

Identidad cultural y escuela: tensiones entre la colonialidad y la resistencia

Cultural identity and school: tensions between coloniality and resistance

Identidade cultural e escola: tensões entre colonialidade e resistência

Tatiana Palacios Hurtado¹, Wilman Antonio Rodríguez Castellanos²

Resumen: En un país pluriétnico y multicultural como Colombia, la relación entre escuela, educación e identidad cultural se hace más compleja cuando se aborda desde los contextos de los grupos étnicos, los cuales poseen realidades históricas que impactan los procesos identitarios y la función de la escuela en ellos. En el presente artículo se expone el análisis de los procesos identitarios de un grupo de jóvenes, partiendo de los discursos y las representaciones de colonialidad y decolonialidad que se recrean en el contexto escolar y comunitario en el cual se desenvuelven, enmarcado en un territorio étnico de comunidades negras, del Distrito de Buenaventura. La comprensión y análisis de estos procesos aporta al debate sobre la pertinencia del modelo educativo nacional en estos territorios, en una tensión entre lo impuesto por el Estado y la búsqueda de una educación propia basada en la cosmovisión de las comunidades.

Palabras claves: etnoeducación, colonialidad, decolonialidad, identidad cultural, interculturalidad.

Resumo: Em um país multiétnico e multicultural como a Colômbia, a relação entre escola, educação e identidade cultural se torna mais complexa quando abordada a partir dos contextos de grupos étnicos, que têm realidades históricas que impactam os processos de identidade e o papel da escola na eles. Este artigo apresenta a análise dos processos identitários de um grupo de jovens, com base nos discursos e representações de colonialidade e descolonialidade que são recriados no contexto escolar e comunitário em que atuam, enquadrados em um território étnico de comunidades negras do distrito de Buenaventura. O entendimento e a análise desses processos contribuem para o debate sobre a relevância do modelo educacional nacional nesses territórios, numa tensão entre o que é imposto pelo Estado e a busca de uma educação baseada na visão de mundo das comunidades.

¹ Magister en Educación desde la Diversidad - Universidad de Manizales

² Magister en Educación y Desarrollo Humano. Psicólogo de la U. de Manizales. Filósofo de la U. De Caldas. Docente, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, U. De Manizales. Grupo de investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades, del centro de Estudios Avanzados Niñez y Juventud de la U. de Manizales. E-mail: wrodriguez@umanizales.edu.co. ORCID: 0000-0002-3212-4089.

Palavras-chave: etnoeducação, colonialidade, descolonialidade, identidade cultural, interculturalidade.

Abstract: In a pluri-ethnic and multicultural country like Colombia, the relationship between school, education and cultural identity becomes more complex when it is approached from the contexts of ethnic groups, which have historical realities that condition the identity processes and the function of the school in them. In the following article, the analysis of the identity processes of a group of young people is shown. It starts from the speeches and representations of coloniality and decoloniality that are recreated in the school and in the community context, in which they are developed. It is focused in an ethnic territory of black communities of the Buenaventura District. The understanding and analysis of these processes, contributes to the debate on the relevance of the national educational model in these territories, in a tense situation between what is imposed by the State and the search for an own education model based on the cosmovision of the communities.

Keywords: ethno-education, coloniality, decoloniality, cultural identity, interculturality

Introducción

El reconocimiento de la identidad cultural, como hecho resultante de la lucha histórica de los grupos étnicos que hacen parte de Colombia, implica también una serie de desafíos en los que la educación juega un papel preponderante. La escuela, como la segunda institución de socialización más importante después de la familia, debe convertirse en pieza clave de estos desafíos, los cuales están orientados a la defensa de los derechos étnicos tanto afros como indígenas, y a la generación de una convivencia con dignidad desde la diferencia.

Teniendo en cuenta lo anterior, en esta investigación se hizo énfasis en el tema identitario desde el contexto educativo en territorios afrodescendientes pero multiculturales del Distrito de Buenaventura, en los que la identidad cultural se convierte en el elemento central de análisis, puesto que marca el proceso de vida y permanencia de los distintos grupos étnicos, y es alimentada por diversas categorías, de las cuales, según el enfoque de esta investigación, se resaltan dos: la colonialidad como proceso que parte de un hecho histórico concreto, como lo fue el colonialismo, y que dejó marcas profundas en las sociedades, marcas que surgen de las relaciones de dominación desde todas las esferas de la vida, principalmente desde la división del trabajo al servicio del sistema capitalista, pero fundamentalmente sustentado en la idea de raza que impusieron los europeos, a partir de una categorización de la sociedad colonizada en la que las diferencias “raciales” entre los seres humanos dejaba a unas poblaciones como inferiores y otras como superiores desde todos los ámbitos (Quijano, 2007). En contraposición a esta categoría, se retoma también la de decolonialidad, la cual es fruto del pensamiento sociológico latinoamericano, y está cimentada en una serie de propuestas y acciones que conlleven a una definitiva decolonización en todos

los sentidos, y a un resurgir desde lo que cada grupo étnico identifique como propio, ir más allá de lo que ha sido impuesto desde los procesos de colonización.

