribución de las pedagogías críticas y decoloniales; segundo, el enfoque metodológico y algunas herramientas pertinentes para el análisis sobre la configuración de subjetividades en contextos escolares. En tal sentido recojo el aporte de la *autoindagación en la memoria colectiva*, como propuesta pedagógica y método que nos aproxima a las subjetividades desde el contenido que brinda la noción de “cuerpo” como primer territorio de la memoria.

Así las cosas, me detengo al cierre del presente estudio, en el trabajo de campo realizado por el Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (IESCO) de la Universidad Central, mostrando la riqueza de una propuesta investigativa, que en un corto tiempo, adelantó una metodología de indagación desde el trabajo corporal, cartográfico, el registro audiovisual y testimonial.⁴

³ La revisión de experiencias de procesos de diversidad e interculturalidad en 8 Instituciones Educativas del Distrito, estuvo a cargo de Lisandro Mauricio Silva Chacón. Al respecto se puede consultar el Producto 2 y 3 entregados al IDEP en febrero de 2015.

⁴ El trabajo de campo adelantado como contribución al presente estudio fue desarrollado por el Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (IESCO) de la Universidad Central, teniendo como equipo a: Nina Cabra (Directora del IESCO), Manuel Roberto Escobar (Coordinador de la investigación), las y los investigadores: Juanita Méndez Cuervo, Jorge Alberto Palomino, Xiomara Navarro Busaid, Helena Sutachan Vargas, y como asistente de investigación a: Luisa Fernanda Sánchez. Al respecto se pueden consultar el producto 2 entregados al IDEP en marzo de 2015.

Bitácora

Un primer aspecto consistió en definir las rutas que orientarían el desarrollo del estudio. Esta definición estuvo permeada en su momento por los siguientes cuestionamientos: ¿cuáles son los principales debates que encontramos en torno al concepto de diversidad, particularmente en el ámbito escolar? ¿A qué se alude cuando se habla de interculturalidad, especialmente de *interculturalidad crítica* y cuáles son los posibles puntos de encuentro/desencuentro con el concepto de diversidad? ¿De qué manera la interculturalidad crítica se constituye en unidad de análisis que a su vez es epistemológica, conceptual, pedagógica y metodológica?

Con estos interrogantes, el estudio trazó varios momentos y sus correspondientes desarrollos conceptuales, mostrando la aproximación del concepto de diversidad al debate sobre multiculturalidad, pluriculturalidad, e interculturalidad. Posteriormente se incorporó la noción de interculturalidad crítica, como paradigma ético, político y epistémico. Momento que permitió entablar un diálogo con la categoría de diversidad y específicamente con la categoría de diversidad epistémica. Desde este horizonte, se definió la ruta pedagógica y metodológica, así como los insumos e instrumentos propuestos para avanzar en el trabajo de campo, como se muestra a continuación.

Tabla 1 – Ruta del Estudio

MOMENTOS	DESARROLLOS CONCEPTUALES
Momento 1 Diversidad.	Multiculturalidad. Pluriculturalidad. Interculturalidad
Momento 2 Interculturalidad Crítica.	Paradigma ético, epistémico y político. Diversidad epistémica.
Momento 3 Enfoques pedagógicos.	Pedagogías críticas y pedagogías decoloniales.
Momento 5 Análisis e interpretación.	Interdiscursividad y análisis de discurso
Momento 6 Recomendaciones generales.	

A partir de la ruta trazada, los momentos y desarrollos conceptuales, definí la hipótesis o argumento central de la investigación, como fruto del acercamiento y debate a la categoría de

diversidad, en una polifonía, que me mostraba distintas aproximaciones y trayectorias del concepto y su implementación y/o apropiación en el ámbito escolar. Como veremos a continuación, dicha hipótesis retoma el debate sobre diversidad epistémica en un diálogo abierto y crítico con las nociones convencionales de cultura, así como en relación a las categorías de multiculturalismo y pluriculturalismo.

Diversidad: múltiples voces

Al colocar en el centro de la discusión el debate sobre diversidad, lo primero que el estudio definió es que, en efecto, no había una única interpretación. Por el contrario estábamos a las puertas de un concepto que encontraba múltiples acepciones, en tanto que daba cuenta de distintas trayectorias históricas. De acuerdo con las contribuciones del antropólogo, filósofo y filólogo (DIETZ, 2012) y su libro *Multiculturalismos, interculturalidad y diversidad en la escuela. Una aproximación antropológica*, y un artículo en coautoría con Laura Selene Mateos: (DIETZ & MATEOS Cortes, 2013) *El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo*, concluimos sobre la importancia de aproximarnos a la diversidad desde los contextos políticos, sociales y culturales, así como a partir de las distintas prácticas y actores que la enuncian.

En el caso de América Latina, y particularmente para Colombia, hallamos que en principio se incorpora la noción de *diferencia* y posteriormente la de *diversidad cultural*. Por lo cual, se hizo necesario abordar con detenimiento, las interpretaciones más significativas sobre el concepto de cultura, pasando por lo que (CASTRO Gómez, 2000) definió como teoría tradicional y teoría crítica de la cultura. Es decir, el paso de una mirada esencial de la cultura, asociada al surgimiento de los Estados Nacionales, a una lectura en la cual ésta se construye socialmente, en donde convergen contradicciones y luchas de representación al interior de grupos y organizaciones diversas, para proponer una última vertiente que alude a la estrecha relación entre economía, política y cultura, dando lugar, entre otros aspectos, al llamado mercado cultural.

Al abordar estas distintas perspectivas de la cultura, el estudio avanzó en situar la discusión en el contexto de las reformas constitucionales adelantadas durante la década de los noventa, periodo donde se inició el proceso conducente a la institucionalización del multiculturalismo y el pluriculturalismo. De esta manera, y con los aportes de Catherine Walsh (WALSH, 2010, p. 77) se estableció la diferencia entre: multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad crítica, a partir de reconocer tres posturas: la relacional, la funcional y la crítica. Parfraseando a la autora tendríamos que: la relacional hace referencia al contacto e intercambio

entre culturas, bien sea en condiciones de igualdad o desigualdad. La funcional, reconoce la diversidad y diferencia cultural con metas hacia la inclusión al interior de la estructura social establecida, en tanto que la interculturalidad crítica, establece que el problema no es la diversidad o diferencia en sí misma, sino el problema estructural-colonial-racial (WALSH, 2010, p. 78).

De ahí que, y con los anteriores insumos, defino como hipótesis o argumento central del estudio lo siguiente: si bien el discurso sobre diversidad permitió en el ámbito escolar abrir un escenario propicio para el reconocimiento de las diferentes culturas, se hace necesario desde la interculturalidad crítica avanzar en un concepto distinto, en este caso el de *diversidad epistémica*.

Diversidad epistémica, interculturalidad crítica y pedagogías decoloniales

Si bien el estudio reconoce la intersección en cuanto a distintas interpretaciones sobre diversidad, la categoría sobre diversidad epistémica a partir de la lectura que se hace desde la interculturalidad crítica, así como el de pedagogías decoloniales, se constituyeron en los referentes conceptuales del estudio. Desarrollados ampliamente en el artículo entregado al IDEP (CUEVAS MARIN, 2014), dichos referentes proponen las siguientes rutas de análisis:

- a. Repensar el carácter universal y homogéneo que el proyecto civilizatorio construyó en torno a la comprensión de la historia
- b. Reflexionar sobre la visión que prevalece alrededor de la implementación del proyecto moderno en América Latina, el cual haría parte de una experiencia de carácter no solo moderna –en los términos trazados desde la visión eurocéntrica– sino también colonial.
- c. Cuestionar el carácter monológico y monocultural con el cual se dio lugar a un modelo único de Estado- Nación en América Latina. Por el contrario, se trata de situar la reflexión en términos de considerar la coexistencia de cosmogonías y saberes diversos.
- d. Re-pensar el concepto de diversidad, ya no entendido como la confluencia de culturas, sino la forma en que distintas cosmogonías, prácticas culturales y corporales, de género y clase social, se situaron de manera asimétrica con respecto a las relaciones de poder-saber instauradas por la matriz moderno-colonial.
- e. Visibilizar trayectorias históricas distintas, las urbanas y las que confluyen en la ciudad y la escuela, sean estas provenientes de comunidades indígenas, afrodescendientes y Rom, cada una con sus propios legados y memorias.
- f. Reconocer desde las pedagogías decoloniales, prácticas que socialmente, y al interior de la escuela, transgreden los referentes que la modernidad-colonialidad trazó en torno al género, la sexualidad y el cuerpo, dando lugar a sujetos modernos y normalizados.

- g. Situar el lugar de las pedagogías decoloniales como prácticas que permitan descentrar los dispositivos convencionales de la ciencia moderna y monológica, en especial los sentidos de verdad, universalidad y objetividad, llamando al reconocimiento de otras lógicas y saberes, las cuales contribuyen a la organización de cosmogonías diversas.

Diversidad e interculturalidad en los planes sectoriales de educación y en los PEI

Si bien, y hasta el momento el estudio había elaborado algunas aproximaciones al concepto y debates sobre diversidad e interculturalidad, situándose desde la perspectiva de la diversidad epistémica, en adelante, el interés fue el de rastrear e indagar la manera en que estos discursos emergen, circulan y son apropiados en distintos escenarios: desde los planes sectoriales de educación, pasando por los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), por algunas experiencias pedagógicas y educativas, hasta llegar a los colegios y aulas, en conversaciones con maestros y maestras, al igual que en la realización de talleres con estudiantes. Por eso, a continuación iremos abordando cada uno de estos escenarios destacando los aportes más significativos que se lograron reunir sobre el tema que nos ocupa.

Con respecto a los planes sectoriales de educación se trabajaron los tres últimos correspondientes al 2004-2008; el del 2008-2012 y, finalmente, el plan sectorial que corresponde al 2012-2016.⁵ Al respecto se concluyó, en lo que se considera una aproximación a dichos planes, que se parte más de nociones como las de integración e inclusión, que de la misma noción de diversidad. En tal sentido y en su orden, los sectores que se incorporan en este

⁵ Los aspectos que incorporo en todo lo que concierne a los Planes Sectoriales de Educación, como a los Proyectos Educativos Institucionales, se basan en los documentos de Adriana Vargas Rojas arriba mencionados. Así mismo la autora incorpora otros documentos centrales de acuerdo con cada plan: para el período 2004-2008 en relación con el tema de derechos e inclusión se trabajaron: Hacia la Construcción de una Política Distrital de Discapacidad desde la Perspectiva de Derechos Humanos. Tercer Foro Distrital de Discapacidad. Bogotá, Octubre 25 de 2005. Integración escolar de sordos, usuarios de la Lengua de Señas Colombiana. LSC en colegios Distritales. SED. Bogotá DC, Noviembre de 2004. Integración de escolares con Deficiencia cognitiva y autismo. Ingreso, evaluación y promoción. SED, Bogotá noviembre de 2004. Modalidad educativa de atención exclusiva para escolares con deficiencia cognitiva en colegios distritales. Bogotá D.C. noviembre de 2004.

Para el período 2008-2012, adicionalmente al plan de desarrollo, se incluyeron los siguientes documentos que presentan lineamientos de política y pedagógicos: Análisis de los planes educativos institucionales de la Secretaría de Educación período 2004-2014. Memorias foro distrital Cátedra de Estudios Afrocolombianos –CEA- 2008. De este foro se seleccionaron 4 ponencias que abordan el tema de la interculturalidad en la educación en Bogotá DC. Inclusión y Talento. Experiencias significativas de maestras y maestros del Distrito capital y la asociación Buinaima. Programa de Inclusión y Talento. Secretaría de Educación. Ediciones Buinaima. Bogotá DC. 2010. Orientaciones pedagógicas y marco de la política educativa para: La ciencia, la tecnología, la informática y los medios de comunicación en la educación del Distrito Capital. Secretaría de Distrital de Educación. Alcaldía Mayor de Bogotá DC, 2011.

Para el período 2012-2016 Se seleccionaron adicionalmente al plan de desarrollo 2 documentos de lineamientos de política pública educativa que plantean la forma como se propone esta administración la implementación de la política educativa en los colegios y un documento específico de la Dirección de Inclusión de Poblaciones que aborda el tema de la educación incluyente. Estos son: Educación para la ciudadanía y la convivencia. Lineamiento pedagógico. Planes integrales de Educación para la ciudadanía y la convivencia PIECC. Educación incluyente. Escuelas diversas y libres de discriminación.

entramado de relaciones van, desde los grupos con discapacidad, hasta las poblaciones en condición de desplazamiento, los pueblos originarios, los sujetos y organizaciones que se configuran desde la diversidad sexual y la reflexión de género. Desde aquí surgen los lineamientos que dan lugar a la diversidad en una primera instancia y posteriormente a la noción de interculturalidad como categoría cada vez más vinculada al reconocimiento de múltiples trayectorias históricas, epistémicas y ontológicas.

En tal sentido, se observó que la concepción de diversidad en el primer plan revisado, se acerca más a la noción de integración e inclusión, en tanto que entre el segundo y el tercer plan sectorial, pero en especial en este último, irrumpe con mayor fuerza el concepto de interculturalidad. Esto sin negar que la inclusión, junto con la educación como derecho, se constituyen en ejes transversales al interior de los tres planes revisados.

Así las cosas, el primer plan, *Bogotá: una gran escuela 2004-2008. Para que niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor*, se encontró que:

- Hay un énfasis en el cumplimiento y garantía del derecho, que en el caso de la educación se traduce en considerar al estudiante en su calidad de sujeto de derecho.
- Por lo cual la integración e inclusión son los que prevalecen.
- De tal manera, una primera población sobre la cual se considera debe ser integrada al sistema educativo, es la población en situación de discapacidad, haciendo alusión a discapacidades como las cognitivas, el autismo, la discapacidad auditiva, especialmente.
- A continuación, y en tanto que el cumplimiento de los derechos es lo que prima, el contenido que se le otorga a la diversidad encuentra eco en el reconocimiento de poblaciones y culturas ancestrales, en especial y además de los pueblos indígenas en la ciudad, adquiere especial reconocimiento la comunidad afrodescendiente a través de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA). Esta cátedra va liderar de manera especial la reflexión sobre diversidad e interculturalidad.
- Finalmente se destaca en este primer plan las políticas educativas con enfoque de género.

Por su parte, y en lo que corresponde al plan *2008-2012: Educación de Calidad para una Bogotá Positiva*, encontramos que este profundiza en:

- El reconocimiento de los derechos y las poblaciones, ampliando a los pueblos Rom, y grupos LGBTI, así como a la población en situación de desplazamiento.
- El logro de la calidad como prioridad de la política educativa.
- La equidad, para distribuir con justicia los bienes de modo que, al llegar en mayor proporción a los más pobres, sirvan de fuente para la universalización de la cobertura con calidad.
- La diversidad, para estimular la interculturalidad y reconocer las particularidades de los grupos humanos que interactúan en la escuela.
- La inclusión e integración social, en el ambiente escolar y con el entorno ciudadano.
- La autonomía escolar y pedagógica, la descentralización y participación en la gestión y en los hechos educativos.
- El reconocimiento de los niños como sujetos de la política educativa.
- La valoración de los docentes como sujetos de saber pedagógico.
- La territorialización, como estrategia de planeación y reconocimiento de las dinámicas locales. (Secretaría de Educación del Distrito. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., 2008, p. 10)

Por su parte, el último plan 2012-2016. *El colegio: Núcleo de la acción política educativa en la Bogotá Humana. Educación de Calidad para todos y todas*, mantuvo la propuesta alrededor de:

- El concepto de inclusión, aunque se abre más claramente el tema de diversidad e interculturalidad.
- La calidad de la educación como requisito fundamental.
- La construcción de ciudadanía y participación.
- Un mayor reconocimiento de lo poblacional (indígena, afro, Rom), el tema de género, la presencia de los grupos LGBTI, y la población en condiciones de desplazamiento.

Por lo anterior, cobra importancia las políticas educativas alrededor de la acción afirmativa, al hacer una lectura de los sectores más vulnerable, quienes viven directamente la discriminación, segregación y exclusión, por lo cual se propone su acceso preferencial en el

sistema educativo. Desde aquí toma forma la llamada *educación incluyente* en tanto filosofía y postura pedagógica. Esto, al unísono con la mención que se hace al interior del plan, del aporte de las pedagogías críticas, lo cual significa concebir una educación contextualizada y en articulación con los distintos grupos que configuran la comunidad educativa.

Por su parte, y en lo que concierne a la consulta realizada a los PEI, se hace necesario precisar que ésta se adelantó en 8 instituciones educativas del Distrito, con el propósito de identificar de qué manera las políticas sobre diversidad e interculturalidad se encuentran recogidas en los colegios a través de dichos proyectos educativos. Manteniendo los mismos criterios sobre población, género y diversidad sexual, se consultaron los PEI de los siguientes colegios:

Tabla 2 – Colegios y PEI consultados

COLEGIO	LOCALIDAD	TEMA
Colegio Hunza	Suba	Indígena y Necesidades Educativas Especiales. (NEE)
Colegio Agustín Nieto Caballero	Mártires	Indígenas y afrodescendientes
Colegio Entre nubes	San Cristóbal	Indígenas y afrodescendientes
Colegio León de Greiff	Ciudad Bolívar	Afrodescendientes
José María Carbonell	San Cristóbal	Pueblos indígenas
Colegio San Bernardino	Bosa	Indígenas, programa Ischcani
Colegio Manuela Beltrán sede B	Teusaquillo	Indígenas, aula intercultural
Colegio Jean Piaget	Kennedy	Tema pueblo ROM

Lo primero que se pudo concluir, de acuerdo con el estudio de Adriana Vargas, es que si bien en los planes sectoriales se hace más viable dar cuenta del discurso y políticas sobre diversidad e interculturalidad, en los PEI no aparecen o no circulan de forma tan directa estas apuestas por lo diverso. Lo cual no niega, que algunos de ellos aludan a las categorías en mención, en especial en proyectos de aula. Con esta salvedad, la revisión de los PEI incorporó los siguientes aspectos:

- Visión de los colegios respecto de las problemáticas de los sectores.
- Objetivos de los PEI incluida la misión y propósitos institucionales.
- Acciones pedagógicas relacionadas con los temas de interés del estudio. en estas se incluyen los proyectos de aula que se han desarrollado en dos de los colegios que participan en el estudio.

