

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y
CULTURALES

Interculturalidad Crítica, Reconocimiento de Identidades Territoriales y Culturales en
Instituciones Educativas Urbanas: El Caso del Colegio Antonio Van Uden

Francisco Javier Casanova Navarro

Trabajo de Grado Para Optar el Título de Magister en Derechos Humanos

Directora

Pilar Cuevas Marín

Doctora Estudios Culturales Latinoamericanos

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Derecho y Ciencia Política

Maestría en Derechos Humanos

Bucaramanga

2019

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y
CULTURALES

*Para Manuela mi hija,
que mientras jugaba y dibujaba junto a mí, me dio fuerzas para terminar.
Para mí amada esposa, por su compañía y apoyo, tú eres quien realmente escribe nuestra
historia.
Mi amigo y hermano Eduardo de la Hoz, contigo comenzó todo...*

Dedicatoria y Agradecimientos

Quiero agradecer a todas las personas que han aportado en este proceso, queda una etapa de mi vida en estas letras.

Además, quiero dedicar esta tesis a Eduardito, quien un septiembre de 2017 se enfrentó nuevamente a la incompreensión contra el diferente. Mi gran amigo no puede leer hoy esto que le escribo, pero es el máximo responsable de que yo eligiera este tema. En nuestras charlas en el pregrado de historia y dentro de la discriminación por ser “un negro costeño de Barranquilla en la UIS” surgen las primeras preguntas que hoy plasmo en este texto, estas me impulsaron a recibirte en mi familia y hoy en día me motivan a luchar contra el racismo, cada día que veo a uno de mis estudiantes afros te veo a ti, y recuerdo mis primeros días de profesor en que me decías “pacho pásalos a todos, la educación en Colombia no es para los negros” pues querido amigo esta es mi respuesta, quiero una educación para todos y lucho cada día para lograrlo.

A Rubén Sánchez mi compañero de colegio hoy también fallecido, a él lo recuerdo, pues juntos fuimos discriminados en la escuela, nunca hubo un profesor que nos escuchara.

A mi madre Lola, “eres quien ha permitido esto, siempre que he caído estas ahí para levantarme”.

Agradezco a mi esposa Monica Barajas, mi compañera en los días y noches, “tus tres apuntes formales dieron vuelco a esta tesis, tu compañía y fuerza escriben nuestra historia cada mañana, te amo”.

A Manuela, en mis recuerdos siempre estarás jugando y pintando, diciéndome “papi cuando terminas de trabajar, vamos al parque”.

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y
CULTURALES

A Laura Valencia por su amistad y apoyo, y Celia Medellin por su solidaridad y comprensión, a ellas que son mis compañeras del proyecto y colegas investigadoras me queda por decirles, “hemos construido algo que vale la pena”, gracias por la compañía y la lucha contra el racismo.

Doy un agradecimiento inmenso a Pilar Cuevas por sus enseñanzas y su paciencia en el proceso de este trabajo, su dirección es parte de este texto. Así mismo, agradezco a los docentes de la maestría en DD.HH. de la UIS, he aplicado al máximo sus enseñanzas.

A Gladys secretaria de la maestría gracias por su paciencia y apoyo, su labor es imprescindible para los que estudiamos.

Francisco...

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y
CULTURALES

Contenido

Introducción	PÁGS
1. El Colegio Antonio Van Uden, Localidad de Fontibón: Contexto y Antecedentes	24
1.1. Contexto local e institucional	24
1.2. Reconstrucción Crítica de la Experiencia en los Semilleros Indígenas y Afrodescendientes	29
1.2.1. Momento de planeación.	31
1.2.2. Momento de Formación y ejecución.	34
1.2.3. Momento de cierre de la primera fase.	42
2. Diagnóstico de Problemáticas: Reconocimiento, Territorio y Derechos en el Ejercicio de la Interculturalidad Crítica	43
2.1 Instrumentos Metodológicos Utilizados para el Diagnóstico de Problemáticas	44
2.1.1. Metodología de la encuesta.	45
2.1.2. Metodología de grupos focales.	50
2.1.3. Metodología de árbol de problemas.	55
2.2 Caracterización Basada en el Reconocimiento y Derechos	57
2.2.1 Caracterización estudiantes indígenas: variables subjetivas, geográficas y en derechos.	59
2.2.2 Caracterización estudiantes afrodescendientes: variables subjetivas, geográficas y en derechos.	64
2.2.3 Síntesis de problemáticas en los dos grupos étnicos.	69
2.3 Triangulación Encuesta-Grupos Focales	72
2.3.1 El reconocimiento como categoría de análisis.	73
2.3.2 Participación y derechos como categorías de análisis.	90
2.3.3 Territorio y memoria como categorías de análisis.	103
2.4 Árbol de Problemas	121
3. Identidades Territoriales y Culturales en el Marco de los Derechos Humanos y el Debate de la Interculturalidad Crítica	126
3.1 La Política Pública Étnica en el Distrito Capital	127
3.1.1 Política pública para la población afrodescendiente.	128