Con estas coordenadas se desarrolló la investigación sobre los procesos identitarios de los jóvenes del grado noveno, de la institución educativa Francisco Javier Cisneros, zona rural de Buenaventura (Valle del Cauca), partiendo de un objetivo principal que lleve a comprender la forma en que los discursos de colonialidad y decolonialidad, recreados en el contexto escolar y comunitario, se expresan en los procesos identitarios de los jóvenes, analizando las perspectivas a partir de las cuales ellos abordan su identidad cultural, teniendo como escenario principal la institución educativa, la cual se constituye en un espacio de diversidad de todo tipo, con una serie de contrastes entre el pensamiento impuesto y el pensamiento propio.

Horizonte teórico

A partir de lo expresado en las líneas anteriores, se muestra que en esta investigación se busca la comprensión de dinámicas relacionadas con los discursos y representaciones sociales que, desde el contexto escolar y comunitario, aportan a la configuración de la identidad cultural de un grupo de jóvenes, teniendo en cuenta la influencia de la colonialidad y la decolonialidad, como dos categorías que subyacen a la realidad histórica y política, tanto de los sujetos como del territorio en el que habitan.

En este sentido, se priorizan las categorías y conceptos que logren alimentar la discusión e interpretación teórica del problema, en un recorrido que inicia con los aportes de la política pública, en la concepción de la etnoeducación como respuesta a los procesos de reconocimiento en el marco del multiculturalismo y las demandas sociales.

En Colombia se cuenta con una serie de leyes y decretos tales como la Ley 115 de 1994 y el Decreto 804 de 1995, que abogan por una educación para grupos étnicos, que logre responder a sus realidades y particularidades culturales. Pese a ello, se encuentra que el ejercicio de la etnoeducación, desde el sector oficial y en la práctica como tal en las comunidades afrodescendientes del país, no ha logrado consolidarse de una forma organizada, sistemática y aterrizada a las particularidades culturales, antropológicas, socioeconómicas y ambientales de las comunidades, y, pese a la legislación vigente, se sigue mostrando una postura hegemónica, homogeneizante y epistemológicamente colonizadora en las determinaciones del Ministerio de Educación con respecto al sistema educativo nacional.

Este panorama muestra la influencia de la colonialidad, desde el pensamiento de los que formulan la política pública educativa. Por ello, desde esta investigación se asume esta categoría a partir de los planteamientos de Quijano (2007), Maldonado-Torres (2007) y los aportes que desde los años 70 realizó el Psicólogo Franz Fanon (1973). En ellos se propone abordarla desde tres tipos: colonialidad del poder, del saber y del ser. Desde el contexto educativo se enfatiza en las dos últimas, como procesos que involucran una

dominación epistemológica, por un lado, y una dominación ontológica, por el otro.

En contraposición a ello, la decolonialidad se aborda desde la propuesta de Walsh (2005), la cual plantea una reflexión profunda sobre todas las formas en que se puede liberar el pensamiento, atreverse a pensar de forma distinta, divergente a la forma impuesta por el mundo europeo. Es una búsqueda de lo propio, de lo oculto, de lo desvalorizado, de todo aquello que los europeos en su proceso de colonización se encargaron de deslegitimar sobre aquellas “otras” culturas que encontraron en América. De esta forma, desde la decolonialidad se retoman las pedagogías decoloniales y todas las acciones y discursos de resistencia que en el contexto escolar asumen tanto docentes como estudiantes de la Institución educativa Francisco Javier Cisneros.

El abordaje teórico conceptual de estos procesos identitarios se surte también desde las concepciones del multiculturalismo y la interculturalidad, como perspectiva que invita a ir más allá de las relaciones interétnicas que, de manera cotidiana, encontramos en los contextos multiculturales. La interculturalidad se expresa en una forma distinta de asumir la diversidad cultural, enfocándola en la búsqueda de respeto y equidad social, en la cual no tienen cabida las relaciones hegemónicas, y, por el contrario, se reconoce la importancia y las particularidades de cada etnia en un marco político de igualdad. Esta propuesta ha sido llamada por Walsh (2012) como la interculturalidad crítica, y hace parte de los tres tipos de interculturalidad que la autora identifica, y que de alguna manera se expresan en los contextos de grupos étnicos y más aún en el contexto escolar.

Los otros dos tipos corresponden: primero, a una interculturalidad relacional, la cual representa la convivencia que ha existido históricamente entre las culturas que comparten un mismo territorio; y la segunda, una interculturalidad funcional, que se recrea en las políticas estatales de reconocimiento de la diversidad cultural, como estrategia para continuar de manera soterrada en la dinámica del sistema capitalista y neoliberal.

Todas las categorías abordadas anteriormente surten el contexto en el que se generan los procesos identitarios, a partir de una concepción de la identidad cultural que lleva a pensarla como un proceso que parte de todo el acervo histórico de los grupos sociales, del patrimonio con respecto a las costumbres, las tradiciones y los sistemas de valores que orientan el comportamiento social del grupo (Molano, 2007), proceso que, entendiendo las dinámicas cambiantes de la sociedad, debe permitir retomar y resignificar lo propio desde realidades que logran articular lo que finalmente los jóvenes asumen en su identidad.