En otras palabras, el interés fue el de entender a través de los PEI, la forma como los colegios aprecian los problemas de las comunidades donde funcionan, como perciben su rol en la solución de dichas problemáticas, que alternativas se construyen, y que tanto en relación con los temas de diversidad e interculturalidad.

Así las cosas, en cuanto a la situación institucional y visión de los colegios, se destaca como principal problemática y fuente de conflicto social al interior de los colegios consultados, la precariedad socio-económica en que vive la comunidad educativa. Esto, a la par con las dinámicas de desplazamiento, son considerados como los principales factores de exclusión o marginalización.

En tal sentido, y de acuerdo con el trabajo que vengo citando (VARGAS, 2014, p. 30): La diversidad étnica, religiosa, política, de género, no aparecen en el diagnóstico de los colegios como generadores de conflicto social, solo se asumen como tal cuando son resultado del desplazamiento. En este caso no es la diferencia cultural la que se aprecia como generadora de problemáticas, sino la condición de desplazamiento y la vivencia previa y cercana del conflicto armado del país.

Esta visión cambia, cuando se consulta colegios donde se adelantan proyectos de aula sobre interculturalidad, porque por el contrario se asume que la fuente generadora de conflicto es la escasa capacidad de aceptar y convivir con respeto, en la diferencia. Al igual, en uno de los PEI consultados aparece expresamente enunciada la condición de género como parte de las problemáticas de los estudiantes en su contexto social.

Ahora bien, en cuanto a los objetivos que nos ofrecen los PEI se reconoce claramente la intención de incluir. Por esto se alude a aspectos tales como: la necesidad de integrar a los niños y las niñas con Necesidades Educativas Especiales; fomentar el respeto, la tolerancia, el valor por la vida, las libertades, y los derechos de los demás.

En la misión de los PEI consultados, se alude en general a la inclusión y a la existencia de una diversidad social y cultural en las instituciones educativas. Se traza como horizonte el facilitar la formación integral respetando la diversidad. Por lo cual y de acuerdo con el documento de Adriana Vargas, se observa que tanto en los objetivos como en la misión institucional de los colegios, se hace referencia a la diversidad solo en el sentido de la inclusión. Esta perspectiva de inclusión, la encontramos respaldada en el cumplimiento de los derechos humanos, en unos casos, o en otros, en la idea de promover los valores humanos.

A la visión, misión y objetivos institucionales, se suma finalmente las acciones pedagógicas en donde se destacan los proyectos de interculturalidad que se formulan como proyectos de aula y cuyos propósitos están orientados a generar una convivencia intercultural. De ahí la importancia de aplicar en el aula una pedagogía y metodologías incluyentes que les permita a los estudiantes analizar y reflexionar acerca de su realidad, identidad y cultura.

Experiencias educativas y pedagógicas: una mirada desde la diversidad e interculturalidad

En este apartado se da cuenta de las experiencias educativas y pedagógicas consultadas, cuyas iniciativas estaban en relación con propuestas de diversidad e interculturalidad. Como lo indiqué líneas arriba, el estudio buscó que las distintas consultas documentales, de experiencias e incluso la de trabajo de campo que veremos más adelante, se realizara en los mismos colegios. En gran medida este propósito se logró, no obstante con algunas variantes para cada caso.

En lo que concierne a las experiencias visitadas, cabe resaltar el trabajo de entrevistas a profundidad realizadas por Lisandro Mauricio Silva Chacón, y en donde se buscó identificar con cada uno de los participantes aspectos tales como:

- Nombre de la iniciativa
- ¿Cuánto lleva la iniciativa funcionando?
- ¿Por qué fue creada?
- Descripción de las actividades
- Objetivos y perspectivas
- Enfoque teórico
- Redes de apoyo
- ¿Se refleja la iniciativa en el PEI del colegio?
- Dificultades
- Contexto del colegio
- Lengua, experiencias, iniciativas, dificultades

En la implementación de estas entrevistas se tuvieron en cuenta colegios de las localidades de San Cristóbal, Bosa, Ciudad Bolívar, Suba, Mártires, Teusaquillo y Kennedy. De esta manera la información se organizó tomando el nombre del colegio, la localidad, el o la docente entrevistados, y el énfasis en el cual se trabaja o se desarrolla la experiencia.

Tabla 3 – Colegios, poblaciones y género

COLEGIO	LOCALIDAD	PROFESOR/PROFESORA	EXPERIENCIA
I.E.D San Bernardino	Bosa	Blanca Peralta	Indígena
I.E.D Manuela Beltran	Teusaquillo	Karen Ortiz	Indígena
I.E.D Entre Nubes Sur Oriental	San Cristóbal	Felipe Pérez Herazo	Afro
I.E.D Hunza	Suba	Hermel Norberto Barrero	Indígena
I.E.D, José María Carbonell		Wilson Ortiz y Sandra Pinzón	Indígena y afro
I.E.D Agustín Nieto Caballero	Los Mártires	Nelly Mosquera	Indígena y afro
I.E.D León de Greiff	Ciudad Bolívar	Marlen Cuesta	De género
Unidad Educativa Jean Piaget	Kennedy	Esperanza Diago	Población ROM

A renglón seguido, el estudio recogió a través de las entrevistas y en la voz de los y las maestras, los contextos por cada uno de los colegios⁶. En términos generales se encontraron como constantes la precariedad en cuanto a condiciones socio-económicas básicas; hogares cuya cabeza de familia es generalmente la madre; conflictos alrededor de pandillismo, el consumo de estupefacientes, al igual que un alto índice de población en condición de desplazamiento. Este último factor, fue mencionado como una condición que ha hecho necesario la creación de propuestas de interculturalidad en cuanto que la ciudad alberga población de diferentes partes del país.

Así mismo, se hace mención a dos casos especiales: el colegio Manuela Beltrán sede B y la Unidad Educativa Jean Piaget. El primero, el cual se encuentra en la localidad de Teusaquillo muy cerca de la Universidad Nacional, y en donde la mayoría de los niños y niñas que hacen parte de la institución vienen de la localidad de Suba, además parte de la población indígena del colegio se explica por procesos de migración temporal causada por la vinculación académica a la Universidad Nacional de un miembro de la familia, normalmente el padre, lo cual hace que esta

⁶ Remito al lector al trabajo que vengo mencionando del Lisandro Silva para conocer las particularidades de cada colegio en cuanto a su contexto.

población esté generalmente de paso. El segundo caso, el Jean Piaget es un colegio privado que tiene un convenio con la SED para albergar a algunos miembros de la población ROM que vive en los alrededores del colegio. Esto le da una particularidad especial, con respecto a los demás centros educativos.

En cuanto al origen de las experiencias, se encontró que son muy diversas en cuanto a sus propósitos y formas de accionar. Varias de ellas están movidas por el interés de los docentes por adelantar procesos investigativos que en el plano de lo intercultural permitan reflexionar en torno a temáticas sensibles: ¿cómo se reconocen los estudiantes que participan de los procesos educativos?, ¿cómo actúa la representación de lo femenino y lo masculino?, ¿cómo pensar la relación entre territorio, lengua y escuela?, en este sentido ¿cómo se articula la comunidad educativa en torno a la educación?, y ¿cómo crear currículos pertinentes que respondan a los contextos ?

Estos, entre otros interrogantes marcaron la pauta para el desarrollo de las siguientes experiencias aglutinadas por colegio y año de creación:

Tabla 4 – Colegios y experiencias pedagógicas

COLEGIO	PROPUESTA	AÑO DE CREACIÓN
Manuela Beltrán Sede B	Kʷn Tekʷ. ¡Asaympana Awəndi! En el Árbol. ¡Empecemos a Hablar!	2014
San Bernardino	Muisca Nova Reguayativa Memoria histórica del colegio IDEP (2006) Escuela ciudad escuela IDEP (2008) Tesis “En los trazos y abos muiscas, la cotidianidad de la clase de matemáticas” (2008, 2009) Itinerancia crítica (2009) Día de la interculturalidad Ishcani (2012) Consejo de etnias (2012)	
José María Carbonell	El profe soy yo Jugando con magia descubro mi identidad	Segundo semestre 2014 Febrero 2014
Hunza	Educa todos, aprender bien y pasarla bien. Juegos cartografía social e investigación alternativas para el aprendizaje y enseñanza de las ciencias sociales.	2010
Entre Nubes Sur Oriental	Yo soy y tengo una historia que contar	2014
León de Greiff	Pensándonos como otros y otras	2006

COLEGIO	PROPUESTA	AÑO DE CREACIÓN
Agustín Nieto Caballero	Huerta intercultural Embera Mi pequeño mundo productivo intercultural	2012
Jean Piaget	Día del gitano	

Los objetivos que corresponden a estas distintas experiencias son múltiples, y están recogidos de forma testimonial en la revisión hecha por Lisandro Silva, no obstante podemos mencionar que los propósitos están ligados a los interrogantes anteriormente señalados, los cuales guían las experiencias en función de un reconocimiento de las identidades y los encuentros significativos al interior de las comunidades. En ello cobra vital importancia, el reconocimiento del territorio, la cultura, la tradición oral, haciendo de todos estos aspectos los soportes imprescindibles para el adelanto de proyectos con un carácter intercultural. Estos proyectos, se adelantan al interior y fuera del aula, poniendo al servicio las áreas del saber así como escenarios diversos de organización.

Además de las experiencias arriba mencionadas, se revisaron dos trabajos sobre interculturalidad ya sistematizados. El primero, (ANGEL PARDO, 2011) la *Sistematización del Proyecto de Interculturalidad* promovido por el IDEP en once instituciones educativas del Distrito. Coordinado por Nadia Catalina Ángel Pardo como investigadora principal, esta investigación destaca:

- Primero, el lugar de los maestros y maestras como agentes en la construcción del diálogo intercultural.
- Segundo, incorpora la interculturalidad como proyecto pedagógico, abriendo una amplia reflexión en la relación entre conocimiento hegemónico y saberes que comportan, al interior de la escuela, lógicas de pensamiento diversas.
- Tercero, la interculturalidad como proyecto histórico-político, que refiere a las demandas de las comunidades étnicas y grupos sociales que abogan por la equidad en el acceso a las ofertas del Estado.

Destacamos la importancia de este material, pues al reunir estas tres grandes líneas de reflexión, y las experiencias allí recogidas, sitúan la reflexión sobre interculturalidad desde un horizonte en el cual ésta es entendida como parte de un proyecto ético, político, epistémico y

espiritual, basado en el reconocimiento de la otredad, a partir del conocimiento del sí mismo. (ANGEL PARDO, 2011, p. 40).

El segundo material, es la cartilla *Construyendo interculturalidad en Bogotá*, siendo el resultado del trabajo del Grupo de Innovación Pedagógica Interculturando, conformado por un equipo de maestros y maestras de tres Instituciones Educativas del Distrito (Grupo de Innovación Pedagógica Interculturando IDEP, 2010). Dicho equipo se propuso avanzar en el diseño e implementación de una propuesta pedagógica en etnoeducación e interculturalidad, iniciativa convocada y promovida por IDEP.

El objetivo consistió, en agenciar,

(...) procesos de cambio en la escuela a través de la transformación de estereotipos y de la superación de barreras sociales que como el racismo, el irrespeto y la intolerancia hacia la diversidad, generan no solo dificultades de convivencia, sino también, la reproducción de situaciones de violencia y conflicto. (Grupo de Innovación Pedagógica Interculturando IDEP, 2010, p. 7)

Tomando como referente, el Plan Sectorial de Educación de Bogotá 2008-2012, la cartilla plantea la necesidad de asumir la diversidad en la escuela como parte del reconocimiento que desde la educación habría que hacerse desde lo étnico, el género, las sexualidad, lo etéreo, entre otros aspectos. En tal sentido, la interculturalidad sería la posibilidad de establecer un diálogo entre estos distintos grupos que comparten el escenario escolar.⁷

⁷ Plan Sectorial de Educación de Bogotá. 2008 – 2012. Secretaría de Educación de Bogotá, Agosto 2008, p. 54. Citado por: *Construyendo Interculturalidad en Bogotá*, p. 8.

Metodología: la autoindagación en la memoria colectiva

El estudio priorizó desde su inicio el enfoque y método de la autoindagación en la memoria colectiva (GUERRERO, 1998).⁸ Si bien, y como veremos, éste tiene sus variantes en la implementación que se lleva a cabo posteriormente en los colegios por parte del IESCO, el criterio de partir del cuerpo como espacio primero de indagación de las subjetividades se mantuvo en todo momento.

De esta manera, y teniendo como trasfondo los referentes conceptuales y pedagógicos desarrollados hasta el momento, se trazaron tres grandes rutas: la ruta de la memoria corporal-sensorial; la ruta simbólico-conceptual; y la ruta de la síntesis y la expresión. Al igual se introduce como herramientas de interpretación el método genealógico y el análisis de discurso, las cartografías del habitar o mapas mentales, la autobiografía y el registro visual del proceso.

Por lo cual, la memoria corporal y su autoindagación desde el recuerdo de los sentidos permiten analizar las representaciones sociales que existen en nuestra percepción y comprensión del cuerpo; así mismo, crea las condiciones para la reconstrucción inicial de las rutas sensibles de los espacios locales.⁹ Estas rutas marcan los hitos, los lugares que permiten visualizar el entramado simbólico-conceptual, lo que supone el reconocimiento colectivo de los ejes sobre los cuales se desenvuelven las prácticas corporales, culturales y sociales significativas al interior del espacio local.

Estos ejes son construcciones históricas complejas que nos muestran la relación del cuerpo con los escenarios de lugar, con el territorio y los distintos ámbitos que suceden a su interior: los procesos productivos, las expresiones políticas y culturales. El reconocimiento de las prácticas significativas al interior de una colectividad se constituye en el soporte para el acto

⁸ El concepto de "autoindagación en la memoria colectiva" surgió dentro de la *Fundación Ser Memoria*, institución que creamos en el año 2004 como parte de una iniciativa que desde distintas trayectorias, académicas y no académicas, le apostara a procesos de investigación en el campo de la memoria colectiva. Como tal, el concepto deviene del trabajo de etnoeducación realizado en la década del ochenta en el Palenque de San Basilio. Al respecto consultar el trabajo de Clara Inés Guerrero, *Palenque de San Basilio: una propuesta de interpretación histórica*, tesis para optar el título de Doctora en Historia, Universidad Alcalá de Henares, España, 1998.

⁹ Dentro de la propuesta metodológica de autoindagación en la memoria colectiva, lo que interesa es generar un proceso de autoreconocimiento del cuerpo, establecer una mirada crítica sobre uno mismo, sobre nuestras propias experiencias y prácticas, la manera como nos percibimos y nos representamos como sujetos y en relación con la sociedad. Se reflexiona así en torno al cuerpo y los sentidos como fuentes y herramientas en la construcción de conocimiento.

creador de la memoria, el cual actúa como síntesis volviendo sobre la expresión corporal así como sobre la creación de diversos textos y narrativas, en donde para nuestro caso priorizamos la construcción de cartografías del habitar y autobiografías.

A partir de este enfoque se propusieron los siguientes talleres y guías:

Tabla 5 – La autoindagación en la memoria colectiva para el estudio de las subjetividades en el ámbito escolar

MODULOS	TALLERES	RUTA CORPO-SENSORIAL	RUTA SIMBOLICO-CONCEPTUAL	RUTA SINTESIS Y EXPRESION
Primer Módulo: Memoria y Cuerpo habitado.	Taller 1	<p>Auto-reconocimiento y conciencia corporal.</p> <p>Propósito: A partir del trabajo corporal, acercar a los participantes en la mirada y percepción que tienen de su cuerpo y de sí mismos.</p> <p>Ejercicio: Con música se camina el espacio, se trabaja lateralidades: derecha, izquierda, adelante, atrás. Se repara en cada una de estas preguntándose sobre como percibo mi cuerpo. Por momentos en cada una de estos movimientos para la música y se trabaja la percepción.</p> <p>Posteriormente con música, y automasaje, se hace un recorrido por el cuerpo, encontrando un punto de inicio y finalización. En silencio cada participante visualiza el cuerpo identificando su estructura externa e interna, reparando sobre cada lugar o zona del mismo.</p> <p>Bitácora: Cada participante escribe sobre su percepción del cuerpo.</p>	<p>Distintas concepciones de cuerpo.</p> <p>-Cuerpo y ancestralidad</p> <p>-Cuerpo moderno en América Latina: racialización, género, sexualidad, clase social.</p>	<p>Muestras corporales</p> <p>-Muestra corporal por grupos que sintetizan desde una propuesta estética las percepciones identificadas sobre el cuerpo. (Se sugiere trabajar con imágenes corporales congeladas).</p> <p>-Relacionar estas percepciones con los contenidos históricos analizados.</p> <p>-Síntesis visual y escrita de los resultados.</p>
	Taller 2	<p>Propósito: Profundizar en el auto-reconocimiento a partir de cartografías corporales y autobiografías.</p> <p>Ejercicio: Con música se inicia caminando el espacio, se trabaja polaridades (expansión- contracción del cuerpo, buscando un punto medio de balance). Se incorpora respiración.</p> <p>Posteriormente cada participante dibuja su propia silueta. Sombrea partes reconocidas, invisibilizadas, experiencias gratas, o de dolor. (Esto acorde al contexto).</p> <p>Bitacora: Desde la cartografía del cuerpo se trabajan textos de creación que incorporan elementos autobiográficos.</p>	<p>-Concepciones de cuerpo. (profundización)</p>	<p>-Muestra cartografías de cuerpo.</p> <p>-Se socializan los textos de creación.</p> <p>-Síntesis visual y escrita de resultados.</p>



Guía de análisis para las muestras corporales

- ¿Cómo percibo mi cuerpo en movimiento?
 - ¿Qué siento cuando camino hacia las distintas direcciones? Grados de seguridad, dificultad, agrado, desagrado, otros.
 - ¿Qué percepción tengo del cuerpo al identificar su estructura externa e interna?
-



Guía para la realización y análisis de las cartografías del habitar

- Es importante abrir el taller con cuerpo en movimiento, haciendo conciencia del lugar que ocupamos.
- Se invita a los participantes a dibujar la silueta de su cuerpo.
- Posteriormente se invita a sombrear con distintos colores, los lugares que reconocemos de nuestro cuerpo y los que desconocemos o no reparamos en ellos. Un tercer sombreado serían las zonas invisibilizadas o que buscamos ocultar y finalmente, con otro color, el lugar que nos evoque un recuerdo o evento feliz.
- Cada participante realiza un escrito autobiográfico desde la experiencia de la cartografía. Este es a su vez un texto de creación.
- Tanto las cartografías como los textos de creación se socializan, analizando con los participantes las zonas que se reiteran, los motivos que priman, así como las particularidades presentes.
- De esta socialización puede surgir, optativamente, la elaboración de una silueta corporal colectiva.