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES	8
3.1.2 Política pública para población indígena.	131
3.1.3 Planeación de la política pública en el presente gobierno distrital.	133
3.2 Marco Jurídico Nacional de las Categorías Encontradas	136
4. Conclusiones	151
Referencias Bibliograficas	

Lista de Tablas

Tabla 1. Derechos Reconocidos por Estudiantes Indígenas Según Pueblo.	62
Tabla 2. Origen, Llegada y Permanencia de Estudiantes Indígenas.	63
Tabla 3. Origen, Llegada y Permanencia de Estudiantes Afrodescendientes.	67
Tabla 4. Tendencias Sobre Gusto e Identificación Grupal.	81
Tabla 5. Redes de Apoyo en el Aula de Clase.	84
Tabla 6. Formas de Resistencia en Palabras de loss Estudiantes.	87
Tabla 7. Propuestas Surgidas del Grupo Focal Indígena.	97
Tabla 8. Permanencia en Territorio Familias Indígenas.	119
Tabla 9. Permanencia en Territorio Familias Afrodescendientes.	119
Tabla 10. Normas Para Educación Indígenas y Afrodescendientes.	141

Lista de Figuras

Figura 1. Ubicación Geográfica de la Institución.	27
Figura 2. Crecimiento de Matrícula.	28
Figura 3. Cartografía de Bogotá.	35
Figura 4. Camino de la Vida.	38
Figura 5. Mapa Vivo Grado 802.	39
Figura 6. Relación de Conceptos Para Grupos Focales.	52
Figura 7. Matriz Grupos Focales.	55
Figura 8. Autoreconocimiento de Estudiantes Según Pregunta Específica.	58
Figura 9. Reconocimiento de Estudiantes Indígenas Por Pueblo.	60
Figura 10. Ubicaciones de Estudiantes Afrodescendientes Según Encuestas.	66
Figura 11. Reconocimiento de Derechos en el Colegio por Parte de Afros.	68
Figura 12. Reconocimiento Familiar de Grupos Afrodescendientes e Indígenas.	115
Figura 13. Comparación de Visitas en Vacaciones de los Dos Grupos Étnico.	120
Figura 14. Árbol de Problemas.	122

Lista de Apéndices*

Apéndice A. Formato Final Encuesta

Apéndice B. Matriz Encuesta Organizada Por Pregunta Orientadora

Apéndice C. Matriz Categoría Reconocimiento

Apéndice D. Matriz Categoría Participación Y Derechos

Apéndice E. Matriz Categoría Memoria Y Territorio

* Los apéndices están adjuntos en el CD y pueden ser visualizados en base de datos de la biblioteca UIS

Resumen

Título: INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS URBANAS: EL CASO DEL COLEGIO ANTONIO VAN UDEN

Autor: FRANCISCO JAVIER CASANOVA NAVARRO

Palabras claves: Indígenas, Afrodescendientes, Identidades, Interculturalidad Crítica, Reconocimiento, Derechos Humanos, Territorio, Participación, Memoria, Política Pública.

Descripción: El reconocimiento de identidades culturales y territoriales de los grupos afrodescendientes e indígenas que llegan a Bogotá, es un proceso bastante complejo que indiscutiblemente se vincula con la democracia. Sus implicaciones epistémicas forman parte de un debate muy presente en el contexto colombiano, pues tienen relación con temas como la diversidad y los Derechos Humanos. Dentro de dicho debate se inmiscuye la presente investigación.