Materiales y método

Partiendo de las características de esta investigación, en la que se busca analizar e interpretar los comportamientos y las representaciones sociales a partir de procesos culturales, se enmarcó en un tipo de investigación

cuantitativa, de la cual se tomaron los elementos más pertinentes para capturar de forma tácita la realidad, logrando darle sentido a lo observable desde las conductas de los sujetos.

Se entiende que los procesos identitarios, que conforman el foco de esta investigación, hacen parte de una realidad histórica, pero también cotidiana de cada uno de los sujetos, y de los sentidos y significados que estos le dan a sus acciones. Por ello, a partir del enfoque cualitativo, se asumieron las herramientas de la etnografía, como diseño que permitió adentrarse en las experiencias, tanto individuales como colectivas, para construir conocimiento por medio de la interpretación de los hechos y expresiones palpables desde lo real (Hernández, Fernández, y Baptista, 2006). En este sentido, se formularon los respectivos protocolos de encuentro para el desarrollo de la investigación, y que, a su vez, partió de la definición de la unidad de análisis (Tabla 1).

Tabla 1.
Unidad de análisis con las categorías, descriptores y técnicas utilizadas

Categorías	Descriptores	Instrumentos de recolección de información
Identidad cultural	Sentido de pertenencia a un grupo Diáspora africana Relación con el territorio	Entrevistas Grupo focal Cartografía social
Colonialidad	Colonialidad del saber Colonialidad del ser	Entrevistas Grupo focal Observación participante Dinámica ¿Quién soy?
Decolonialidad	Pedagogías decoloniales Discursos alternativos Búsqueda y revalorización de lo propio Actitudes de resistencia	Entrevistas Grupo focal Observación participante
Multiculturalidad	Reconocimiento de la diversidad cultural Discriminación	
Interculturalidad	Interculturalidad relacional Intercultural funcional Interculturalidad crítica	

Fuente: informe final de investigación

El proceso de recolección de información se realizó con una unidad de trabajo compuesta por nueve (9) estudiantes, del grado noveno de la institución educativa Francisco Javier Cisneros, tres (3) docentes de la misma institución, dos (2) de aula y la docente orientadora y un líder comunitario. Los instrumentos que se utilizaron fueron: las entrevistas para el caso de los docentes y el líder comunitario, y el grupo focal para los nueve estudiantes. El trabajo de recolección de la información se apoyó con observaciones participantes en el aula y en actividades cívicas del colegio, las cuales fueron registradas en el diario de campo, así como una dinámica denominada ¿Quién soy?, en la que los estudiantes expresaban lo que eran y deseaban ser, tanto en su aspecto físico como en lo que respecta a las metas personales.

Para el caso del descriptor: relación con el territorio, se complementó con los resultados de un mapeo colectivo que se realizó con todos los integrantes del grado que hace parte de la investigación, 30 estudiantes en total, y el cual tuvo como objetivo principal reflexionar en torno a los espacios comunitarios que los jóvenes integran a sus dinámicas de construcción de identidad, de manera cotidiana.

Resultados

Con relación a los resultados, cabe resaltar que estos se obtuvieron mediante las narraciones y expresiones gráficas de los participantes, organizadas según la unidad de análisis, es decir, las categorías y descriptores esbozados en la tabla 1, los cuales fueron analizados a la luz de los planteamientos de los autores abordados desde el marco teórico, en un diálogo que aportó a la comprensión e interpretación de los datos recopilados con cada uno de los instrumentos aplicados, y que finalmente llevaron a una discusión en torno a los hallazgos y las hipótesis planteadas

La colonialidad: discursos que encadenan

Con el desarrollo de la investigación se comprueba que la herencia del colonialismo y los procesos de colonialidad están presentes, tanto en la implementación del sistema educativo colombiano como en las demás esferas de la vida de las poblaciones herederas de este proceso. En el caso de la colonialidad del saber se encuentra que aun el diseño curricular establecido por el Ministerio de Educación, e implementado en el colegio, está basado en una idea eurocentrista de aprendizaje, donde el pensamiento lógico-matemático tiene prevalencia sobre los otros tipos de pensamiento, y la lectoescritura se posiciona como único medio de aprendizaje. En este sentido, tanto directivos como docentes de la institución educativa Francisco Javier Cisneros son vigilantes de la aplicación de la receta del modelo educativo, en un proceso de enseñanza jerarquizado, que no reconoce y gestiona la diversidad del aula y con una carga de contenidos que no logran ser aterrizados a la vida cotidiana de los estudiantes.

En esta relación, la colonialidad del saber, como lo expresa Walsh (2007), determina una serie de prácticas personales e institucionales, de orden hegemónico en las que prevalece formas específicas de pensar y llegar al conocimiento, las cuales, en este caso, son aplicadas por los docentes en una relación de sujeción con el Ministerio de Educación, en la medida que este establece distintos dispositivos que le permiten mantener el control del proceso, tales como los condicionamientos en la contratación de los docentes y las evaluaciones anuales que deben cumplir para mantenerse en su puesto de trabajo o incentivos para aquellos colegios que tengan buen desempeño en las pruebas de Estado. Estos dispositivos permiten mantener el cabal cumplimiento de lo establecido por el Sistema, aun cuando los docentes en su proceso reconocen que el cumplimiento de las normas, establecidas desde el Ministerio, limitan su labor y la posibilidad que los estudiantes adquieran otro tipo de aprendizajes acordes a su contexto. Sin embargo, son escasas las actitudes de resistencia, las cuales en la mayoría de los casos son interpeladas por los directivos docentes.