El conjunto de la reflexión debe ser recogida por el equipo de trabajo en un documento final como insumo para la sistematización general del proceso.



Guía para la elaboración de autobiografías

Decíamos que la autobiografía acompañan tanto las muestras corporales correspondientes al primer taller, como las cartografías del habitar del segundo taller. Aunque cada uno de estos enfatiza en aspectos específicos, es importante precisar que en su conjunto están orientados a generar un proceso de sensibilización, percepción y autoreconocimiento.

En tal sentido, y sin perder la escritura de creación que cada taller genere, la elaboración de autobiografías tendría en cuenta los siguientes parámetros:

- Lugar de quien narra su vida. (En donde nació y de donde es su familia).
- Contexto-atmosfera-circunstancia. (Descripción de los elementos macro como de los elementos más sutiles que entretejen el relato de vida).
- Imaginarios. (Ideas fuerza, los deseos, las nociones de tiempo-espacio al interior del relato).
- Relaciones de poder.

Cartografiar y narrar: la experiencia con las instituciones educativas

El trabajo de campo tuvo como propósito analizar con la participación de los y las estudiantes, maestros y maestras de algunas Instituciones Educativas del Distrito, los aspectos que intervienen en la configuración de las subjetividades en los escenarios escolares. Dicho trabajo fue adelantado por un equipo interdisciplinar del Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (IESCO) de la Universidad Central.¹⁰ Los colegios que se vincularon en el desarrollo de la propuesta fueron:

Tabla 6 - Investigación diversidad en la escuela

Investigación diversidad en la escuela -Talleres realizados-		
Colegio IED	Localidad	No de taller e Identidad
San Bernardino	Bosa	1. Adolescentes afro. 2. Adolescentes indígenas. 3. Jóvenes afro y una persona bisexual (mujer). 4. Jóvenes indígenas.
Jean Piaget	Kennedy	5. Niños y niñas Rom, un niño indígena.
Ofelia Uribe	Usme	6. Jóvenes afro e indígenas.
Paraíso Mirador	Bosa	7. Jóvenes afro.
Miguel de Cervantes Saavedra	Usme	8. Jóvenes gay
Gerardo Paredes	Suba	9. Jóvenes afro y bisexuales (mujeres)

En sintonía con el enfoque conceptual y metodológico presentado inicialmente como parte del estudio general, coincidimos con el equipo del IESCO en considerar, de acuerdo con la perspectiva por ellos recogida, que entendemos:

¹⁰ El diseño conceptual y metodológico, así como las tablas y gráficos que incorporo, son tomados del informe presentado por el IESCO al IDEP. Al respecto consultar el ya citado documento: Proyecto Diversidad e Interculturalidad en la Escuela, producto 2, Universidad Central, IESCO, Bogotá, marzo de 2015.

(...) la metodología de investigación como un diseño que trasciende la selección de un conjunto de métodos y técnicas pertinentes para la producción de información, y alude más profundamente a la perspectiva epistemológica de quien busca generar algún tipo de conocimiento sobre “la realidad”.¹¹

De ahí el propósito del estudio general por encontrar una articulación que permitiera vincular el enfoque de diversidad epistémica, con las pedagogías decoloniales, para así abordar la configuración de subjetividades diversas desde el cuerpo como construcción histórica y cultural. Con presupuestos similares, aunque con sus propias apuestas, el equipo IESCO coloca en el centro del debate las nociones de identidad, sujeto e interculturalidad crítica en el escenario escolar pues,

(...) al interrogarnos por la diversidad en la escuela contemporánea entendimos que se trataba de aproximarnos al asunto de sujetos que están involucrados en algún tipo de asignación de identidad considerada como diferencia respecto de aquellas formas de ser más esperadas, y normalizadas, en la institución educativa. Esto implica concebir al sujeto en el marco del encuentro entre culturas en el escenario escolar urbano, asunto que desde una perspectiva de *interculturalidad crítica* (WALSH, 2013), no necesariamente conlleva una existencia armónica entre la variedad de subjetividades, sino que suele concitar tensiones, como por ejemplo discriminación, estigmatizaciones y segregación.¹²

Con estos insumos se dio inicio al trabajo de campo teniendo como elementos de confrontación permanente, la noción de identidad, como mencioné, y la de cuerpo como eje para la indagación de la subjetividad, pues desde esta premisa se logra entender que “las identidades se encarnan, de que es en la experiencia corporal socializada donde se juega la diversidad identitaria y la relación con la diferencia”.¹³

Así las cosas, la pregunta de fondo que acompañó el trabajo de campo fue entender “¿cómo experimentan los y las jóvenes su diferencia identitaria étnica, racial y/o de orientación sexual en la escuela pública de una urbe como Bogotá?”¹⁴, interrogante que dio lugar al diseño

¹¹ Manuel Roberto Escobar. “Avatares de una metodología para indagar la diferencia en la escuela”. Introducción al informe del IESCO que vengo citando: Proyecto diversidad e interculturalidad en la escuela, producto 2, Universidad Central, IESCO, Bogotá, marzo de 2015.

¹² *Ibid.*, p: 3.

¹³ *Ibid.*, p: 4

¹⁴ *Ibid.*

de una propuesta metodológica y de talleres que sobre la marcha se fueron confrontando y modificando.

Se realizaron 9 talleres, distribuidos en 6 IED, y en donde participaron en total 75 estudiantes, un poco más de la mitad mujeres, y con edades que van de los 5 a los 18 años (aunque la mayoría está entre los 12 y los 14 años). Dicha participación fue recogida y graficada en el documento que vengo citando del IESCO de la siguiente manera:

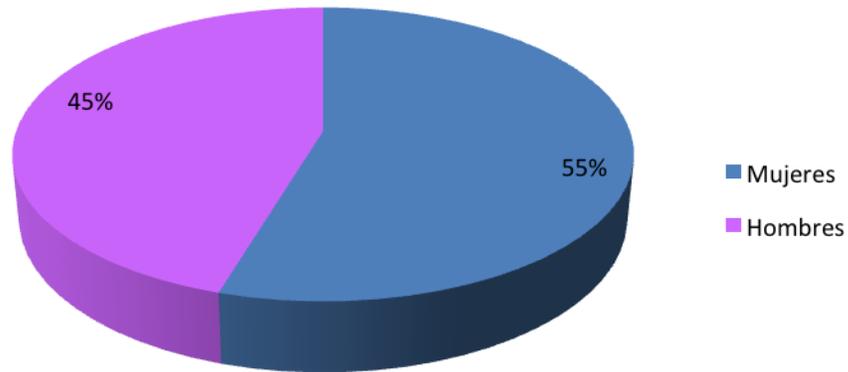


Figura 1. Distribución de participantes por género

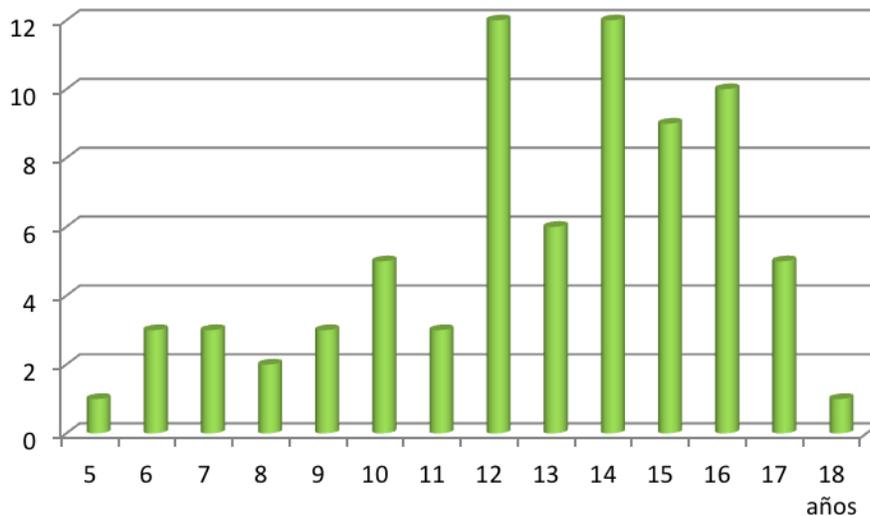


Figura 2. Distribución en porcentaje de participantes según edad

Finalmente, se incorporaron dos gráficos que muestran la adscripción a algún tipo de identidad, haciendo la salvedad de que varios de los participantes de los talleres, no necesariamente se reconocieron como parte algún tipo de afiliación identitaria.

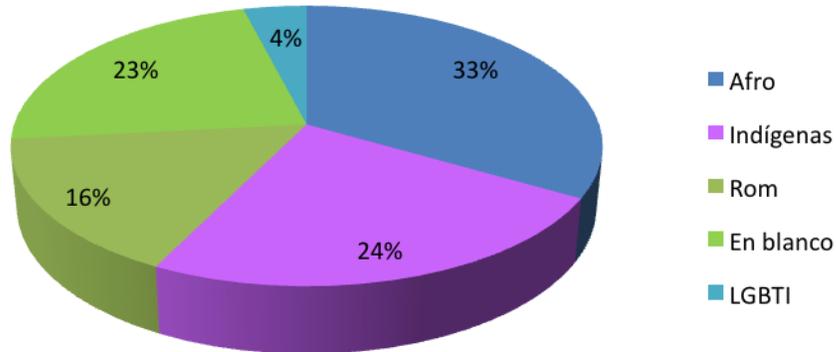


Figura 3. Distribución de participantes según adscripción de identidad

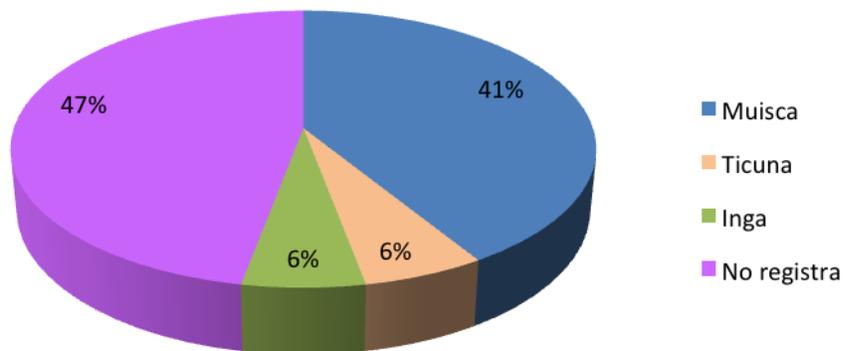


Figura 4. Distribución de participantes indígenas según etnia reportada

Definidos los colegios, la población participante, así como el enfoque del trabajo, se da paso al diseño de los talleres, en donde el equipo de investigación, incorporó tres conceptos:

- Cuerpo.
- Cartografía corporal.
- Relato biográfico.

Sobre estos conceptos se definieron tres atributos que permitirían sistematizar el proceso general, entrelazar cuerpo, cartografía y relato, organizando de una mejor manera el trabajo cartográfico. Estos atributos son:

- Goce.
- Violencias.
- Diferencias.

El diseño de los talleres, aunque partieron de una matriz con las categorías ya señaladas, se fueron ajustando teniendo en cuenta el contexto, la población, las edades, entre otros factores. De esta manera se diseñaron tres modelos con sus respectivos momentos y técnicas específicas de investigación.

La lógica es que empezando por una atención sensible al cuerpo, éste fuera el eje conductor de una experiencia que permitiera mapear en grupo algunos rasgos corporales relacionados con la diferencia (el ser afro-negro, gitano, *gay*, lesbiana), para devenir en relatos significativos en la propia vida como sujeto singular en la escuela. Entonces, del sentir se transitaría hacia la memoria corporal y la experiencia de ser. Finalmente, se esperaba poder verbalizar y escribir algunas de estas vivencias evocadas. De este modo, la corporalidad propiciaría el relato de sí respecto de la existencia en un escenario escolar específico.¹⁵

Tabla 7 – Talleres investigación diversidad en la escuela

Primer Taller investigación diversidad en la escuela		
Momento	Técnica	Duración
1. Sensibilización	Trabajo corporal.	30 min
2. Cartografía corporal	Monumento: Goce, violencias, diferencias	90 min
3. Relatos biográficos	Experiencias significativas.	60 min

¹⁵ *Ibid*, pp: 10-12.

Segundo ajustes al taller investigación diversidad en la escuela		
Momento	Técnica	Duración
1. Sensibilización	Trabajo corporal.	30 min
2. Cartografía corporal	Fotografía: Escenas de diferencia en la escuela	90 min
3. Relatos biográficos	Monumento.	60 min

Tercer ajuste al taller investigación diversidad en la escuela		
Momento	Técnica	Duración
1. Sensibilización	Trabajo corporal	30 min
2. Cartografía corporal	Monumento corporal espontáneo	90 min
3. Relatos biográficos	Juego de cartas: Experiencias significativas	60 min

Adicionalmente a los talleres, se realizaron algunas entrevistas individuales a docentes y directivos, las cuales fueron registradas en audio y/o video, como testimonios que permitieron una triangulación de la información puesto que aportaron otras voces sobre la identidad más allá de los propios niños y jóvenes.¹⁶

Tabla 8 – Entrevistas investigación diversidad en la escuela

Investigación diversidad en la escuela -Entrevistas individuales-			
Nombre	Cargo	Colegio IED	Sobre Identidad
Esperanza Diago de Rodríguez	Directora	Jean Piaget	Rom
Patricia (sin apellido)	Madre	Jean Piaget	Rom
Lucía Ramírez	Orientadora	Arborizadora Baja	LG
Angie Paola Espinosa	Orientadora primaria	Ofelia Uribe	Afro e indígena
Juan Daniel Gasgay	Director de grupo de primaria	Ofelia Uribe	Afro e indígena
Blanca Peralta	Docente bachillerato	San Bernardino	Afro e indígena

Finalmente, de la implementación del trabajo de campo en las instituciones educativas, quedaron abiertas al menos dos reflexiones en el marco de propuestas que le apuesten al estudio

¹⁶ *Ibid*, p: 12-13.

de la diversidad desde perspectivas afines a las aquí recogida: la primera, tiene que ver con la identidad como pregunta polémica sobre la diferencia, y la segunda, con el tema del cuerpo como categoría para indagar la subjetividad.¹⁷

En cuanto a la primera, se resalta el hecho que la identidad,

(...) dista de ser una construcción unívoca, integral, unificada, homogénea y originaria del sujeto. No es un concepto esencialista, ni señala un núcleo estable del yo que no cambie y permanezca siempre idéntico a sí mismo a lo largo del tiempo. El yo es incesantemente *performativo*, con lo que la identidad resultante es siempre estratégica y posicional (Hall, 2003). Corresponde a asignaciones que en determinados momentos socio-históricos se dan a ciertas subjetividades para nominarlas, intentar definir las y darles un lugar determinado en la sociedad. Implica la intervención de saberes, instituciones y prácticas o “tecnologías del yo” (Foucault, 1991) para el propio reconocimiento de las personas como parte de esos modos previstos de ser.¹⁸

Desde esta perspectiva, y de cara al trabajo de campo realizado, se propone que las nominaciones como afro-descendientes, ROM y LGBTI, que son las que convocaron este estudio,

(...) constituyen asignaciones identitarias que circulan en los modos de producción de los sujetos contemporáneos de un país como Colombia, y que pueden ser apropiadas de maneras muy variadas por los sujetos, e incluso ser rechazadas por ellos mismos. Las asumimos como constructos que no han existido siempre ni de modo similar a lo largo de toda nuestra historia, y que se hacen visibles en coyunturas específicas, por ejemplo, a partir del reconocimiento constitucional de 1991 como nación pluriétnica y multicultural. Pero además reconocemos que esta pregunta por las diferencias raciales, étnicas, de género y por orientación sexual nos aboca a identificaciones que si bien contemporáneas se vinculan a modelos de saber-poder atávicos, relacionados con procesos como la conquista y la colonia de un continente como el que hoy llamamos América Latina. Así, el sujeto negro –ahora afrodescendiente–, el gitano –ROM– y las diversidades sexuales –hoy catalogadas como LGBTI Lesbianas, *gay*, bisexuales, transexuales e intersexuales–

¹⁷ Ambos aspectos están desarrollados ampliamente en el texto que vengo citando de Manuel Roberto Escobar: “Avatares de una metodológica para indagar la diferencia en la escuela”.

¹⁸ *Ibid.*, p: 13

corresponden a subjetividades que por siglos han sido configuradas como “lo otro” del sujeto moderno eurocéntrico que sustentó la colonización de los pueblos del sur por parte de grandes imperios del sistema-mundo, en nuestro caso el de España. La segregación y discriminación que estas diferencias enfrentan hoy alude entonces a la primacía de la subjetividad moderna que funge como normalidad en el modelo civilizatorio de nuestra sociedad.¹⁹

Luego, en el trabajo de campo se buscó, no sobreponer la teorización a los casos indagados, mantener la pluralidad de enfoques de los y las investigadoras, así como enfatizar en comprender e interpretar densamente la información producida con niños, niñas y jóvenes situados en los escenarios escolares.

En cuanto al cuerpo como categoría para indagar la subjetividad, se podría decir que se constituyó en el reto metodológico fundamental. Esto en cuanto que, y a pesar de que las nociones de identidad pueden ser rastreadas en efecto a partir de las evidencias de los rasgos corporales, y trabajadas mediante ejercicios cartográficos y biográficos, resultan ser categorías y ejercicios que complejizan temáticas como las de representación y auto-representación. En efecto, la cartografía corporal,

(...) puede proporcionar al detalle las particularidades por las que singularmente se vivencia el propio cuerpo o aquellas que lo configuran como experiencia compartida en una colectividad, supone la certeza de que aquello que se simboliza ya sea como mapa o como monumento “es” el sujeto mismo, es la proyección en el gráfico o en el volumen de lo que le acontece a su cuerpo. La trampa es creer que la representación es el sujeto y que la simbolización traduce la corporalidad.²⁰

No obstante, y como bien se concluye en el trabajo de campo realizado, estas sospechas no negaron acercarse a un ejercicio cartográfico, aunado a otras técnicas, que enriquecieron los retos interpretativos, entrelazando las subjetividades, corporalidades, con los discursos culturales. Esto en una lectura, que sin embargo no supone una correspondencia plana o lineal entre la construcción corporal de la subjetividad, sea ésta étnica o desde la diversidad sexual, y la

¹⁹ *Ibid.*, pp: 13-14.

²⁰ *Ibid.*, p:18.

manera como se expresa, representa o identifica. Pues como se pudo perfilar, al cierre del trabajo de campo,

Tras la nominación general de *estudiantes* sucede una multiplicidad de modos de ser que si bien pueden tender a la homogenización también presentan disposiciones a la multiplicidad. Entonces los sujetos experimentan sus configuraciones de identidad en un magma de discursos y prácticas muy dinámicas, variadas, irregulares e incluso fragmentarias.²¹

Por lo cual, y tomando algunas de las reflexiones que deja el equipo IESCO sobre el tema de la diversidad en el ámbito escolar, cabe precisar que:

- Las identidades que se lograron identificar son característicamente *performativas*, es decir, se activan, se ponen en escena en coyunturas específicas que las reclaman y en donde resulta oportuno enunciarse así.
- Las identidades se sobreponen, y las que se destacan no son necesariamente aquellas que se desea incorporar desde la lógica de la diversidad. Excepto en los niños Rom, la identidad que prima en casi todas las que se exploraron es la juvenil o la niñez. Es decir, que la fuerza narrativa sobre su diferencia aparece muy relacionada con la idea de singularidad, de una autenticidad que se vincula más a los rasgos de lo joven que a una construcción sobre su propia etnia o sexualidad.
- Se enfatiza en la excepcionalidad en la niñez Rom porque es la identidad de las que se abordaron que más corresponde a una construcción fuerte como pueblo y cultura, de manera que la identidad singular de cada niño o niña aparece fuertemente atravesada por los códigos y referentes de su pertenencia a la comunidad gitana.
- En el caso de las subjetividades indígenas y de las LGBT la estrategia de hacerse invisibles es recurrente en varias de las narrativas. En ambos casos se comparten estigmas y rechazo social que explican el que muchos y muchas prefieran ocultar su adscripción

²¹ Material entregado como borrador y en proceso de construcción a manera de conclusiones del trabajo de campo. Esta cita, así como las reflexiones que incorporo a continuación, son tomadas de este borrador que hará parte de la entrega final del IESCO y que se podrá consultar para una ampliación de cada una de los aspectos aquí recogidos.

identitaria, y en algunos casos intenten obviarla. Varios jóvenes indígenas explicaron que enunciar abiertamente su condición étnica no necesariamente resulta benéfico y gozoso, sobre todo en el escenario escolar.

- En ambos casos, indígenas y LGBT, hay una forma de tramitar la inclusión que no les hace invisibles, pero que los incluye haciendo exótica su diferencia. Se trata de reconocimientos de lo diverso que operan por exaltación de lo distinto a partir de algunos de sus rasgos.
- Por su parte los jóvenes *gay* parecen estar en todos los colegios. Los reconocen sus compañeros y se hacen notorios para sus docentes y directivas, pero sólo en algunas IED enuncian su diferencia a partir de una orientación sexual asumida públicamente.
- El caso de los y las jóvenes afro y de los niños y niñas Rom, la invisibilidad no opera en la interacción. En los primeros sencillamente porque su color de piel y su corporalidad “saltan a la vista”, con lo que su diferencia se puede obviar pero no hacer invisible. Y en los gitanos el punto es que su afiliación al pueblo Rom justamente propicia su visibilidad, y además actualmente perciben miradas institucionales y mas mediáticas sobre ellos y ellas, asunto que apoya la consolidación de su cultura que precisamente buscan. No obstante, visibilidad no significa respeto total, y unos y otros padecen estereotipos peyorativos y prejuicios vinculados a los imaginarios sobre su diferencia.

Por lo anterior, el equipo considera pertinente, fomentar procesos pedagógicos de reflexividad sobre cada diferencia, que se orienten al fortalecimiento de la construcción de una identidad compartida, que sin ahogar la singularidad, busque la conexión con los discursos, los saberes y las prácticas de las culturas a la que se adscriben estos y estas jóvenes. Imaginamos procesos que fortalezcan la construcción de una memoria colectiva, de un sentido de ser sobre el vínculo ancestral, pero ubicado en una contemporaneidad urbana.

Resultados y consideraciones finales

Son varias las consideraciones al cierre de este estudio. En primer lugar, y como hice mención en varios momentos de la investigación, no es posible aludir a una “definición” o manera unívoca de entender el concepto de diversidad. Por el contrario, dicho concepto, tanto en su producción, circulación, apropiación, e incluso resignificación, ha dependido del lugar y trayectoria histórica desde el cual se enuncia.

En tal sentido, encontramos que en América Latina, y particularmente en Colombia, la emergencia o mayor visibilización de este concepto la encontramos vinculada a las reformas constitucionales de la década de los noventa, junto con lo que fue la difusión del multi y pluriculturalismo en el país. Nos detuvimos en cada una de estas nociones, distinguiendo la diferencia entre una y otra, desde concepciones que en términos generales vincularon la diversidad a una lectura funcionalista. Es decir, el encuentro de culturas en un único modelo de Estado, cuyo encuentro supone el diálogo, la convivencia y tolerancia. Por lo cual, esta lectura estaría desprovista de todo conflicto, pues en esencia desconoce las causas de la asimetría y la desigualdad social y cultural.

Por esta razón, consideré pertinente ir delimitando un enfoque que en sintonía con la interculturalidad crítica, permitiera hoy en día dar cuenta de la compleja realidad de la ciudad y la escuela. Era claro, que más que un “estado del arte” sobre diversidad, me interesaba sugerir unos referentes argumentativos e incluso una hipótesis que trascendiera una visión tradicional de la cultura. Así es como planteo que si bien el discurso sobre diversidad permitió en el ámbito escolar abrir un escenario propicio para el reconocimiento de las diferentes culturas, era ineludible desde la interculturalidad crítica avanzar en un concepto distinto, en este caso el de diversidad epistémica.

Como lectura que se abre desde la interculturalidad crítica, la apuesta por la diversidad epistémica me permitió dar cuenta de una herramienta teórica de interpretación, que consideré importante para reconocer una geografía urbana compleja en donde encontramos que coexisten trayectorias históricas y saberes diversos, la mayoría de ellos como expresiones de larga

duración. Desde la interculturalidad crítica, como proyecto ético, político y epistémica surgido en América Latina, estos procesos históricos harían parte de las dinámicas del poder, del saber y del ser provenientes de la matriz moderno-colonial en la región.

La comprensión teórica de dicha matriz quedó recogida ampliamente en el estudio. No obstante resulta útil señalar que como referente conceptual, tanto la modernidad-colonialidad como la noción de diversidad epistémica posibilitaron de cara al estudio, identificar dos componentes importantes: por una parte, trayectorias históricas y sistemas de pensamiento que como las provenientes de comunidades indígenas, afrodescendientes y Rom coexisten en el escenario urbano actual. Y por otra, expresiones de nuevo tipo, las cuales vinculadas a la diversidad sexual y de géneros, nos muestran vivencias que transgreden los parámetros de normalización con los cuales se construyó un tipo de subjetividad moderna en la región. Descifrar los hilos conductores que permitieran entender cómo se manifiestan estas trayectorias y experiencias, y de qué manera se encarnan en las subjetividades presentes en la escuela, fue en sí lo que marcó la pauta general.

Por supuesto, no se trataba de “imponer” una visión teórica como lente de interpretación, sino más bien desde estos referentes, la pregunta era por cómo abordar un diálogo interdiscursivo, que de hecho se nos presentaba como entradas distintas en la comprensión de la diversidad y la interculturalidad. A partir de esta premisa, el estudio aborda el análisis de los tres últimos Planes Sectoriales de Educación, los PEI de ocho Instituciones Educativas del Distrito, así como algunas de las experiencias educativas y pedagógicas más significativas llevadas a cabo, en general, en las mismas instituciones educativas en donde se había hecho la revisión de los PEI.

De estas revisiones, que tomaron forma de estudios particulares, podemos concluir, a grandes rasgos, que tanto en los planes sectoriales como en las experiencias educativas y pedagógicas, la apertura al componente de diversidad e interculturalidad se da desde hace más de una década. No así en los PEI, donde no se pudo rastrear, al menos en los que fueron revisados, una apuestas clara con respecto al tema que nos ocupa.

Desde la perspectiva de los planes sectoriales y en el marco del cumplimiento de los derechos, la categoría de diversidad se vinculó a las nociones de integración e inclusión, aludiendo en especial a la población en condición de discapacidad, y posteriormente a las

poblaciones indígenas, afro, Rom y comunidades LGBTI así como las afectadas por el desplazamiento.

A la par con los lineamientos de la política, hacían presencia diversas experiencias educativas y pedagógicas en el Distrito, especialmente en el campo de la interculturalidad. Aquí ha sido representativo la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y distintos eventos tanto foros como congresos, que le han venido dando forma a iniciativas que enriquecen el debate de la inclusión, la diversidad y la interculturalidad. Son elementos que encontramos en tensión y en ningún momento unificado.

En suma, y retomando algunas de las premisas donde señalaba cómo existen connotaciones heterogéneas y relaciones multidimensionales, podríamos añadir que tanto en su origen como en la circulación de las nociones de diversidad e interculturalidad, se encontraron distintos significados y formas de apropiación. Es el caso de gran parte de las experiencias educativas consultadas, en las cuales si bien hay un reconocimiento explícito a la inclusión y el derecho, podríamos decir que el énfasis está puesto en el reconocimiento de trayectorias históricas propias de grupos y poblaciones.

En esta visibilización de trayectorias particulares, quedaron abiertos temas del todo sensibles para la interculturalidad crítica, y en lo que supone la formulación de las políticas públicas: el tema del territorio, tanto el que se habita en la ciudad como el que pervive simbólicamente fruto de los desplazamientos; la coexistencia de lenguas que confluyen en la escuela; la relación entre escuela y comunidad, más la interconexión de saberes diversos y prácticas culturales.

Con esto insumos, el estudio avanzó por último, en el trabajo de campo realizado por el IESCO de la Universidad Central, con el propósito de ahondar de manera directa en la configuración de subjetividades en el ámbito escolar. Cartografiar y narrar las experiencias desde el cuerpo y a partir de talleres y muestras de creación, fue el ejercicio final propuesto. Varias expectativas se aunaron a este propósito: sin duda, la sensibilidad puesta en el encuentro y la construcción de significados y representaciones que surgen a partir de indagar desde el cuerpo; y por otro lado, la implementación de metodologías de autoindagación, de implementación de cartografías del habitar y del cuerpo, cotejadas ampliamente en distintas investigaciones anteriores.

De este trabajo de campo, se destaca el diseño sistemático para su realización, hecho que se vio plasmado en la delimitación de la población, los escenarios, la creación de los talleres, las guías y diarios de campo analíticos. Se realizaron nueve talleres en seis instituciones educativas, y en un lapso de tiempo corto, se logró una primera aproximación a elementos que configuran las subjetividades en los niños, niñas y jóvenes de los colegios participantes. Se tomaron los referentes propuestos por el estudio, es decir, lo poblacional, el género, la sexualidad. Las preguntas en torno a cómo nos percibimos, nos representamos, cómo interactuamos con el contexto, cuáles son los parámetros de goce, violencia y diferencia que encontramos en las subjetividades y en la escuela, fueron elementos articuladores del proceso, que desde su inicio tomó un carácter interpretativo.

Ahondar en trayectorias históricas, formas del saber y expresiones diversas de la subjetividad, habría requerido de un proceso más largo y detenido. Ese que nos convoca a un ejercicio paciente y sutil de la memoria. No obstante, lo que sí quedó reflejado, es una amplia reflexión sobre las identidades, la cultura, las corporalidades, en un contexto como el de Bogotá. En varios momentos se encontró como tensión irresuelta, la coexistencia entre procesos de reconocimiento y afirmación de identidades, versus el mantenimiento de dinámicas de segregación y exclusión.

Luego, es claro que las identidades encontradas no son unívocas, fijas, sino incluso, se nos presentan de forma fragmentada. Por lo cual, tal y como se advierte en las conclusiones del trabajo de campo, no existe una correspondencia lineal entre las identidades, tal y como estas son nombradas, incluso desde los distintos discursos e instituciones, y la manera como son asumidas o representadas por los sujetos. Hecho que nos lleva a precisar que tanto la comprensión como la expresión de las subjetividades harían parte de entramados discursivos y legados históricos, en permanente disputa por su representación.

Referencias

- ANGEL PARDO, N. C. (2011). Sistematización del Proyecto de Interculturalidad. *Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)* . Bogotá, Colombia.
- CASTRO Gómez, S. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica de la cultura". La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina.* (S. C. Gómez, Ed.) Bogotá, Colombia: Instituto Pensar, Universidad Javeriana.
- CUEVAS MARIN, P. (julio de 2014). Diversidad en los contextos escolares - Producto 3. *IDEP*. Bogotá, Colombia
- DIETZ, G. (2012). *Multiculturalismo, Interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica.* (F. d. Económica, Ed.) México D.F., México.
- DIETZ, G., & MATEOS Cortes, L. S. (2013). *El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo.* Obtenido de Universidad Veracruzana: www.uv.mx/ie/files/2013.
- ESCOBAR, M (marzo de 2015). "Avatares de una metodológica para indagar la diferencia en la escuela". Proyecto diversidad e interculturalidad en la escuela (introducción)-Producto 2, Universidad Central, IESCO, Bogotá, Colombia.
- FOUCAULT, Michel (1991) *Tecnologías del yo y otros textos afines.* Barcelona: Paidós-Universidad Autónoma de Barcelona. 2ª edición.
- GUERRERO, C. I. (1998). *Palenque de San Basilio: una propuesta de interpretación histórica.* Tesis doctoral, Universidad Alcalá de Henares, Historia, Madrid.
- HALL, Stuart (2003) "Introducción ¿Quién necesita identidad?". *Cuestiones de identidad cultural.* (Hall, Stuart y Du gay, Paul).Buenos Aires: Amorrortu.
- Secretaria de Educación del Distrito. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2008). *Plan Sectorial de Educación 2008-2012. Educación de calidad para una Bogotá positiva.* Bogotá, Colombia.
- SILVA, L. (2015) *Producto 2 y 3. IDEP,* Bogotá, Colombia.
- VARGAS, A. (2014). *Productos 2 IDEP,* Bogotá, Colombia.
- Grupo de Innovación Pedagógica Interculturando IDEP. (2010). *Construyendo Interculturalidad en Bogotá.* IDEP, Bogotá.
- WALSH, C. (2010). "Interculturalidad crítica y educación intercultural" en Jorge Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh. *Construyendo Interculturalidad Crítica.* La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración - Convenio Andrés Bello.
- WALSH, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir.* (Vol. Tomo I). Quito, Ecuador: Abya-Yala.

Bibliografía General del Estudio

ACEVEDO, Oscar. Geografías de la memoria. Posiciones de las víctimas en Colombia en el periodo de justicia transicional (2005-2010). Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, 2012.

ÁNGEL PARDO, Nadia Catalina. Sistematización del Proyecto de Interculturalidad. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Cartilla electrónica.

ARBOLEDA QUIÑONES, Santiago. “¿Cuántos son del campo? ¿Cuántos son de la ciudad? Caras del multiculturalismo: Ley 70 en contextos urbanos, el caso de Cali”, en Wilmer Villa y Arturo Grueso. Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad. Bogotá, Universidad Pedagógica. Secretaria de Gobierno. Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, 2008.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. “Teoría tradicional y teoría crítica de la cultura”, en S. Castro Gómez (editor). La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina. Bogotá: Instituto Pensar/ Centro Editorial Javeriana, 2000.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago y Ramón Grosfoguel (editores). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Universidad Central – IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

CENDALES, Lola, Fernando Torres y Alfonso Torres. “Uno siembra la semilla pero ella tiene su propia dinámica”. Entrevista a Orlando Fals Borda. 2004. Disponible en < www.dimensioneducativa.org.co/biblioteca.shtml.>

CORDI GALAT, Juan. Reconstrucción comunitaria de la historia en consulta a la memoria colectiva: fundamentos e indicaciones prácticas, manuscrito, Bogotá, 1997.

CUEVAS MARÍN, Pilar. “Memoria colectiva: hacia un proyecto decolonial”, en: Catherine Walsh, Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, ABYA-YALA, 2013.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. Una epistemología del sur. México, CLACSO, Siglo Veintiuno Editores, 2009.

DUSSEL, Enrique. “Más allá del eurocentrismo: el sistema mundo y los límites de la modernidad”, en Santiago Castro Gómez, Oscar Guardiola y Carmen Millán (editores), Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial, Bogotá, Instituto de Estudios Sociales y Culturales PENSAR, Pontificia Universidad Javeriana, 1999, p.148.

DIETZ, Gunther. Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica. México, Fondo de Cultura Económica, 2012.

DIETZ, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés. El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo. Disponible en < www.uv.mx/iee/files/2013.>

ESCOBAR, Arturo. “Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano”, en Tabula Rasa, N° 1, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá-Colombia, ene-dic. 2003.

FALS BORDA, Orlando. Ciencia propia y colonialismo intelectual. Colombia, Editorial Oveja Negra, segunda edición, 1970.

FALS BORDA, Orlando. Conocimiento y poder popular. Lecciones con campesinos de Nicaragua, México, Colombia. Bogotá, Siglo XX Editores, 1985.

FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. México, Siglo XXI Editores, vigésimo segunda edición, 1979.

FREIRE, Paulo. Educación como práctica de la libertad. México, Siglo XXI Editores, 2005.

GARCÉS Mario, Beatriz Ríos Echeverry y Hanny Suckel. Voces de identidad: propuesta metodológica para la recuperación de la historia local, Santiago de Chile, CIDE-ECO-JUNDEP, 1993.

GNECCO, Cristóbal. “Historias hegemónicas, historias disidentes: la domesticación política de la memoria social”, en Cristóbal Gnecco y Marta Zambrano (editores). Memorias hegemónicas, memorias disidentes: el pasado como política de la historia. Bogotá, ICANH, Universidad del Cauca, 2000.

GIDDENS, Anthony. Consecuencias de la modernidad, Madrid, Alianza Editores, 1994.

GUERRERO, Clara Inés. *Palenque de San Basilio: una propuesta de interpretación histórica*. Tesis doctoral, Universidad Alcalá de Henares, Historia, Madrid. 1998.