En el caso de los estudiantes, la colonialidad del saber se expresa en sus actitudes de resistencia, principalmente por la excesiva carga académica que deben asumir, de una serie de asignaturas a las que no le encuentran sentido en su vida cotidiana, así como los métodos de estudio que, para ellos, no logran articularse a sus necesidades reales. Sin embargo, se evidencia que todos estos elementos han logrado penetrar en el pensamiento de los jóvenes, los cuales construyen sus sueños y metas con base en un imaginario, donde no aparecen los elementos propios del territorio, sino más bien los elementos externos que no hacen parte de su realidad tácita, y que, a través de los contenidos enseñados, estos se muestran como válidos y “civilizados”.

Frente a ello expone Walsh (200), la colonialidad del saber no solo se basa en el eurocentrismo, como forma única de producción de conocimiento, sino que invalida y rechaza, por ejemplo, los conocimientos de los afros e indígenas, los cuales para los estudiantes no son un referente para la consolidación de su futuro.

Teniendo en cuenta lo anterior, la colonialidad del ser entra en escena como un proceso dirigido más hacia el interior de los sujetos, pero que también se recrea en las relaciones intersubjetivas de los mismos, en lo que, para Fanon (1973), desde la experiencia de los afros, constituye un proceso que, a partir de la colonización, el hombre blanco europeo estableció y determinó lo que sería el hombre negro, dejándolo atrapado en esta idea, a la cual ni su Ser mismo tiene resistencia.

A la luz de este planteamiento, se pueden reflejar los procesos en los que, al parecer de manera inconsciente, tanto afros como indígenas tienen expresiones en las que se le da un valor negativo o no se tienen en cuenta sus características propias, o se pretende siempre asimilarse de manera física y cultural a lo blanco. Desde ahí, en el caso de los estudiantes, se evidenció una contradicción en la forma como verbalmente se describen, en contraste como se representaron de manera gráfica. En la primera, todos mostraron cierto nivel de aceptación de su etnia y su procedencia, y aun más de estar orgullosos de ella. Pero, en el ejercicio de expresar de manera gráfica cómo se consideraban,

en los estudiantes afros e indígenas afloraron aquellos elementos de su existencia que anhelan tener, y que en todos los casos implicó acercarse a un prototipo de sus ídolos, los cuales expresan y divulgan la cultura occidental, tales como cantantes, jugadores de fútbol y actrices, todos blancos, determinando así patrones con los que se identifican y desean definirse. Por ello pintaron sus pieles más claras de lo que son realmente, y su figura y ropa con la que vestían representada en marcas internacionales reconocidas que ellos desean tener.

En este punto llama la atención la forma en que se expresan de distintas maneras los discursos, puesto que verbalmente y de manera pública no se percibe en los estudiantes un discurso de complejo de inferioridad o negación de sus particularidades étnicas. Sin embargo, en el lenguaje gráfico y no verbal surgen los imaginarios simbólicos, que para Maldonado (2007) hacen parte del despliegue de la colonialidad del ser en la existencia misma, a partir de la diferencia establecida entre lo blanco y lo no-blanco.

Según lo expresado anteriormente, se muestra la manera en que los elementos de colonialidad siguen vivos en las representaciones, tanto de docentes como estudiantes, los cuales en sus discursos develan lo que para Quijano (1992) representa un paradigma universal de conocimiento, apropiado y transferido a través del sistema educativo.

La decolonialidad: discursos que rompen cadenas

Como respuesta a los procesos de colonialidad mencionados anteriormente, desde la categoría decolonial se muestra la forma en que se realizan acciones de respuesta, encaminadas a resignificar y reflexionar sobre las otras formas y miradas del mundo y de la vida, que fueron subvaloradas e invisibilizadas por el pensamiento europeo, y en ellas cabe lo que para Walsh (2013) son las pedagogías decoloniales. Desde esta mirada, en la labor de los docentes se identifican algunas actividades orientadas al reconocimiento de la sabiduría ancestral, tales como investigaciones sobre la tradición oral, reconstrucción de historias locales con los mayores, y salidas de campo para trabajar distintos temas del territorio, como la medicina tradicional, los recursos naturales, entre otros.

Estas actividades son llevadas a cabo básicamente por docentes del área de humanidades y por los docentes que pertenecen al territorio, los cuales representan sólo un 20 % del total de la planta docente. Sin embargo, con el desarrollo de estas actividades no han logrado tener un impacto significativo, especialmente en bachillerato. Los docentes terminan haciéndolas de manera esporádica o limitándolas solamente a los actos cívicos de conmemoraciones nacionales; esto en parte por falta de apoyo de los directivos, o por diferencias con otros compañeros que no están de acuerdo con que los estudiantes “pierdan” un día entero de clases por una salida pedagógica. Esta situación representa uno de los desafíos que para Walsh (2013) enfrenta el ejercicio de construir pedagogías decoloniales, en tanto que se debe enfrentar la misma subjetividad del docente, en un proceso de reconocimiento del otro que pasa

por el reconocimiento propio, de sus limitaciones y barreras lingüísticas y epistémicas, de sus miradas y la forma en que su pedagogía pueda llegar a ser emancipadora o, por el contrario, mantener el estado de cosas.

En esta misma línea, en el contexto de esta investigación se muestra que de parte de todos los actores involucrados existen discursos alternativos, en los que, por ejemplo, de parte de los estudiantes se muestra un interés porque la escuela acoja con mayor intensidad los aspectos de la cultura del territorio. Desde los docentes, el conocimiento ancestral del territorio debe ser el pilar del proceso de enseñanza-aprendizaje, vinculando las personas mayores de la comunidad en el mismo. Tal como lo decía una de las docentes: *hay que devolverle la voz a los mayores*, haciendo alusión a la forma en que el sistema educativo ha sacado del escenario a los mayores y sabedores del territorio. Reconocen que el Ministerio, a través de sus directrices, no tiene en cuenta las particularidades del territorio, generando una realidad en la que las cuestiones etnoeducativas se limitan a una asignatura que no impacta en todo el proceso educativo de los niños, niñas y jóvenes. Igualmente, desde la visión comunitaria, son retomados estos planteamientos no solo porque se consideran importantes para el fortalecimiento de la identidad cultural, sino también como un medio para la supervivencia y la resistencia en el territorio.

De manera particular, se evidencia que estos discursos se encuentran acompañados de acciones aisladas que no representan un proceso planeado y con un horizonte común comunidad-escuela, en el que se refleje alguna coincidencia entre el discurso y la práctica. Algunas de estas acciones se encuentran en las actividades pedagógicas mencionadas anteriormente y las iniciativas que, a nivel de los líderes comunitarios, están vinculando procesos escolares con proyectos comunitarios relacionados con la música y danza tradicional y la investigación ambiental. De modo que estos discursos alternativos, en clave de la decolonialidad, son un principio del proceso que para Walsh (2007) debe estar acompañado de movimiento social y militancia, como dispositivos necesarios en la inflexión decolonial, principalmente en aquellos lugares donde el multiculturalismo, como política, no ha logrado en la práctica aportar a un verdadero reconocimiento de lo “propio” en cada grupo étnico.

Esta “militancia” e “insurgencia” parten también de una búsqueda y resignificación de lo propio al interior de los grupos, con sus visiones de mundo negadas e invisibilizadas desde el poder colonial, tarea en la cual las comunidades afrodescendientes han permanecido desde los inicios del movimiento social afrocolombiano, reconociendo los elementos del mestizaje, pero centrándose en la diáspora africana como ingrediente principal en la configuración del ser afrodescendiente.

En línea con lo anterior, desde los estudiantes, las acciones de búsqueda y resignificación de lo propio se centran en la participación de actividades comunitarias tradicionales, tales como fiestas religiosas, las cuales nacen del sincretismo entre la religión católica y la espiritualidad africana, y en ella se expresan distintos elementos de la diáspora, como los cantos, instrumentos musicales, música y bailes. Este tipo de espacios son

significativos para los estudiantes no tanto por su sentido religioso, sino por la forma en que la comunidad se integra y festeja.

También existen otras actividades, como los ritos fúnebres, en los que los estudiantes por tradición acompañan y respetan, al igual que actividades pedagógicas en las que se investigan y resaltan aspectos positivos de la historia “propia”. Por ello, desde la visión comunitaria, la escuela debe ser el pilar de este proceso, que para ellos ha partido desde el fortalecimiento organizativo y continúa en los espacios educativos y familiares, en los cuales reconocen que se ha debilitado el diálogo entre adultos y jóvenes, lo que para Walsh hace parte de la configuración de la memoria colectiva, como espacio que entreteje la pedagogía decolonial más allá de las paredes de la escuela, a partir de la práctica tradicional y cotidiana de los sujetos en colectivo.

Otro aspecto que configura los procesos decoloniales son las actitudes de resistencia, que se expresan a partir de la inconformidad frente a la imposición de formas específicas de desarrollar el proceso educativo, que devienen de la dominación epistemológica colonial. Estas actitudes o acciones de resistencia son expresadas básicamente por los estudiantes, a partir de las ideas que el proceso educativo es rutinario, se enfoca más en la teoría que en la práctica, no los acerca a su realidad, ni les permite adquirir aprendizajes para la vida en el territorio. En esta medida, la resistencia se expresa en la no asistencia a las clases, en acoger otros espacios para compartir fuera del salón, en la falta de interés dentro de las clases e incluso protestar por procesos al interior del colegio como la exigencia de permanecer dentro del salón, que para los directivos y docentes es fundamental, pero para los estudiantes no es necesario.