KOWII MALDONADO, Ariruma. Interculturalidad y diversidad. Quito, Corporación Editora Nacional, 2011.

MIGNOLO, Walter “El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial”, en Freya Schiwy, Nelson Maldonado-Torres, Walter Mignolo, (editores). (Des) colonialidad del ser y del saber. (Videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda en Bolivia). Buenos Aires-Argentina, Edición del Signo, Cuadernos No 1, 2006.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en Edgardo Lander (compilador). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, CLACSO, 2000.

RENGIFO Lozano, Bernardo. Naturaleza y etnocidio. Relaciones de saber y poder en la conquista de América. Bogotá, Tercer Mundo Editores, 2007.

SCHIWY, Freya, Nelson Maldonado-Torres, Walter Mignolo (editores). (Des) colonialidad del ser y del saber. (Videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda en Bolivia). Buenos Aires-Argentina, Edición del Signo, Cuadernos No 1, 2006.

TORRES, Alfonso, Lola Cendales y Mario Peresson. Los otros también cuentan. Elementos para la recuperación colectiva de la historia. Bogotá, Dimensión Educativa, 1992.

TORRES, Alfonso, Pilar Cuevas Marín y José Naranjo. Discursos, prácticas y actores de la educación popular en Colombia durante la década de los ochenta. Santafé de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1996.

VILLA Wilmer y Arturo Grueso. Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad. Bogotá, Universidad Pedagógica. Secretaría de Gobierno. Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, 2008.

WALSH, Catherine. Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar-Ediciones Abya Yala, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Estado y Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar-Abya Yala, 2009.

WALSH, Catherine. “Interculturalidad crítica y educación intercultural”, en Jorge Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh. Construyendo Interculturalidad Crítica. La Paz, Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello, 2010.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, ABYA-YALA, 2013.

WALLERSTEIN, Immanuel. “La cultura como campo de batalla ideológica del sistema-mundo moderno”, en Santiago Castro-Gómez, Oscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán de Benavides (editores), Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial, Bogotá, Instituto Pensar-Centro Editorial Javeriana, 1999.

Anexos del trabajo de campo

Anexo 1 - Identidades performativas: Jóvenes LGBTI en los colegios

En los colegios encontramos hombres que se narran a sí mismos como gay y mujeres que se narran a sí mismas como bisexuales. Es importante señalar que en el estudio no se encontraron experiencias de mujeres lesbianas o transgeneristas. En el marco de los encuentros con los jóvenes LGBTI, la diferencia frente a la diversidad sexual se establece como un acto performativo, ya que no es una identidad que se construye a partir de marcadores corporales como la etnia, sino que se constituye a partir del relato biográfico, de los enunciados que construyen sobre sí mismos y que marcan los cuerpos. En este orden de ideas, las formas en las que los jóvenes narran sus experiencias se convierten en claves significativas para entender los procesos de constitución de la subjetividad y del cuerpo. La relación entre cuerpo y enunciados da cuenta de los procesos de construcción de sentido de estos jóvenes.

Por lo cual, se podría pensar que los cuerpos de los jóvenes LGBTI en los colegios estudiados cobra sentido cuando se crea un relato autobiográfico, de ahí que “el cuerpo puesto en juego no es sólo el cuerpo como una realidad última e íntima, sino que es un cuerpo que no se puede separar de su contexto social y moral. Es un cuerpo que revela temas clave concernientes a la identidad y a la política” (ALCÁZAR, 2014:83). En este orden de ideas, los jóvenes se narraron a sí mismos como gays o bisexuales en un momento en el que se establecen una identidad performativa, en la medida en que se hace visible y cobra sentido cuando es enunciado, cuando “sale del closet”.

Podría pensarse que estamos ante unos cuerpos que son determinados por lo que se dice de ellos, de ahí que para estos jóvenes el cuerpo se constituye en un espacio desde el que expresan su diferencia. Se pueden pensar que los enunciados que se producen sobre estos cuerpos están enmarcados en dos momentos: 1) el silencio y el secreto; 2) ‘Salir del closet’. En este orden de ideas se podría pensar que “La identidad actúa como una máscara que oculta las diversas posiciones en las que se coloca el sujeto a lo largo de su vida así como sus deseos y aspiraciones profundas y encubiertas” (ALCÁZAR, 2014:246).

En relación con la idea del silencio y del secreto es significativo el caso de la joven que participó en el taller con jóvenes afrodescendiente en el Colegio San Bernardino, a lo largo del taller la joven habla de su diferencia sin nombrarla plenamente, a lo largo del encuentro expreso que era diferente “por sus gustos”. La joven solo logra narrarse como bisexual en el ejercicio de escritura, esto después de asegurarse que sus otros compañeros no conocerían el contenido de la hoja y que los investigadores leeríamos el documento en otro espacio.

De igual forma, llama la atención la orientadora del Colegio Arborizadora Baja, quien a lo largo de entrevista nunca nombra a la comunidad LGBTI, sino se refería a la “comunidad”, a “ellos”. Estos dos ejemplos, ponen de relieve que tanto el secreto como el pudor son dos de los elementos que han permitido que las identidades relacionadas con sexualidad, especialmente aquellas que escapan a la norma, estén encerradas en el ámbito de la vida íntima de los individuos. En este sentido, Elías señala el proceso civilizatorio ha requerido modificar las conductas sexuales de hombres y mujeres; para esto, ha generado una suerte de mecanismos que han permitido su ocultamiento. De igual forma, expone cómo a partir de la baja Edad Media han aumentado el número de restricciones y se han consolidado nuevos actos ilícitos, proceso que obligó a los individuos a desarrollar prácticas de autodisciplina y autocontención. El autor señala que “los sentimientos de pudor que rodean a las relaciones sexuales entre las personas han ido intensificándose y cambiando considerablemente con el proceso civilizatorio” (ELÍAS, 2012:258).

En el caso del Colegio San Bernardino, el secreto en torno a las conductas sexuales es una forma de autodisciplinamiento del cuerpo; hablar de sexo, de aquello que se desea o genera placer se constituye en una práctica que se debe evitar. De igual forma, aquello que ocurre entre una pareja debe permanecer como un secreto. “El secreto instituye lazos sociales específicos entre los que lo comparten y respecto aquellos que no, pero que pueden intuirlo o alguna vez conocerlo. El secreto da lugar así a un tipo particular de interacción y de conflicto” (PECHENY, 2000:5). El guardar el secreto que marca la identidad de estos jóvenes se constituye en un elemento fundamental para comprender los mundos emocionales de los jóvenes que se narran como LGBTI, ya que las relaciones de amistad se hacen presentes como formas de resistir las formas de violencia que pueden afectar la vida de estos jóvenes.

Entre tanto, la dificultad que muestra la orientadora a la hora de dar cuenta los jóvenes que inscriben su identidad en el marco de lo LGBTI pone en evidencia de las dificultades que el

abordaje de la sexualidad produce en la escuela, pero en este caso exacerbado por un conjunto de imágenes que circulan sobre la diversidad sexual. También es importante señalar como los docentes y orientadoras de las instituciones educativas han señalado la dificultad que les ha generado la visibilización de estos jóvenes en la institución educativa, ya que en muchas ocasiones los jóvenes se deben enfrentar a padres, docente y pares que no conocen sobre el tema. En ese orden de ideas, pareciera que la diversidad sexual se convierte en un tema que se guarda en el recelo de las oficinas de los docentes u orientadores, siguiendo a Spivak podría pensarse que los jóvenes LGBTI se instauran como una forma de subalternidad, ya que “en el contexto de la producción colonial el individuo subalterno no tiene historia y no puede hablar, cuando ese individuo subalterno es una mujer su destino se encuentra todavía más profundamente a oscuras” (SPIVAK, 1998: 21). En este caso no sería únicamente las mujeres, sino todos aquellos que se narran y construyen su identidad en el marco de la diversidad sexual quienes se configurarían como subalternos. Lo anterior, necesariamente hace de la escuela un lugar en el que la imposibilidad del hablar del diferencia que se encarna en estos cuerpos, por ende pasa desapercibida y tiene a generar fuertes procesos de auto regulación. Es significativo como en los Colegios en los que se desarrollaron encuentros con los jóvenes LGBTI, ellos pidieron que no se realizará ningún tipo de registro audiovisual.

En los encuentros que se tuvieron con los jóvenes de los diferentes colegios se hizo evidente la importancia que tiene para ellos las relaciones de amistad. Bien sea que su diferencia se instale en el secreto o bien sea que los jóvenes hablen abiertamente de su sexualidad, los lazos de amistad se constituyen en asuntos claves que les permiten reafirmar su identidad como gays o bisexuales. En este sentido, el testimonio de Brayan del Colegio, quien señala como el estar con sus amigos en el bachillerato le ha vivir su diferencia:

“Para mi todos somos iguales, pero si puedo decir que soy más que ellos en la parte intelectual, en querer salir adelante, y en no quedarme a ir a una disco, en un automarginarme y mi relación, tengo pocos amigos homosexuales, pero mis mejores amigos son heterosexuales” (Brayan).

Las relaciones de amistad generan en torno a los jóvenes entrevistados la posibilidad de tejer vínculos afectivos con los otros. Las relaciones que estos jóvenes construyen con sus pares les permite establecer una suerte membrana protectora, para así establecer fuertes relaciones de

confianza con sus pares. En los diferentes colegios, los jóvenes hablaban de sus relaciones de amistad como escenarios que les han permitido ratificar su identidad. Los mejores amigos son sujetos con los que estos jóvenes se permiten intercambiar profundas autorreflexiones sobre su mundo emocional. En este orden de ideas se podría pensar que nos encontramos ante lo que Giddens denomina como relaciones puras, las cuales “existen por sí mismas; cualquier cosa que falle entre quienes las mantienen amenaza intrínsecamente la relación misma” (GIDDENS, 1997:117); es decir, no están ancladas a condiciones externas de la vida social, pero logran satisfacer un conjunto de necesidades subjetivas. En los diferentes testimonios, los jóvenes señalan como la amistad se convierte escenario que les permite mostrarse tal como son, haciendo evidente sus deseos y sus diferencias; pero también los amigos se constituyen en un lugar donde los jóvenes gays y las jóvenes bisexuales alcanzan a establecer profundas relaciones de confianza que les permiten afrontar el día a día en la escuela. Al respecto se podría afirmar que “la angustia, la confianza y las rutinas diarias de la interacción social están completamente relacionadas con el otro, podemos entender los rituales de la vida cotidiana como mecanismos de reproducción” (GIDDENS, 2011:56). Siguiendo al autor, se podría pensar que las relaciones de amistad se convierten en un tipo de escudo protector de cualquier forma de violencia que se presente. Al respecto es significativo el testimonio de Brayan cuando afirma que:

“El respeto. O sea el saber que en mi pueden confiar, y saber que yo puedo confiar en ellos sin que se transpasen ciertos límites, porque, por ejemplo yo puedo estar en mi salón, y hay amigos en mi salón a los que yo me les siento en las piernas como cualquier otra niña del salón y hay profesores son como “¿Por qué pasa eso? ¿Usted es gay?” y el “no” es simplemente que hay una línea de respeto de confianza, en la cual, surge una buena amistad. Y yo creo que todas las buenas relaciones parten de eso, de respeto y de confianza” (Entrevista con Brayan).

Uno los hechos que llaman la atención, es que los jóvenes no construyen relaciones amorosas en el colegio. Para ellos, es más importante tener amigos en las instituciones educativas que parejas, pues los noviazgos pueden terminar en cualquier momento mientras que los amigos se establecen relaciones duraderas. Si bien, en el caso de las jóvenes bisexuales del Colegio Gerardo Paredes, algunas de ellas tuvieron relaciones amorosas entre sí, una vez rompieron establecieron relaciones de amistad.

Otro de los elementos que se hizo presente en los testimonios de estos jóvenes, está directamente relacionado con la violencia, frente a la cual los participantes se manifestaron expuestos a su posibilidad o a su realización. En este orden de ideas, el cuerpo se constituye entonces como un territorio, ‘un templo’ que deben cuidar. Los testimonios de los estudiantes gays y bisexuales en los colegios participantes presentan el cuerpo como una superficie sobre la que posibilita la exploración de su diferencia, pero a la vez es el espacio en sobre el que se ejerce la violencia. En sentido, Butler señala que “Entregado desde el comienzo al mundo de los otros, el cuerpo lleva sus huellas, está formado en el crisol de la vida social; sólo más tarde, y no sin alguna duda, puedo reclamar mi cuerpo como propio” (BUTLER, 2006:52) . Así pues, los jóvenes encuentran en su cuerpo la posibilidad de reafirmar su diferencia, pero también es el escenario sobre el que recaen las violencias.

Un ejemplo de lo anterior, son las situaciones descritas por la joven del San Bernardino, quien pesé a no nombrarse abiertamente como bisexual, señaló a lo largo del encuentro como ha sido víctima de diferentes formas de violencia, comentarios hirientes sobre su diferencia. También es significativo el relato de Brayan, quien fue expulsado del colegio al que pertenecía antes debido a un enfrentamiento con una compañera, según lo que el joven nos comentó fue un enfrentamiento que pasó de las palabras a los golpes.

En el caso de los jóvenes gays, surge un lugar de tensión y de discriminación entre ellos mismos y es la masculinidad. Estos jóvenes señalan como desean romper con los estereotipos de los gays, frente a lo que señalan un profundo rechazo frente a conductas amaneradas. Siguiendo a Collen y a Fuller se podría pensar que la masculinidad es inherentemente contradictoria en la medida en que se constituye a partir de paradojas. La virilidad y la hombría se constituyen a partir de la biología; en otras palabras, parecen ser un hecho natural que garantiza la configuración de la masculinidad (el cuerpo biológico, especialmente los órganos sexuales). Sin embargo, que el hombre realice un performance, es decir, adquiera y reitere un conjunto de prácticas que garantizan la configuración de su masculinidad. El performance le garantiza que al sujeto alcanzará el estatus de “hombre respetable, poseedor de fuerza y apto para la reproducción. En este sentido, Fuller señala como la masculinidad es el resultado de un proceso en el cual los hombres desarrollan una serie de cualidades “naturales”. Sin embargo, el proyecto de hacerse “hombre respetable” puede fracasar por diferentes elementos.

Por su parte, Fuller señala que "La virilidad debe adquirirse mediante el proceso de socialización y puede ser perdida si un hombre se feminiza, Adquiere estabilidad a través de la actuación y del repudio. Mediante la actuación, el sujeto representa definiciones previas, que siendo sociales, son asimiladas como emanando de sus cuerpos y deseos. El repudio produce un ámbito de abyección: la feminización y la pasividad" (FULLER, 1997:173). En el caso de estos jóvenes, ellos señalan como no están de acuerdo con la promiscuidad, el amaneramiento exacerbado, 'el exhibicionismo' de las marchas del orgullo gay y demostraciones de falta de carácter. En este sentido, es significativo como el testimonio de Brayan y Esteban, quienes señalan que:

“Nunca he ido a una marcha gay, porque para mí en verdad, las he visto por transmisiones, y la verdad no me parece, obviamente el erotismo puede ser arte, es la marcha para expresarnos, pero hay personas que van a esas marchas es a prostituirse o a ligar sexo. Y la verdad no me parece. Si queremos cambiar una sociedad, y vamos a ir por plena séptima, y van a ir niños y van a ir ancianos conservadores, liberales, y el ver que van travestis desnudas, o incluso homosexuales llevando algo sexual, incluso que sea arte, hay una pequeña línea entre el arte del desnudo y lo vulgar. Y al demostrar esto que la sociedad puede decir que ellos no son aptos para tener una familia o adoptar un niño, por lo que nosotros, o por lo que se está mostrando en una marcha gay.

EA: ¿Tu qué opinas de esto que acaba de decir Brayan?

EB: Yo siempre he querido ir, pero no para digamos, cada uno tiene su intención para ir a la marcha, porque hay unos que van para exhibir un derecho, y otros como para exhibirse. Yo iría mas por exigir un derecho, porque más de uno eso lo toma para expresar vulgaridad o todo eso como lo dice el compañero, es más por exigir o protestar por un derecho, que siempre va a ser polémica para cada país” (Fragmento de la entrevista con Brayan y Esteban)

Siguiendo esta línea argumental, se podría afirmar que la configuración de la masculinidad hegemónica está constituida por una serie de atributos que el hombre debe poseer, entre ellos un fuerte control sobre sus emociones. “El varón debe ser fuerte, racional (...) Debe ser emocionalmente controlado. Debe ser valiente, no se debe desviar de su curso por sentimientos –que son propios de las mujeres y de los hombres débiles-” (Olivarría: 2001:16) Si bien la homosexualidad masculina se configura como un lugar limite, como una forma de la identidad que transgrede los órdenes del género y la sexualidad, como un espacio en el que todos

los preceptos sobre los que constituye la masculinidad heteronormada parecieran resquebrajarse. Es necesario señalar que los hombres homosexuales inscriben su masculinidad en los parámetros hegemónicos. Es decir, "estos hombres puertorriqueños que tienen sexo con hombres se ubica en el paradigma de la masculinidad hegemónica" (TORO-ALFONSO, 2008 :66). En el caso de los jóvenes que participaron de los diferentes encuentros, pareciera que aún se inscriben en regímenes heteronormados en los que los comportamientos son altamente regulados, controlados. En este sentido llama la atención Esteban cuando afirma:

“Pues hay unos que lo toman como ser como marica, ya muy partido y otras cosas, demostrar que te gustan como los hombres, pero que no te gusta expresarlo, ya como, ya como tener gestos de una mujer, es decir yo, ya poder decir yo, yo soy gay pero no lo demuestro, yo tengo mis gustos, pero no tampoco, exagerarlos” (Entrevista con Esteban)

En relación con el cuerpo de los jóvenes, también es relevante señalar el cuidado que prestan sobre sí mismos. El uso de accesorios como formas de intervención sobre el uniforme se hace evidente, particularmente el uso exagerado de manillas de goma de diversos colores; de igual forma, en los jóvenes llama la atención el cuidado sobre el cabello, especialmente la producción de estilos de peinado que parecieran estar asociados a los artistas del momento. En los testimonios de los jóvenes se hace evidente las tensiones que se generan a partir del uso o no del uniforme. En este sentido, es relevante el testimonio de Brayan cuando señala:

Al principio yo llegue de un colegio donde no habían tantas normas en el que me podía maquillar, en el que podía llevar el uniforme como quisiera, eh, si, era demasiado amañado, no me inculcaban tantos valores allá, allá uno iba a estudiar y los que querían entrar entraban, y los que no. Acá si llegue a un colegio muy estricto (...) Obviamente cuando llegue fue el bum del colegio, pasaba por los pasillos y era el escándalo por todo el colegio. Obviamente el coordinador que teníamos se, o sea, como decirlo, se asustó, por la reacción que tuvo el colegio con mi llegada. Eh, si hubo quejas de los que en ese tiempo fueron mis compañeros de once, yo entre a noveno, y ellos, se quejaban y decían que había derecho a ser homosexual, pero no a demostrarlo tanto ahora si tuve varios encuentros con profesores, coordinadores, por mi actitud y por las cosas que ya traía del otro colegio. Pero fue muy bueno para mí porque entendí que estaba errado en ciertos conceptos y comencé a cambiar, y el cambio fue total. Comencé a dejar de maquillarme, a traer el uniforme como se debía, y si, fue un cambio, y ha sido un cambio todavía (...) Aún uso maquillaje. Obviamente ya no en el colegio, en el colegio ya no maquillaje,

obviamente para evitar inconveniente. Pero afuera si uso maquillaje, porque he crecido entre mujeres, y siempre viene el maquillaje. Siempre dicen una forma de tapar y no me parece, el maquillaje es una, es arte. Poder delinear tu rostro a tu gusto, obviamente no exagerado, sino algo que sea bien para los demás y que te sientas bien.

Siguiendo el planteamiento de Foucault, las tensiones que genera lograr la masculinidad y el uso de los uniformes en los colegios en los jóvenes LGBTI están en el marco de las estrategias de la biopolítica y anatomopolítica que cuales buscan disciplinamiento de los cuerpos, la primera repercutiendo en los discursos de masculinidad y feminidad circulantes, y la segunda afectando directamente el proceso de subjetivación (VIVEROS, 2002). Estas estrategias de disciplinamiento de género pueden ser entendidas desde la noción de dispositivos culturales de género, pues como dispositivo contienen unas relaciones de poder y saber sobre la corporeidad masculina y femenina, ancladas en significados construidos históricamente en un contexto determinado (cultura). Los dispositivos culturales de género pueden ser entendidos entonces como estrategias de poder que operan en la cultura, ejecutadas sobre los cuerpos para mantener un orden social establecido por medio de la preservación de discursos hegemónicos de género, regulados desde las restricciones, exclusiones, sanciones y recompensas sociales.

A diferencia de la noción de dispositivos pedagógicos de género, que corresponden a “cualquier procedimiento social a través del cual un sujeto aprende o transforma los componentes de género de su subjetividad” (GARCÍA, 2004: 15), el dispositivo cultural de género, busca mantener el orden social establecido, articulando tres órdenes diferentes de la cultura local: la imagería, la acción e interacción y las estrategias de autorregulación de la subjetividad (ESTRADA, 2004: 23). Los dos tipos de dispositivos funcionan como reguladores simbólicos de la conciencia, en este caso de género.

Bibliografía

- BENAVIDES, C. Y ESTRADA, A.M. (Eds.) (2004). *Pensar (en) Género. Teoría y Práctica para Nuevas Cartografías del Cuerpo*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- ELIAS, Norbert (1977) *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ESTRADA, Ana María (2004). *Dispositivos y Ejecuciones de Género en Escenarios Escolares*. En Millán de FULLER, Norma (1997) *Identidades masculinas. Varones de clase media en el Perú*, PUCP. Lima, Perú.

GARCÍA, Carlos Iván (2004) *Hacerse mujeres, hacerse hombres*. Bogota: Siglo del Hombre Editores.

GIDDENS, Anthony (2007) *La transformación de la intimidad: Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*, Madrid, Editorial Cátedra.

_____ (1995) *Modernidad e identidad del yo*, Barcelona, Península.

OLAVARRÍA, José (2001) "Masculinidades y varones en Santiago de Chile".

PECHENY, Mario (2005) *Identidades Discretas*. Conferencia.

TORO-ALFONSO, José (2008) *Masculinidades subordinadas. Investigaciones hacia la transformación del género*. Capítulo III "Masculinidades y homosexualidades". Puertorriqueña Editores / Universidad de Puerto Rico.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty (1998) *¿Puede el subalterno hablar?*

Anexo 2 - Identidades transitando entre pasado y presente: jóvenes indígenas en colegios de Bogotá

El territorio ancestral y el espacio actual

Pareciera recurrente la estrecha vinculación entre la identidad y la cultura, siendo la primera resultado más o menos determinado por la manera como se concibe la segunda. Pero además, hay un elemento nodal en la configuración de las identidades en una cultura, y es la estrecha y particular relación que se genera entre quienes habitan un territorio.

Bosa es un territorio que guarda en su memoria los saberes del pueblo Muisca, algunos de los cuales persisten entre las costumbres culinarias y el uso de plantas medicinales, así como en el conocimiento y reconocimiento de humedales, y en general del territorio que también puede ser reconocido como campesino. Desde 1991 y a partir de la constitución política *Colombia ha visto el “resurgimiento” y “reapropiación” territorial y cultural de comunidades indígenas que se consideraban desaparecidas como [...] o los Muiscas de la Sabana de Bogotá. Estos procesos de “re-etnización” buscan traer al presente tradiciones ancestrales que habían sido borradas tanto por la violencia explícita sobre sus pueblos, como por violencias auto-infligidas en un intento de ocultar e invisibilizar la propia identidad.*²² Esto es fundamental para entender la reactivación de “lo Muisca” en Bosa y la reconstrucción del territorio, rescatando y preservando en lo posible las características particulares de este pueblo indígena e involucrando a nuevos actores. Hoy por hoy continúan los esfuerzos, que ya se reflejan en tímidas expresiones como apalabrar los nombres de los humedales en lengua Muisca, tal cual se recuerda.

Hay, en la bibliografía antropológica, una amplia gama de definiciones y aproximaciones a lo que se puede entender por identidad étnica. Aparecen elementos como *perpetuación biológica, valores culturales compartidos, interacción común e identificación de los miembros entre sí y frente a otros grupos diferentes* (FREDRICK B, 1976), así como aproximaciones desde

²² Claves analíticas IE San Bernardino

aspectos sociolingüísticos como los subrayados por Héctor Muñoz (1986) *al resaltar la importancia del lenguaje en los aspectos biográficos, la historia colectiva, los episodios de solidaridad y la adhesión a símbolos identificativos.*

Otros señalan la *historicidad particular en relación con las formaciones estatales, las características sociales y la presencia de tradiciones culturales propias que permiten distinguirse de otros grupos y de la cultura nacional* (FIGUEROA, 1992)

Ser Muisca hoy por hoy en Bosa plantea justamente el reto de la identificación étnica en una urbe contemporánea. El “resurgimiento” de los muisca en esta localidad en las últimas décadas partió de identificar quienes eran descendientes de dicho pueblo; y esa identificación, al parecer, fue posible a través de los nombres y sobre todo los apellidos de las personas que habitan el territorio. Por tanto, se observa con mayor acento esta característica del apellido filial, incluso por encima de los rasgos físicos que actualmente aparecen en un gran mestizaje. De esta manera, se fue configurando una movilización alrededor del rescate de “lo muisca”, animada también por los discursos sobre reconocimiento y reivindicación de derechos de los pueblos indígenas.

El caso de los muisca en Bosa también genera una dinámica entre el territorio ancestral y el espacio habitado actualmente. Se trata de comunidades que reactivan su identidad indígena y evocan un territorio que sus antecesores habitaron pero que actualmente no les pertenece pues no están en un resguardo sobre el que puedan intentar una propiedad colectiva frente al Estado. Son sujetos recuperando su ser indígena, pero viviendo en lógicas occidentales: pagan renta en los barrios; y si tienen propiedad es de un lote o casa particular. Así, intentan un diálogo de encuentros y bifurcaciones en el territorio habitado. Algunas veces no hay referentes familiares profundos que afiancen culturalmente la identidad pero se visualizan colectivos urbanos que rescatan prácticas ancestrales por fuera de la escuela, incluso con la posibilidad de adaptarse a esquemas urbanos. Incluso, este diálogo entre territorios permite a los sujetos de etnias foráneas al lugar de la investigación rescatar saberes de su ancestralidad y al mismo tiempo pensarse desde una identidad renovada, como por ejemplo la fractura del esquema de género de la ancestralidad indígena: una mujer que actualmente desea liderar ceremonias de toma de yagé, asunto tradicionalmente negado a ellas pero que emerge como posibilidad en esta re identificación muisca de lo urbano. Pareciera que la relación entre el territorio ancestral y el

habitado potencia la identificación como indígena con una narrativa sustancialmente híbrida y móvil.

Política, diferencia étnica y escuela

El tema de la inclusión de las etnias en la escuela se vincula a una perspectiva política sobre la ciudad y la educación. A partir del reconocimiento de Colombia como un país pluriétnico y multicultural en la Constitución de 1991, el Estado ha desplegado a nivel local y nacional políticas, programas y proyectos que buscan garantizar los derechos de las culturas “otras”, preservarlas, y apoyar la presencia de sus prácticas culturales, sus saberes e incluso sus lógicas territoriales. Sin embargo, no necesariamente las normas que constituyen la política recogen las necesidades de los pueblos indígenas. En muchas oportunidades aparecen como una ilusión o un espejismo, como un espacio posible y flexible que abre oportunidades para armonizar la educación occidental con la cultura étnica e “*incorporar*” a las y los indígenas en los procesos sociales, culturales, productivos de la ciudad. Pero incorporar no necesariamente se traduce en una coexistencia equilibrada entre las culturas.

En este sentido habría un debate sobre el papel de la escuela respecto de la interculturalidad que pretende acoger. Pareciera que sigue operando, a pesar de los esfuerzos realizados en términos de política pública, como un escenario que privilegia unos referentes del quehacer educativo, y niega otras formas de saber y de comunicarse. Michel Foucault planteó, en su conferencia de 1967, las reflexiones sobre la *contemporánea experiencia de la des-ubicación* como una cuestión estratégica a considerar. Dice Foucault, explicando los cambios, que “*tal vez la época actual sea más bien la del espacio, la de lo simultáneo, la yuxtaposición de lo cercano y lo lejano, la del pie a pie, la de lo disperso. Estamos en un momento en el que el mundo se experimenta menos como una gran vida que se desarrolla en el tiempo y más como una red, que une puntos y entrecruza su madeja*” (FOUCAULT 1999:15).

La escuela es uno de esos espacios en los que se puede apreciar con mayor énfasis esa “*yuxtaposición de lo cercano y lo lejano (...) esa red que une puntos y entrecruza su madeja*”, y las instituciones educativas del Distrito Capital son especialmente receptoras de cosmovisiones distintas, en donde se construyen relaciones diversas, que consideran o no las características y particularidades étnicas. Así, en muchas encontramos docentes entusiastas, a veces avalados por sus directivas, que preocupados por las nuevas realidades y configuraciones interculturales, emprenden acciones de su interés y con mucho entusiasmo, para abordar la diferencia en la

escuela y promover el respeto por ella. No obstante, estos esfuerzos particulares no necesariamente logran efectivamente involucrar a todo el colectivo, de tal suerte que aunque queden esas buenas intenciones plasmadas en los PEI, o en proyectos puntuales, éstas no son incorporadas en la amplitud de la cultura escolar. De nuevo estamos ante intenciones políticas muy pertinentes pero que no impactan transversalmente a la escuela. El trabajo sobre lo intercultural suele leerse como una idea de alguien en particular, que tiende a entorpecer la ejecución del currículo formal, del saber moderno occidentalizado que se traduce en materias valoradas como saber universal y prioritario. Es entonces un trabajo de frontera, de borde, a veces marginal, que sin embargo se yuxtapone a esa escuela occidentalizada que prima en el día a día.

Ahora bien, tanto opositores como defensores del multiculturalismo a pesar de proclamar lo contrario, parecieran defender visiones de las culturas como totalidades unificadas, holísticas y auto coherentes, justo cuando vivimos épocas en la que el espacio habitado por muchos y muchas, como la escuela, cobra una relevancia apenas perceptible, en la que se configuran “*espacios del medio, que hacen visibles las des-ubicaciones y re-ubicaciones*” (BARBERO, 2008:17). Por tanto, pensar etnias indígenas prístinas y autocontenidas ignora los procesos culturales de re significación y re interpretación que en ellas puede ocurrir. Así por ejemplo, se *fuerza* la participación de jóvenes indígenas, como una medida de discriminación positiva, sin que efectivamente pueda preverse un cambio en las relaciones cotidianas actuales dentro de la institución educativa, y sin que efectivamente esa participación genere cambios al interior del pensamiento y estructura de la escuela. El riesgo es entonces una inclusión nominal, que se reduce a formas de representación que no necesariamente se articulan a procesos de configuración de la identidad colectiva.

Quizás, para comprender mejor lo que ocurre con las y los adolescentes y jóvenes indígenas de hoy, habría no solo que analizar la complejidad de su adscripción identitaria - fluctuante, en construcción, borrosa por momentos- sino que también es ineludible analizar aquellas *performance* que permanecen en el tiempo y/o reaparecen en la contemporaneidad, así como la reestructuración de las relaciones entre grupos, atendiendo señales como el incremento en los conflictos, individuales y colectivos en torno a la legitimidad de sus roles y rituales sociales en los contextos escolares contemporáneos.

El cuerpo y la imagen corporal indígena en la escuela

En general podemos afirmar que el cuerpo en la escuela responde a esquemas estéticos, urbanos y de género bajo una cultura escolar que se imbrica con la cultura juvenil, lo que prima sobre la identificación con la cultura ancestral. Pareciera que la escuela no abre fácilmente el espacio de leerse, descubrirse y expresarse como indígena a través del cuerpo. Es decir, se promueve la inclusión de la identidad indígena esencialmente desde la afiliación que hace que ciertos jóvenes se nombren por ejemplo muiscas, pero las prácticas corporales relacionadas con la concepción cultural de su etnia (el tipo de movimiento, el esquema específico de lo corporal, los modos autocuidado) no se perciben claras en el marco de la escuela. Más bien hay acercamientos discursivos: habla la política de inclusión y habla la teorización sobre la interculturalidad, pero el cuerpo indígena no parece emerger con su propia posibilidad.

Pero si la escuela no parece propiciar la emergencia de un cuerpo indígena (que paradójicamente es muy enunciado y convocado a la participación) en general tampoco parece preparada para generar reflexividad de sus estudiantes en torno a su ser joven vinculado a una cultura particular. Es decir, hay un gran trabajo por configurar la subjetividad del estudiante pero la condición juvenil y la condición indígena no parecen tener primacía en la labor educativa. Se expresa mucho la inclusión pero se propician pocos momentos para la reflexión profunda y continua sobre la diferencia.

En consecuencia los procesos en torno a la mismidad del joven resultan extraños en la escuela incluso para ellas y ellos, y por ende se evidencia que el estudiante presenta dificultad para concentrarse en su experiencia corporal y hablar de sus relatos biográficos. Los talleres mostraron que existe lejanía por parte de los participantes y las instituciones con la idea de lo corporal como herramienta de conocimiento. No existe un espacio para repensar y reexperimentar el cuerpo, que sea alternativo a las propuestas instauradas en la escuela para el trabajo corporal curricularizado: básicamente están centradas en actividades de educación física, deporte y en algunas ocasiones danza. Este marco puede limitar la elaboración de procesos de reflexión personal que den cuenta de la variabilidad de las identidades y que nutran la visión de diversidad dentro de los colectivos.

En conclusión, los hallazgos indican que la generalidad de los estudiantes indígenas no se identifica con rasgos corporales o estéticas particulares de sus etnias, pues como se mencionó anteriormente, la identificación se consolida por la línea de apellidos o el territorio. Observamos,

que el cuerpo aparece probablemente como una narración inconsciente de su contexto cultural urbano inmediato, en cuanto sensible pero pasivo, contenido e inexpressivo, con actitudes de autocontrol manifestadas a través de tensión, rigidez, dificultad para relajarse y conflicto para cambiar esquemas de comportamiento corporal que están impuestos por los espacios o los roles escolares. Esto puede responder a que la escuela actúa convencionalmente en la conducción del cuerpo, y también a que las estructuras jerárquicas estipuladas dentro de ciertas culturas indígenas pueden activar los dispositivos de contención aprendidos de la familia, donde los mayores, los sabios, los chamanes son quienes aplican los principios y reglas de procedimiento social, regulando comportamientos de la comunidad, y moderando la expresividad en el mundo de lo público y lo foráneo.

Así, la imagen corporal actual que tienen los jóvenes indígenas dista mucho de la imagen corporal ancestral, lo que se evidencia como una representación histórica y estereotipada de la que se sienten lejanos y a la cual acceden cuando hay enlace con la recuperación de su cultura. Los y las jóvenes no parecen verse a sí mismos tal se representan cuando manifiestan lo indígena. Aparecen arquitecturas corporales que aluden a un cuerpo indígena estereotipado por la historia o por las más media, lo que sugiere que la imagen corporal actual está más cercana a la identidad juvenil urbana que a alguna construcción actualizada de lo indígena. Es decir, se representan a sí mismos desde discursos circulantes que no incorporan en su mismidad. No obstante, conocen y valoran creencias y saberes de esas representaciones, lo que devela la potencia de narrarse como indígenas y de rescatar cosmovisiones, pero a la vez demanda procesos de reflexión, diálogo y apropiación sobre aquella cultura indígena a la que dicen vincularse.

La paradoja es que la distancia entre los jóvenes y sus raíces ancestrales pareciera ser profunda pese a que se enuncian como identidad indígena. Como mencionamos, algunos espacios escolares se disponen para el encuentro de las etnias con el fin de garantizar su inclusión por medio de la participación democrática dentro del trazado de la comunidad escolar, más no se evidencia que estos espacios permitan indagar, elaborar y transformar la identidad étnica.

Finalmente, es importante volver sobre preguntas que urgen, como por ejemplo, ¿podríamos pensar que hay en estos jóvenes una “identidad indígena” más allá de la construcción identitaria que, desde afuera, pretende hacerse sobre ellos? ¿Es posible “recuperar” y mantener

una identidad indígena cuando la distancia entre estos jóvenes y sus raíces parece ir aumentando a medida que avanzan en su formación escolar? ¿Puede ser que el identificarse como muisca, para estos jóvenes, sea más una estrategia para recibir garantías políticas y sociales que una búsqueda de reafirmación colectiva de sus raíces? Las inquietudes aluden a un asunto de la identidad que es oscilante, evidente aunque fragmentado, y en pugna, donde la inclusión de lo indígena resulta como mínimo compleja en el día a día de la comunidad escolar.