La lectura de estas actitudes que realizan los docentes parte de su concepción sobre lo que son “buenos” y “malos” estudiantes. Para ellos, los estudiantes tienen pereza de desarrollar las actividades escolares y, por ende, logran obtener resultados académicos negativos, a diferencia de los que son obedientes y cumplen con las labores asignadas, logrando el reconocimiento por sus logros. Este ejercicio se enmarca en un proceso que sigue dándose en las instituciones educativas, y que para Walsh (2013) constituye la “colonización de las mentes”, en las que se determina que ciertas personas son aptas para pensar y aprender, y otras no tanto. De tal suerte que, en algunos casos, los estudiantes considerados “malos” y que resisten, terminan convirtiéndose primero en señalados y estigmatizados, y, segundo, en una especie de autómatas dentro un proceso educativo del cual están desarraigados, que no les satisface, realizando actividades escolares por cumplir con el fin de lograr la meta de pasar al siguiente grado.

La identidad étnica y cultural como proceso retroalimentado desde la diversidad

Desde la categoría de identidad cultural se destacan algunos aspectos entre los cuales se encuentra el sentido de pertenencia, que, para estudiantes y docentes, se define principalmente a través de tres factores: la herencia

familiar, lo fenotípico y la territorialidad; otorgando especial énfasis a la herencia familiar como factor que les permite sentirse parte de un grupo étnico en particular, a través de los elementos culturales transmitidos históricamente en el seno de la familia. Sin embargo, en los estudiantes se encontraron casos en los que determinada ascendencia étnica era reconocida como parte de la herencia familiar, pero no como parte de la constitución identitaria de sí mismos; y se trataba justamente de lo indígena y lo afro, en los que algunos estudiantes, en esas mixturas, resaltan lo más parecido a lo blanco que en este caso es definirse como mestizos, aun cuando la madre o padre son afros o indígenas.

Otro aspecto de este proceso identitario está representado en la diáspora africana como elemento que permite vislumbrar la riqueza de la herencia cultural africana, que aun sobrevive en las poblaciones afrodescendientes, y a partir de la cual se identificaron debilidades en la transmisión ancestral de las tradiciones, principalmente por la falta de comunicación entre padres e hijos, en tanto que los jóvenes ya no tienen un diálogo fluido con sus padres y abuelos; cada vez están interactuando más a través de las tecnologías de la información, afectando de esta forma los procesos de transmisión de valores y enseñanzas que se dan en el seno de la familia a través de la palabra, y que constituyen un componente importante para la configuración de la identidad cultural.

La relación con el territorio también constituye un componente importante en los procesos identitarios, ya que el mismo es para los jóvenes aquel espacio en el que pueden expresarse, divertirse y compartir con sus pares. En él no se visualizan para ellos actividades ancestrales productivas o de cuidado de la naturaleza; la importancia del territorio la ubican en tanto que puedan tener espacios de libertad, lejos de la mirada y coacciones de los adultos, pero sobre todo el poder compartir con sus grupos de pares, aunque también reconocen el potencial natural del territorio y disfrutan de las bondades que la naturaleza ha puesto en esos espacios como el río, los animales y las montañas, entre otras. Estos aspectos mencionados son retroalimentados desde la convivencia en la diversidad, la cual sigue estando mediada por prejuicios heredados de la colonialidad, que no permiten aún un trato igualitario y equitativo desde la diferencia de los grupos étnicos que habitan el territorio.

Discusión

Lo expresado hasta el momento muestra que los procesos identitarios de los estudiantes, en clave de la identidad cultural, están atravesados por distintas variables que se enmarcan tanto en la colonialidad como la decolonialidad. Desde la primera intervienen los discursos que nacen de la colonialidad del ser y del proceso de racialización, que lleva a los jóvenes en una dinámica de negación o exclusión de su ascendencia étnica afro o indígena, así como a la asimilación a la cultura mayoritaria mestiza, al interior de una comunidad o del salón de clases. Igualmente, en el contexto escolar se

recrea la colonialidad del saber a través del currículo escolar, las estrategias pedagógicas, los contenidos temáticos y toda la organización de las actividades en el colegio, en función de un sistema educativo que parte de una hegemonía eurocéntrica del conocimiento. Esta realidad tiene influencia principalmente en los imaginarios que los jóvenes crean en relación con su futuro y perspectivas de vida, en las que en muy pocos casos se contempla el territorio y su cosmovisión.

Desde la otra orilla, los discursos decoloniales han perfilado en los jóvenes actitudes de resistencia, principalmente a la dominación epistemológica, para adentrarse en un ejercicio de crítica a todo aquello a que ha sido impuesto, y de todos los “otros” modos de concebir el mundo que siempre han estado latentes en sus cosmovisiones, y cuyas expresiones han logrado mantenerse al margen del mismo proceso educativo. A partir de ello, para los jóvenes resulta importante el rescate y la resignificación de lo propio, entendiendo que las tradiciones y la ancestralidad son parte fundamental de la convivencia en el territorio y de su formación. Sin embargo, tal como lo expresa Restrepo (2007), la identidad no puede quedarse solamente en el discurso; debe convertirse en sitios de resistencia para generar un cambio social, que, en el caso de los grupos étnicos, permita potencializar los escenarios social, político, económico, cultural y ecológico, buscando que los jóvenes estudiantes y sus comunidades establezcan estrategias de desarrollo en miras a proteger y conservar su territorio y sus conocimientos ancestrales, en un ejercicio donde la etnoeducación debe convertirse en un camino de construcción colectiva orientado hacia la conservación cultural, el rescate y la permanencia del saber ancestral, pensado y recreado desde la cosmovisión de los grupos étnicos.