BIBLIOGRAFIA

BENHABID, Seyla. Multiculturalismo y la Ciudadanía de Genero

CITRO, Silvia (2009). Cuerpos Significantes-travesía de una etnografía dialéctica. Buenos Aires: Editorial Biblos

FOUCAULT, Michel (1999). “Espacios Otros”. En: Versión de estudios en comunicación y política 9.

HERRERA, Diego y PIAZZINI, Emilio (2008). (Des) territorialidades y (No) lugares. Procesos de configuración y transformación social del espacio. Medellín: La Carreta Editores E.U

Disponible en <http://www.uvg.edu.gt/publicaciones/revista/volumenes/numero-16/REV_16_pp_111-127_Identidad_etnica.pdf >

Anexo 3 - Llevar en la piel la diferencia - Diversidad en la escuela y población afrodescendiente

"La escuela está llena de paradojas"

Profesora Mónica Sánchez

I.E.D. Miguel de Cervantes Saavedra

Las herencias del periodo Colonial en América Latina son fácilmente evidenciables en nuestras culturas, nuestras ciudades, nuestras formas de relacionarnos; por ejemplo, la jerarquización racial y la blancura como hegemonía se manifiestan aún como lastre y rezago colonial y ponen en evidencia la distancia que nos separa del ideal de nación pluriétnica y multicultural enunciado en la Constitución Política de 1991. En Colombia, la población afrodescendiente lleva siglos enfrentando exclusión y discriminación pues “la percepción del color de la piel moviliza esquemas cognitivos incorporados, normas sociales implícitas, valores culturales difundidos, y revela mecanismos de atribución de status y clasificación del otro” (CUNIN, 2003: 8), es decir, el color de la piel se convierte en una característica diferenciadora que, en función de su cercanía o distancia al modelo hegemónico, generará juicios valorativos dentro del orden étnico-racial dominante.

La escuela, como institución que refleja – y replica – esquemas de relación en los cuales las diferencias raciales, étnicas, sexuales o religiosas se subordinan ante los modelos de “normalidad”, se convierte en un espacio fundamental para comprender las estructuras desde las cuales se mantienen los discursos discriminatorios y, a la vez, para proponer iniciativas que permitan el reconocimiento, el respeto y el disfrute de la diversidad. En el marco de la institucionalidad, la cátedra de estudios afrocolombianos propone, desde el concepto de etnoeducación, “superar el desconocimiento del aporte significativo de los afrocolombianos a la construcción de la nacionalidad en lo material, lo cultural y lo político, así como la escasa

retribución del país a éstos en términos de reconocimiento y valoración como etnia, para así romper con la invisibilidad política, social y económica y el desbalance en la inversión social y en recursos productivos para su sostenimiento y desarrollo.” (MEN, 2001).

No obstante, desde lo hallado en las indagaciones realizadas en distintas instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, es claro que este tipo de iniciativas, si bien tienen un enorme impacto en los grados más altos de bachillerato y educación media vocacional, aún necesitan fortalecer su trabajo con primera infancia y estudiantes de básica primaria, de tal modo que desde los primeros años de convivencia escolar se genere un ambiente de respeto por la diferencia y conocimiento de las raíces multiculturales que nos son comunes como colombianos. Con todo (y como rasgo a destacar) los colegios en los cuales existe un programa sólido enfocado a la multiculturalidad (consejo de etnias, cátedra de estudios afrocolombianos) muestran, por parte de los participantes afrodescendientes, una posición más afirmativa y reivindicativa de la diferencia.

En cuanto los participantes, podemos enunciar una serie de categorías analíticas que fueron emergiendo en el marco de cada uno de los talleres desarrollados, las cuales dan cuenta de las interesantes paradojas y contradicciones que entraña el discurso de la inclusión, y la forma en la que los jóvenes apropian y hacen críticas a las narrativas racializadas, sobre las que se construyen los modos de relación entre la cultura negra y la Colombia “blanca” o “mestiza”. En otras palabras, la identidad “afro” parece estar construida desde dos dimensiones en las cuales, por un lado, hay un proceso de apropiación histórica del discurso de la afrodescendencia, la esclavitud y la invisibilización a la que estuvo (y aún está) sometida la población negra en Colombia; por otro lado, hay una construcción cotidiana de la identidad, desde las prácticas y el hacer del día a día, es decir, desde las estéticas en el vestir y en los peinados; la danza y el deporte como vehículo de expresión, diferenciación y reconocimiento social; la preservación de las tradiciones gastronómicas, entre otras manifestaciones de lo cotidiano que alimentan esa bidireccionalidad de lo identitario que le confiere a la idea de “identidad” un carácter dinámico y cambiante (ESCOBAR, 2010).

Sin embargo, es preciso resaltar que para varios de los participantes las destrezas físicas y corporales, como la danza y el deporte, representan solo una parte de las características positivas de la población afrocolombiana y manifiestan la importancia que tiene para ellos ser reconocidos por sus habilidades académicas e intelectuales. De acuerdo con Ortiz (2013b: 106) “Se trata de reconocer la Afrodescendencia no solo a partir de la folclorización, sino también a través del

aporte social, económico, político, y científico que estas comunidades étnicas han aportado a la construcción de la identidad y desarrollo nacional desde los tiempos de la colonia.” Es así que varios participantes se narraron como “estudiosos” y “con ganas de salir adelante”.

Una de las categorías más importantes que pudimos explorar en las sesiones de taller gira alrededor de las formas de nominar a la población afrodescendiente pues, de acuerdo con la posición institucional que toma el país a partir de la Constitución de 1991, el término apropiado es “afrodescendiente” o, aún mejor, “afrocolombiano(a)”, en oposición a la expresión “negro (a)”, cargada ésta con un doloroso legado colonial, en la medida en que era el término - habitual y aceptado - para referirse a la población esclavizada proveniente del continente africano; de este modo, “la nominación “negro” evidencia (...) la desigualdad social y el control de los grupos dominantes, lo cual ha permitido que desde la colonia hasta la actualidad se legitimen estereotipos negativos sobre estos grupos poblacionales en la nación.” (ORTIZ, 2013b: 97)

Aun así, los participantes expresan opiniones muy variadas en torno a la forma nominativa que prefieren por parte de la sociedad. En primer lugar, sin bien algunos manifestaron disgusto ante la expresión “negro”, algunos también estuvieron de acuerdo en que más que la palabra, es la “forma” en la que se diga lo que le otorga – o no- una carga racista o discriminatoria. Es decir, la palabra “negro” se torna insultante sólo cuando pretende herir a costa de una supuesta “inferioridad” racial, imaginada y legitimada por la población blanca y mestiza²³. Expresiones cariñosas como “negrita” o apodos como “la negra” aparecen como formas de trato aceptadas por los participantes, siempre y cuando sean manifestaciones respetuosas que buscan exaltar positivamente su diferencia dentro de sus pares. Por otro lado, la etiqueta “afro” parece ser ampliamente aceptada, aun cuando los participantes manifiestan que, en general, prefieren ser llamados por su nombre en lugar de ser rotulados socialmente solo por su color de piel.

“El prefijo “Afro” evoca las raíces y la ascendencia africana de una parte de la población. La Afrodescendencia no sólo hace referencia al color de piel de una persona, sino también a los aspectos culturales y simbólicos que permiten que las personas se auto-identifiquen con ellos.”

²³ “Nosotros respetamos, a nosotros casi nadie nos respeta, por el color de piel (...) los blancos se creen superiores a nosotros y eso no es así.” Natalia Rojas, 12 años, IED Ofelia Uribe de Acosta

(ORTIZ, 2013b: 99) Es decir, de acuerdo con Ortiz, lo “afro” tiene un componente étnico más que racial, lo cual explica el uso extendido de esta forma de nominación y su preferencia por parte de algunos estudiantes, ya que desde esta perspectiva la construcción de identidad puede hacerse desde la revaloración de particularidades culturales (gastronomía, festividades, danzas y músicas tradicionales, etc.) y no sólo desde estereotipos raciales. Encontramos así que el discurso académico y político sobre la dicotomía “negro vs. Afrodescendiente” se reproduce en las narrativas de los estudiantes, probablemente a través del trabajo institucional dentro de espacios como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, donde parece haberse apropiado el discurso institucional acerca de la multiculturalidad, y el término afrocolombiano se ha convertido en la expresión políticamente correcta para referirse a las personas de piel negra.

En relación con la estética corporal, es notable cómo “las mujeres afrodescendientes” – y agregaríamos también a los hombres - “se han apropiado de repertorios y estilizaciones heterogéneas disponibles en los circuitos transnacionales para generar un modelo estético genuino, el cual no es estático sino que se encuentra en constante reformulación” (ORTIZ, 2013a, pp. 191); en expresiones estéticas como la enorme variedad de peinados con los cabellos largos y las posibilidades de diseño con los cabellos rapados encontramos una reafirmación de sus rasgos afro, que no parte del deseo de querer “parecer blanco” sino desde el disfrute de características corporales propias de su “raza”²⁴, que los hacen sentir originales y positivamente diferentes. Ahora bien, intuimos que esta dimensión transnacional de los modelos estéticos refleja la construcción más mediática, transcultural y globalizada que se viene haciendo alrededor de los cánones de “belleza negra”, en los cuales se hiperexaltan, por ejemplo, las características atléticas del cuerpo afro masculino o la voluptuosidad y elegancia del cuerpo afro femenino. Es así como, a través de destacadas figuras deportivas, artísticas e, incluso desde hace algunos años, políticas (el caso de la familia Obama) se ha extendido mundialmente un modelo estético de lo “afro” que, por supuesto, hibrida con los modelos y las disposiciones locales, generando una serie particular de prácticas culturales y de consumo en los jóvenes afrocolombianos.

De esta forma, podríamos sugerir que para los jóvenes afro hay un doble reto en términos de su corporalidad; por un lado, afirmar sus estéticas y modelos de belleza en un mundo donde la belleza hegemónica es la blanca-mestiza y, por otro lado, individualmente, construir una

²⁴ Incluimos la palabra Raza entre comillas haciendo referencia al debate en torno a sus usos sociales y académicos como vehículo de legitimación de prácticas racistas. Ver Cunin (2003), Pedraza (2008)

identidad que vaya más allá de los modelos corporales estereotipados y encontrar disfrutes en la aceptación del cuerpo propio. Encontramos, en general, que tanto hombres como mujeres manifiestan sentirse orgullosos y a gusto con sus cuerpos, sin embargo, una de las participantes expresó abiertamente “no sentirse bonita” y percibir discriminación, no tanto por su color de piel, sino por los cánones de belleza imperantes en el colegio. Teniendo en cuenta que “la apariencia constituye un capital clave para la lógica de la integración social, sobre todo para los jóvenes contemporáneos, quienes han sido el principal recurso mediático para la difusión de estilos de vida en relación con la moda y la belleza corporal” (ORTIZ, 2013b: 113) es posible que el caso de Daniela ponga en evidencia que, más allá del color de piel, hay una serie de rasgos corporales impuestos desde modelos de belleza hegemónicos que determinan ciertas formas de relación entre los jóvenes y, sobre todo, entre las jóvenes.

En esta misma línea, otra de las categorías centrales en el desarrollo de los talleres fue la de los roles de género. Hombres y mujeres hicieron visibles en sus testimonios y en sus cuerpos una serie de experiencias vitales que consolidan el sistema sexo-género y en las cuales, por ejemplo, la preocupación por el arreglo personal, la aparente facilidad de los hombres afrodescendientes para el fútbol y de las mujeres para la danza dan cuenta de unos órdenes corporales en los que se ponen en juego las posibilidades de ser y de estar en el mundo. Collen señala que “el proceso social del género incluye el nacimiento y el cuidado infantil, la juventud y el envejecimiento, los placeres del deporte y el sexo, el trabajo, las lesiones ” (COLLEN, 2003: 99). Las distinciones que existen entre los cuerpos de hombres y mujeres afrodescendientes muestran cómo la norma de género asigna a cada uno una serie de estereotipos físicos, culturales y comportamentales que se construyen desde la infancia y se extienden y materializan tanto en la vida escolar como en las relaciones adultas.

Alrededor de esta categoría de género, encontramos algunos testimonios relacionados con el lugar de la mujer como objeto pasivo del deseo sexual masculino, especialmente referido a hombres no-negros²⁵, en los cuales se pone en evidencia cómo desde un discurso racializado persisten imaginarios coloniales sobre la disponibilidad sexual de la mujer afro, convirtiéndose ésta en otra forma más de violencia relacionada con la perpetuación de estereotipos de raza.

²⁵ “Mi hermana pasó una hoja de vida entonces la llamaron para un trabajo, en abastos creo, y cuando llegó el señor le dijo que el trabajo que le tenían propuesto era desnudarse, sexual, mejor dicho, mi hermana lo cacheteo y le dijo que la respetara y él delante de todo el mundo le dijo que las negras son para eso, ustedes son para eso.” Liseth González, 15 años, IED Ofelia Uribe de Acosta

Encontramos también una importante relación entre los estudiantes afro y su necesidad de expresión a través de la danza. Dentro de los discursos históricos que buscan que los afrodescendientes reconozcan su raíz africana, la danza se configura como vehículo de conexión con esa memoria de esclavitud y de abandono forzoso de sus territorios. No obstante, el goce relacionado con la danza parece ir más allá de la dimensión de reconcomiendo histórico y representa algo así como un “llamado del cuerpo”, es un “pensar la danza como una posibilidad generadora de seres libres con ganas de crear, trascender, de comunicar esa libertad interior a los demás” (RUIZ, 2008, pp. 79). De este modo, la danza construye identidad mediante las experiencias directas sobre el cuerpo danzante, experiencia que, a la vez, permite que el sujeto se ubique en relatos culturales y colectivos (FRITH, 1996).

Siguiendo a Viveros (2006) esta relación con la danza podría dar cuenta de una forma de resistencia en la cual “las habilidades para el baile y la música se transforman en las características joviales de la raza y en una fuente de superioridad en relación con el manejo del cuerpo. Este recurso, utilizado por otros grupos dominados a través de la historia, como por ejemplo los movimiento feministas europeos del siglo XIX, es (...) la utilización de las homologías formales de inversión y de sobrenaturalización de la identidad” (pp. 5). En esa medida, hay una construcción positiva de una identidad histórica y colectiva que, sin embargo, reafirma a la vez los estereotipos raciales sobre los cuales se establece.

Dentro de esta misma idea, el lugar del deporte como otra importante forma de expresión y vehículo de reconocimiento, conserva cierta relación con lo expuesto en relación a la danza, pues nace de la percepción que los jóvenes afro tienen sobre su cuerpo y las destrezas y fortalezas asociadas a él y, sin embargo, a pesar de ser un rasgo positivo, promueve la perpetuación de estereotipos alrededor del cuerpo afro, dificultando el reconocimiento reclamado – y merecido – en tantos otros campos de la vida social, política y cultural del país.

En relación con el territorio, encontramos de manera recurrente una sensación de “no pertenencia” a Bogotá, incluso en estudiantes nacidos aquí y cuyas familias arribaron hace muchos años a la capital (en algunos casos por desplazamiento forzado y en otros por desplazamiento económico). Es así que podría decirse que, en ese no reconocer como propio el territorio que se habita desde el nacimiento, y en asumir que su verdadero “lugar” está en las regiones de procedencia de sus padres y abuelos, hay un proceso de desterritorialización en la medida en que no logran construirse en la ciudad referentes indenteritarios o culturales (rasgos

como la solidaridad, la alegría, etc.) (HAESBAERT, 2013) que permitan una apropiación de la ciudad como territorio propio²⁶.

Es así como las narrativas de estos jóvenes nos ubican en lugares geográficos diferentes, de donde traen un conjunto de tradiciones y prácticas culturales que se incorporan y mutan en el espacio de la escuela, convertida ésta en una suerte de umbral o “cruce de caminos”. En este sentido, Bhabha señala que “esta cultura ‘en parte’, esta cultura parcial, es el tejido contaminado pero conectivo entre culturas: a la vez imposibilidad de inclusividad la cultura y límite entre ellas. Se trata de algo así como el ‘entre-medio’ [‘in-between’] de la cultura, desconcertantemente parecido y diferente” (BHABHA, 1996:96). De ahí que los jóvenes participantes narran su identidad a partir del cruce de experiencias significativas, que les permiten construir una suerte de relato ordenado de sí mismos, en el que se perciben dos escenarios de enunciación diferente: 1) desde su diferencia y 2) desde ser o tratar de ser jóvenes urbanos.

La ciudad se configura entonces como un escenario central para comprender la cotidianidad de los jóvenes afrodescendientes que hacen parte de las instituciones educativas del distrito. La comprensión de Bogotá como un territorio físico poblado por innumerables territorios simbólicos, permite replantear las nociones acerca de prácticas inclusivas en contextos urbanos y trasladar la pregunta hacia estos territorios híbridos que vienen reconfigurando la organización y las dinámicas de las ciudades contemporáneas.

Finalmente, encontramos recurrencia en relatos acerca de prácticas discriminatorias fuera de la escuela, en los cuales se evidencia que el componente racial termina también atravesando otras dimensiones de la convivencia en la ciudad; en situaciones como no ser aceptados para tomar inmuebles en arriendo o en ser desalojados de sus puestos de venta ambulante²⁷, vemos que la población afrodescendiente sufre, tal vez con mayor rigor, las desigualdades y paradojas

²⁶ “Acá se le puede caer a uno la casa encima y todo el mundo durmiendo, todo mundo tranquilo (...) allá todo el mundo ayuda, todo el mundo da lo que puede (...) en cambio acá uno puede estar muy lastimado y a uno lo dejan morir” Laura Ochoa, 11 años, IED Ofelia Uribe de Acosta

²⁷ “uno puede tener violencia psicológica...no se arrienda pieza para negros...eso es una violencia psicológica porque uno empieza a negarse así...muchas personas no valoran ese color o esas ideas que nosotros tenemos”

“Mi mama me contaba el otro día, que estaban sacando a los trabajadores que vendían en el portal, yo creo que eso no es justo...luego dicen que un negro robando...eso es violencia, no dejarnos trabajar, no arrendarnos una pieza, no vernos como parte de este mundo, de su planeta” Valentina Mosquera Ramírez, estudiante 13 años, Colegio San Bernardino.

que hacen que sea necesario replantear la idea de la ciudad como el espacio que materializa los ideales modernos de progreso y civilización.

Del mismo modo, encontramos que dentro de los estereotipos vinculados a la población afro, uno de los más lesivos vincula la piel negra con “peligro”, “inseguridad” o “criminalidad”. De acuerdo con Viveros, “el simbolismo cristiano contribuyó a asociar lo negro con el mal y lo blanco con el bien y en la iconografía cristiana el diablo fue representado con piel negra mientras los santos, las vírgenes y los ángeles fueron representados con piel blanca” (pp. 2). El modo en que se mantiene vivo este estereotipo racial en las calles bogotanas e, incluso, en la vida escolar, apareció de manera recurrente en las narrativas de los estudiantes afro participantes en los talleres.

A modo de cierre, quisiéramos enfatizar algunos aspectos que consideramos centrales con miras a ampliar la perspectiva en relación al estudio de la diversidad en contextos escolares. Por un lado resulta claro que, y siguiendo a Pedraza (2006), “en los procesos de fortalecimiento de la identidad, especialmente en grupos urbanos, el cuerpo ha adquirido un fuerte sentido estético-político, no solamente por su fisonomía, sino especialmente por todo lo que involucra su apariencia. Los procesos de estatización corporal han permitido que poblaciones e individuos “negros” acudan a procesos estético-políticos como mecanismo de fortalecimiento de su identidad” (pp. 55)

De este modo, resultaría pertinente enfocar la mirada hacia las construcciones estéticas hechas por los jóvenes afro, de modo que pueda rastrearse, a través y desde el cuerpo, esa posición de borde entre los territorios físicos y simbólicos por los que transitan los afrocolombianos asentados en Bogotá.

Por otro lado, también es importante poner en cuestión el discurso de la multiculturalidad y comprender que este énfasis en las identidades puede servir también para discriminar positivamente²⁸ y este hecho entraña una contradicción en la medida en que “para buscar la ciudadanía completa para los que son o se sienten discriminados, se tiene que nombrar y acentuar la identidad base en la cual son discriminados y excluidos de la ciudadanía total. Es decir, para buscar la igualdad se tiene que acentuar la diferencia; para lograr el universalismo, se tiene que enfocarla particularidad” (WADE, 2008: 121)

²⁸ “hay otras personas que como son afro, hay que darle más ayuda que los que no, lo hacen sentir a uno como si fuera menos de los demás, cuando las cosas no son así” Liseth González, 15 años, IED Ofelia Uribe de Acosta

Bibliografía

- BHABHA, Homi K. (1996) El entre-medio de la cultura. En: HALL, Stuart y GAY du Paul (Comps.) (1996) Cuestiones de identidad cultural. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- CONNELL, R.W. (2003) Masculinidades. Capítulo 2 “Los cuerpos de los hombres” PUEG / UNAM. México. Pp 73-101.
- CUNIN, Elisabeth (2003) Identidades a flor de piel. Lo ‘negro’ entre apariencias y pertenencias: mestizaje y categorías raciales en Cartagena (Colombia). Bogotá: ICANH, UNIANDES
- ESCOBAR, Arturo (2010) Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes. Envión Editores: Popayán, Colombia. Disponible en < <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/Territorios.pdf> >
- FRITH, Simon (1996) Música e identidad, en: Hall, S., du Gay, P. (comps.) (2003) Cuestiones de identidad cultural. Amorrortu: Buenos Aires.
- FULLER, Norma (1997) Identidades masculinas. Varones de clase media en el Perú, Capítulo 7 “El mundo de los afectos” y Capítulo 8 “Dilemas de la masculinidad” PUCP. Lima, Perú. Pp 141-183.
- HAESBAERT, Rogerio (2013) Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. Revista Cultura y Representaciones Sociales, año 8, No. 15, UNAM: México D.F. Disponible en <<http://www.culturayrs.org.mx/revista/num15/Haesbaert.pdf>>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL - MEN (2001) Cátedra de estudios afrocolombianos. Bogotá. Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_2.pdf>
- ORTIZ, Vanessa (2013a) Modelos estéticos hegemónicos, subalternos o alternativos: una perspectiva étnico-racial de clase y género, en: Tabula Rasa, No. 18, enero-junio 2013 pp. 175-197, Bogotá. Disponible en <<http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n18/n18a08.pdf>>
- ORTIZ, Vanessa (2013b) Percepciones y prácticas corporales estéticas de un grupo de jóvenes universitarias Afrodescendientes de Cali. Revista CS de Ciencias Sociales No. 12 – Universidad ICESI. Disponible en <http://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/1678>
- PEDRAZA, Zandra (2006) Nociones de raza y modelos del cuerpo. Colombia-Aquellarre. Revista de Filosofía, Política, Arte y Cultura de la Universidad del Tolima. Vol. 1: 41-59.
- RUIZ, María Marta (2008) Las múltiples rutas de la danza, en: Dirección de Artes, Ministerio de Cultura (2008) Danza, tradición y contemporaneidad: reflexiones de los maestros de los procesos de formación a formadores y diálogo intercultural. Bogotá. Disponible en <<http://www.sinic.gov.co/sinic/publicaciones/archivos/1587-2-69-17-20088411430.pdf>>
- VIVEROS, Mara (2006) “Dionisios negros. Estereotipos sexuales y orden racial en Colombia” En: Biografías y Representaciones sociales de la masculinidad. El caso de los sectores medios de Armenia y Quibdó”. Universidad Nacional.
- WADE, Peter (2008) Población negra y la cuestión identitaria en América Latina. En: Universitas Humanística, 65: 117-137

Anexo 4 - Nosotros y los Otros: Niñez Rom en la escuela contemporánea

“Todos los años, por el mes de marzo, una familia de gitanos desarraigados plantaba su carpa cerca de la aldea, y con un grande alboroto de pitos y timbales daban a conocer los nuevos inventos”

Cien años de soledad

A los gitanos se les ha dado distintos nombres en las diferentes naciones por las que han transitado. Al parecer las denominaciones aluden a su procedencia, que se ubica tanto en India como en Egipto. Lo cierto es que se han extendido desde Asia, inicialmente por Europa y más tardíamente en el “nuevo” continente. De hecho, su presencia se reporta primero en el Brasil actual, y ya bien entrado el siglo XIX se notan en lo que hoy es Colombia:

“Dada la precaria situación del pueblo rom hacia la mitad del siglo XIX en Europa, muchas familias decidieron aventurarse a nuevos territorios, y superando un innato temor al mar, se embarcaron hacia América. Aun cuando Colombia no ha sido un destino preferido en las rutas migratorias, con el nacimiento de la República aumentó la presencia Rom en la medida que los controles de la legislación colonial, que comenzaba a derrumbarse, se hicieron cada vez menos efectivos.

En Colombia la mayoría de los Rom pertenece a familias de tres o cuatro generaciones en el país, lo cual indica que la gran migración europea se desarrolló probablemente hacia la mitad del siglo XIX. Desde esa fecha hasta hoy, exceptuando los grupos familiares que llegaron a causa de las dos conflagraciones mundiales, no se han presentado desplazamientos intercontinentales significativos” (MEN, 2004: 34)

Podría decirse que son conocidos como un pueblo nómada, pues han transitado por la mayoría de territorios del planeta. Pero también han viajado en el tiempo, son de las pocas culturas ancestrales que han sobrevivido varias épocas. No obstante, a partir de la Conferencia Internacional de Barcelona en 1994, los distintos pueblos gitanos acordaron un proyecto común

para preservar mundialmente su cultura, y pasaron a denominarse como *Rom*, que en romanés - su lengua común- significa hombre (MEN, 2004).

Tal como los describió Gabriel García Márquez en su célebre obra “Cien años de soledad”, los gitanos han sido reconocidos en el mundo por varias características propias de su cultura. Si bien actualmente ya no circulan en caravanas, pues se han asentado en ciudades y barrios, su lógica de vida es colectiva y de cohesión fuerte. Fueron conocidos como herreros, metalúrgicos, comerciantes y portadores de saberes desconocidos, tanto esotéricos como los relacionados con los descubrimientos de la modernidad que ellos circulaban de un pueblo a otro: En la versión de García Márquez son ellos quienes llevan a Macondo “novedades” como el imán y el telescopio.

Tras una intensa búsqueda, encontramos presencia Rom en la zona suroccidental de Bogotá, en un barrio de la Localidad de Kennedy. Es la Institución Educativa Distrital IED Jean Piaget, quien nos abre sus puertas para dar cuenta de la cultura Rom que pasa por allí desde hace más de una década. La primera observación es que los y las participantes en este caso no son jóvenes sino niños con edades entre los 7 y los 11 años. Esto no sólo transformó una metodología pensada para jóvenes sino que nos abocó al profundo tema de la relación rom con la escuela.

Comprendimos que la cultura Rom contemporánea si bien se ha asentado y se vincula al entramado social e institucional de una ciudad como Bogotá, mantiene bastante prevención respecto de la aculturización que supone el ingreso de sus niños y niñas al sistema escolar. En la escuela hay un intenso contacto con los *Gadye*, o sea la sociedad mayoritaria no Rom, lo que desde la perspectiva Rom pone en peligro sus tradiciones, costumbres y sobre todo el tipo de vínculos que mantiene lazos filiales entre los de su propia cultura.

Por ello, los niños y niñas gitanas usualmente permanecen en casa durante su infancia y entran a la escuela en lo que ésta denomina “extra-edad”. Desde la lógica de inclusión intercultural el sistema escolar les acoge, e intenta suplir rápidamente los conocimientos y habilidades que sus compañeros y compañeras ya tienen por su escolarización más temprana. No obstante, el colegio reporta una rápida adaptación de los gitanos quienes valoran considerablemente los conocimientos básicos en operaciones matemáticas así como la amplia socialización a que el escenario escolar les expone. Así, de la escuela les gusta la formación que conviene para las actividades de comercio, que son bastante incentivadas sobre todos en los hombres gitanos: La obtención de dinero no solo parece ser un asunto importante para el

prestigio personal sino además un rasgo de virilidad muy pertinente para la formación de pareja y familia.

La escritura y la lectura del español también son apreciadas como aprendizajes básicos para la vida en sociedad. Es otra de las razones por las cuales niños y niñas gitanas son llevados a la escuela. Por contraste, las formas del romaní son enseñadas en la vida doméstica y se incentiva como un valor propio que les hace parte de un pueblo y les diferencia de la mayoría cultural en la que se perciben insertos.

Por su parte, las niñas están en la escuela casi que exclusivamente hasta su pubertad. La llegada de la menstruación anuncia su subjetividad como mujer, con lo que se les prepara para su futuro rol de esposas y madres, un papel supremamente importante en la conservación de la unidad familiar que es la base de un grupo gitano. Entonces, suele retirárselas del colegio en la idea de prevenir sus posibles vínculos con jóvenes no Rom, *gadyos*, lo cual en palabras de una madre de familia es de lo menos deseado pues “ellos se las llevan fuera y se olvidan de ser gitanas”.

En la escuela se nota la colectividad gitana porque en tanto se consideran familia se reúnen constantemente, haciendo de lo gregario una estrategia de convivencia con el mundo de “los otros” al interior de la institución escolar misma. Llegan y salen juntos, se buscan en los descansos, hablan en su lenguaje cuando quieren comentar sin ponerse en evidencia. Pero esa afiliación al colectivo Rom no evita en este caso una profunda interacción con la comunidad escolar, de modo que la escuela es valorada como un lugar feliz puesto que implica juego, amistades, apertura a un mundo más amplio que el de sus familias.

La paradoja es que si bien encontramos una cultura Rom que se está urbanizando, y por ende percibe la importancia del capital educativo para la sobrevivencia social y económica de las nuevas generaciones, la prevención con la escuela es altísima por su carácter de homogenización hacia la cultura mayoritaria. Se valora la vida escolar, los saberes numéricos básicos para el comercio y el manejo del dinero, el lenguaje que permite la comunicación amplia con el entorno, el contacto con las tecnologías de la información y la comunicación TICs, y los apoyos que se reciben del Estado en tanto minoría incluida. Pero se teme la pérdida de la propia lengua, el desinterés por las tradiciones y un contacto con foráneos que termine en vínculos que desarraiguen a las mujeres del grupo gitano. En consecuencia, el nivel de escolaridad es bajo

entre las y los gitanos y su permanencia en la escuela es breve, al punto que la experiencia de juventud se vive usualmente fuera del sistema escolar.

Cuerpo y género en la niñez Rom escolarizada

Como mencionamos la niñez gitana aparece fuertemente diferenciada según el género, asunto que se hace evidente en la experiencia corporal viable para unas y otros. Las niñas valoran los rasgos estéticos que se atribuyen a su cultura, por lo que cuidan su pelo largo, hablan de vestidos, faldas decoradas, maquillajes y ciertas joyas que “hacen bien bonitas a las mujeres”. La danza les es incentivada y el “bambleiro” es un baile que de hecho suelen montar para las usuales “visitas” de proyectos y programas de televisión, que como nosotros, van una y otra vez en búsqueda de lo gitano de hoy. Así, el movimiento circular, con eje en caderas y brazos, y con un componente de coreografía grupal, se avala en las niñas. Pero también les es legado todo un saber culinario, una creatividad de sabores e ingredientes que es esencial para la vida en comunidad: la comida configura una práctica que va más allá de la alimentación cotidiana, “sazona” los momentos de celebración colectiva y resulta muy importante en el proceso de concertación del matrimonio.

Las niñas también evocan un saber particular: las artes adivinatorias del futuro. Rememoran escenas en que mujeres adultas de su comunidad leían el destino de las personas en las manos, prediciendo los acontecimientos sensibles para el desenvolvimiento de la vida. Sin embargo, encontramos que los grupos de esta localidad han entrado en contacto con las iglesias cristianas que consideran la adivinación como un saber emparentado con la magia y la brujería, prácticas contrarias a la lógica de que el destino de cada ser humano uno está en “manos de Dios”. Así, el saber femenino sobre el destino se estaría perdiendo, asunto que a juicio de la rectora del colegio afecta también la economía doméstica pues la lectura de la mano y del tarot, certera o no, constituía una forma de ingreso propia de las mujeres.

Para los niños las destrezas en los juegos y las actividades de competencia parecen ser supremamente importantes. La motricidad, la velocidad y la expresión vivaz y ágil del cuerpo parecieran ser incentivadas como parte de su masculinidad. La vida en grupo es regulada por la cercanía de edad en términos de proximidad generacional en una misma familia, pero sobre todo por un liderazgo sustentado en la ostentación de rasgos valorados como el carácter de un hombre

gitano. Así, la escuela hace parte del mundo público en el que se expresan y ratifican su hombría, aunque salen de ella prontamente para dedicarse a la búsqueda de ingreso económico, a la productividad inicialmente en las actividades de sus propios padres.

Así, las diferencias de género saltan a primera vista aún desde la niñez gitana. Y tales construcciones de lo femenino y lo masculino son bastante reguladas incluso entre los niños mismos. Notamos que los niños hombres que lideran el grupo distribuyen la palabra, validan las intervenciones de unos a la vez que reprochan las de otros, intentan controlar la expresión de las niñas, debaten sobre lo que conviene a un hombre o a una mujer gitana, y señalan la pureza de la procedencia familiar. Son censores airados de la mezcla de las madres y padres que no consideran gitanos en algún compañero, lo que es motivo de vergüenza en la persona aludida. Pero también son censores de la feminidad de las niñas, reprochando expresiones que consideran inadecuadas, exaltando cualquier acto que consideran contrario al pudor femenino, procurando que se relacionen entre ellas, y cuidando sus lazos con los hombres no rom.

Diferencia y estigmatización

Los niños y niñas refieren una experiencia supremamente gozosa de su diferencia como gitanos. Se sienten orgullosos de su identidad y participan activamente en la afiliación a sus respectivos grupos. Exhiben claramente su identidad como parte de un pueblo ancestral y mundial, y enuncian a la mayoría no rom como los otros, “los normales”, pero no hay un acento de subvaloración respecto de tal normalidad. Por el contrario, el orgullo está en convivir con los otros pero sin mezclarse al punto de dejar de ser lo propio.

Sin embargo, también dan cuenta de las dificultades de integración que tiene su pueblo en la cotidianidad de un barrio de Bogotá. Los gitanos actuales cargan con estigmas que los tipifican como personas poco confiables, y dadas a la delincuencia. Si el dinero aparece como un valor tan apreciado en su mundo, su búsqueda los emparenta con lo delictivo y lo fraudulento, por lo menos para los otros. Por ello, perciben desconfianza de quienes negocian con ellos y resistencia por ejemplo a rentarles espacios de vivienda. Y también encuentran dificultades para un vínculo laboral más estable, pues la idea de su nomadismo atávico les estereotipa como irresponsables y de poca fiabilidad.

Al parecer también enfrentan una dificultad para la vida de su cultura como colectivo en los entramados urbanos actuales. Reunirse es fuente de sospecha y queja de disturbio. Y de otra

parte, sus valores de distribución de las ganancias y de solidaridad colectiva parecen debilitarse ante la exaltación individualista del consumo. Por ello, las madres están muy pendientes de la educación que reciben en la escuela y de moderar el “el ansia de tantas cosas que hoy en día se ven, y que les compran tanto a los niños”.

El acercamiento a estos niños y niñas rom abre la mirada hacia formas culturales que perviven en nuestra propia ciudad y en nuestras escuelas. Formas que si bien no se mantienen puras, desvelan apuestas colectivas para explícitamente mantener una identidad común, unas tradiciones y prácticas que consideran vivas y fuente de su afiliación como grupo. Quizás en este caso asistimos a identidades que lejos de ser posicionales, estratégicas o variables intentan afincarse en un mundo que justamente las afecta con sus tendencias mayoritarias, y en el que su inclusión resulta por lo menos complicada.

Bibliografía

- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (2007) *Cien años de soledad*. Bogotá: Alfagura. Edición conmemorativa.
- GIMÉNEZ, Gilberto (1997) “Materiales para una teoría de las identidades sociales” en: *Frontera*
- SECRETARÍA DE GOBIERNO DE LA ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ- PNUD (2008) *El pueblo RON – Gitano que habita la ciudad de Bogotá*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL MEN (2004) *El pueblo rom en Colombia*.