Por ello, la etnoeducación no puede estar sujeta al concepto europeo de escuela, en tanto que parte de la reproducción y reconocimiento cultural de todos los elementos que componen los grupos étnicos del país y en los cuales el territorio y todo lo que él contiene toma protagonismo para afianzar los procesos de identidad, convirtiéndose en pieza importante para la permanencia y supervivencia, desde la diferencia de estas poblaciones en la nación. Desde esta premisa, la etnoeducación no debería ser un proceso que se plantea desde el Estado, sino que debe nacer como una apuesta de los grupos étnicos, orientada al desarrollo autónomo y la convivencia intercultural. Y es precisamente el tema de la autonomía que ha sido más difícil de concertar con el Estado; es una lucha histórica del movimiento social afrocolombiano, que aún hoy continúa en manos de los etnoeducadores que exigen un tratamiento contractual diferente y así mismo un proceso educativo autónomo planeado desde las mismas comunidades, cuya demanda fue avalada por la Corte Suprema de Justicia mediante la sentencia 666 del 2016 y además se encuentra contemplada en la Constitución política de 1991, la ley 70 de 1993, y hasta el convenio con la Organización Internacional del Trabajo. Aun así, para las comunidades afrodescendientes la falta de autonomía sigue siendo una atadura, unas cadenas que las tienen atadas a un sistema educativo que finalmente no representa sus intereses, sino a los de la clase hegemónica.

En síntesis, son diversos los desafíos que encuentran las poblaciones afrocolombianas para lograr que la escuela se convierta en aquel espacio de encuentro en miras de un desarrollo endógeno en las comunidades. Primero, la lucha contra las cadenas de la colonialidad, para lograr que el Estado colombiano reconozca la autonomía que deben tener las poblaciones afrodescendientes para plantear su modelo pedagógico propio. En segundo lugar, el poder luchar contra el ser colonizado y racializado, que debe luchar en su propia subjetividad para comprender quién es, de dónde viene y hacia dónde quiere ir; en un proceso de construcción de su propia identidad que no debe ser marcado por esencialismo de pretender volver a la cultura ancestral, sino más bien de retomar aquello que se conserva de la ancestralidad, para ser resignificado en una vida de cara al mundo actual. Por último, está el desafío de convivir en la diversidad, entendiendo que esta también implica un repensar de los paradigmas que han encerrado el modo de concebir el mundo; implica un distanciamiento de lo establecido, para despejar la visión con respecto a todos los elementos negados, excluidos y subvalorados que han atravesado la condición humana de una serie de grupos sociales. Retomar la diversidad constituye un ejercicio de comprensión de la diferencia, en el que se debe realizar un giro mental que permita abarcar la diversidad desde los relatos “otros” que surgen de cada ser humano, en sus propios imaginarios y cosmovisiones, más allá de lo que cada uno tiene como impuesto. Es decir, el poder tener la conciencia de las singularidades, a partir de lo que es común para todos en el ejercicio de comprender la forma en que el Otro me constituye, me interpela, y en esta medida aporta a la construcción de mi identidad.

Consideraciones finales

En esta investigación se evidenció la importancia que tiene la escuela en la formación de la identidad cultural, en tanto que en este espacio se ha generado en los jóvenes respeto y valoración por ciertas tradiciones y costumbres que en la cotidianidad de la comunidad no se practican tanto. A partir de las actividades escolares, en las que se resalta la cultura del territorio, los jóvenes han logrado reconocerla aun cuando no la tengan apropiada, pero la asumen como parte de su cultura.

En la escuela los jóvenes tienen contacto con la música, instrumentos musicales autóctonos, juegos tradicionales; investigan sobre actividades productivas del territorio, plantas medicinales, la gastronomía, entre otras. Todo ello deja a la escuela como el principal espacio que ellos identifican para interactuar con los aspectos de la cultura ancestral. Aun cuando son actividades aisladas y puntuales dentro del proceso educativo, han logrado impactar positivamente en las expectativas de los estudiantes. Sin embargo, dejan la preocupación sobre si se puede caer en la folclorización de la cultura, que la mayoría de las instituciones educativas realizan con la cátedra de etnoeducación o, con las conmemoraciones de la afrocolombianidad, que a veces se reducen a la presentación de trajes típicos, artesanías, música y baile, elementos que son

importantes dentro las manifestaciones culturales, pero el riesgo está en que, en términos formativos y de trasmisión, la cultura afrocolombiana sea reducida solo a eso.

A partir de ello, se muestra que la formación escolar genera procesos identitarios, que para el caso de territorios étnicos deberían traducirse en una mayor participación de las futuras generaciones en los procesos de trasmisión y conservación de la cultura y las tradiciones ancestrales del territorio, de manera que la escuela cumpla un papel importante en la trasmisión y pervivencia de la cultura ancestral y la formación de la identidad étnica, lo cual en sí mismo resulta un desafío grande, en tanto que la escuela no logre tener un sentido liberador, lejos de las ataduras coloniales y hegemónicas.

Conforme a ello, los resultados de este estudio reflejan que la falta de sentido de pertenencia de los jóvenes hacia el territorio no está dada por apatía a la cultura ancestral, sino que no se ha logrado estimularlos, seducirlos y empoderarlos de los elementos propios. El problema en la trasmisión de la cultura no es tanto en el hecho que los jóvenes estén conectados a la tecnologías de la información; el verdadero problema está en tener un proceso educativo que no los cautive ni motive ni los convoque al hacer, desde la forma en que ellos y la cosmovisión ancestral se piensa, y no tanto desde los elementos coloniales que siguen imponiendo la forma de educar, y que para ellos no son motivadores. Esta realidad se complementa con los cambios en las dinámicas familiares que han disminuido el impacto de la tradición oral, en la trasmisión y conocimiento de la cultura en los contextos familiar y comunitario.

Partiendo de lo anterior, es evidente que la política etnoeducativa en Colombia no ha logrado establecer bases sólidas para la formación de sujetos políticos que se apropien de la condición étnica, social y económica de los territorios, para dinamizar los cambios que se requieren en la construcción de un desarrollo humano y endógeno. En tal sentido, se requeriría de la construcción colectiva de procesos que permitan abordar la educación con una visión política desde las comunidades mismas, las cuales deben apropiarse la tarea de elaborar sus currículos y proyectos educativos comunitarios a partir de la trasmisión de la cultura, retomando desde la historia y la ancestralidad todos aquellos elementos que permitan la creación y recreación de sujetos políticos con características disimiles, y que además respondan a unas redes de comunicación y concertación para la toma de decisiones y acuerdos comunitarios.

Para este proceso, las comunidades étnicas deben continuar con el activismo social y la resistencia frente a la reclamación de derechos étnicos, que, traducidos a la política educativa propuesta por el Ministerio de Educación, no se logran ver reflejados, entre otras cosas, por la imposición de currículos estandarizados y de desconocimiento de las particularidades del contexto que, en la mayoría de los casos, la política no logra ajustarse a ellos. Esto refleja la necesidad de construir una política que vea la educación como un proyecto de vida, que parte de una cosmovisión propia, apoyándose en pedagogías que propicien la reconstrucción de los valores sociales y culturales de la ancestralidad, con un sentido liberador, para construir una sociedad con sentido colectivo y autónomo. En este proceso muchas poblaciones se

encuentran débiles y, por esta razón, la población juvenil finalmente termina migrando del territorio hacia las ciudades, con retorno incierto, en la medida en que no han logrado encontrar aquello que los une y los convoca con el resto de su comunidad.

Referencias

Cassiani, A. (2007). La interculturalidad: una búsqueda desde las propuestas educativas de las comunidades afrodescendientes en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX(48), 97-105.

Congreso de la República de Colombia. (31 de agosto de 1993). Ley 70 de 1993, por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. Diario Oficial 41.013.

Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial 41.214.

Corte Constitucional. (1991). Constitución Política de Colombia.

Corte Constitucional. (30 de noviembre de 2016). Sentencia C-666 de 2016. Estatuto de Profesionalización Docente. M.P.: Gloria Stella Ortiz D.

Escobar, J., Aytte, L. & Rosero, M. (2016). *Sentidos de diversidad cultural: avizorando los caminos de las prácticas pedagógicas en la identidad cultural*. (Tesis de maestría). Universidad de Manizales, Pasto.

Fanon, F. (1973). *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Abraxas.

Florez, M. L. y Monroy, E. (2015). *El Proyecto Educativo Comunitario -PEC- del Pueblo Ancestral Ambaló; una experiencia política y pedagógica de resistencia y pervivencia cultural*. (Tesis de grado). Licenciatura en Educación Popular. Instituto de Educación y Pedagogía. Universidad del Valle.

García, J. (2011). La Etnoeducación afro “casa Adentro”. Un modelo político pedagógico en el Pacífico colombiano. *Revista Pedagogía y Saberes*, 34, 117–121.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista L. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ª. ed.). México: McGraw Hill.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro–Gómez, y R. Grosfogel. (Eds.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Ministerio de Educación Nacional. (18 de mayo de 1995). Decreto 804 de 1995, por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. Diario Oficial 41.853.

Molano L, O. L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Ópera*, 7, 69-84.

Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Revista Perú Indígena*, 13(29), 11-20.

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

Restrepo, E. (2007). Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. *Revista Jangwa Pana*, 5(1), 24-35. doi: 10.21676/16574923.442

Restrepo y Rojas. (2012). Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia. *Revista Currículo Sem Fronteiras*, 12(1), 157-173.

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación.

Walsh, C. (2007) Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX(48), 25-35.

Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Abya-Yala

Walsh C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya-Yala.