El presente documento propone un ejercicio desde lo micro-local hacia lo macro-nacional, es decir, busca articular el concepto de interculturalidad crítica a la experiencia concreta de la educación pública en contextos urbanos, haciendo énfasis en los derechos y las políticas públicas en tanto formas de reconocimiento. Se plantea un ejercicio a través de un análisis de antecedentes, la aplicación de instrumentos de recolección de información con un enfoque participativo y finalmente un balance legal y de jurisprudencia. Estas herramientas plantean dar un espectro amplio de las problemáticas de estudiantes de grupos étnicos que migran y son desplazados a la ciudad capital.

El análisis de los instrumentos metodológicos junto al balance de la normas, jurisprudencia y política pública, tienen el fin de mostrar que las prácticas interculturales enmarcan una propuesta que debe ir de la mano de estrategias de derechos humanos y fundamentalmente del reconocimiento.

* Trabajo de Grado

** Facultad de ciencias Humanas, Escuela de Derecho y Ciencia Política, Maestría En Derechos Humanos, Directora Pilar Cuevas Marín Doctora Estudios Culturales Latinoamericanos.

Summary

Title: CRITICAL INTERCULTURALITY, RECOGNITION OF TERRITORIAL AND CULTURAL IDENTITIES IN URBAN EDUCATIONAL INSTITUTIONS: CASE STUDY AT THE ANTONIO VAN UDEN SCHOOL

Author: FRANCISCO JAVIER CASANOVA NAVARRO

Keywords: Indigenous, Afro-descendants, Identities, Critical Interculturality, Recognition, Human Rights, Territory, Participation, Memory, Public Policy.

Description: Recognizing the cultural and territorial identities of Afro-descendant and indigenous groups that arrive in Bogotá is a fairly complex process that is indisputably linked to democracy. Its epistemic implications are part of a very current debate in the Colombian context, as they are related to issues such as diversity and Human Rights. This investigation has a role to play in this debate.

Here, we propose an exercise from the micro-local to the macro-national: That is, to articulate the concept of critical interculturality – ie. the interaction of people from different cultural backgrounds - to the concrete experience of public education in urban contexts. An emphasis on rights and public policies as ways of recognition is paramount.

This will be applied through a background analysis, the use of information collection instruments with a participatory approach, and finally balanced legal and jurisprudence argument. These tools will be used to realise a broad spectrum of the problems of students of ethnic groups who migrate and are displaced to the capital city.

The analysis of the methodological instruments together with the balance of norms, jurisprudence and public policy, are intended to show that intercultural practices frame a proposal that must go hand in hand with human rights strategies and fundamentally recognition.

* Graduation Project

** Faculty of Human Sciences, School of Law and Political Science, Master in Human Rights, Director Pilar Cuevas Marín Doctor of Latin American Cultural Studies.

Introducción

La defensa de los Derechos Humanos es un ejercicio muy presente en el campo jurídico y del derecho, sus prácticas han permitido que este sea visible de manera recurrente en un escenario como Colombia, dadas las características del conflicto interno. Sin embargo, en la cotidianidad se asumen a las graves violaciones al Derecho Internacional Humanitario o las infracciones al Derecho Internacional de los Derechos Humanos como los únicos escenarios en los que la sociedad debe prestar una atención constante.

En este caso, existen otras prácticas sociopolíticas que han hecho del reconocimiento y la ineficacia legal, cuestiones necesarias a ser indagadas. Así, los problemas como la invisibilidad, la ausencia de reconocimiento y la ineficacia jurídica, son temas que deben ser asumidos y reflexionados, dado que remiten al campo de las políticas públicas. En este ámbito, la pedagogía como elemento de la enseñanza tiene un llamado a reflexionar sobre las necesidades que tienen las etnias en el restablecimiento de su dignidad, cultura y territorio.

En este escenario exponemos el propósito que acompaña la presente investigación, como un análisis de identidades territoriales y culturales a partir del horizonte de la interculturalidad crítica, que reconozca y visibilice la eficacia de los derechos políticos, culturales y los saberes ancestrales de estudiantes de comunidades étnicas presentes en instituciones de educación. Dicho proyecto busca contemplar una estrategia pedagógica transversal para la diversidad, que se adecue a los grupos étnicos tradicionalmente excluidos, que hacen presencia en el colegio Antonio Van Uden de la ciudad de Bogotá.

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

Por lo cual es importante plantear las preguntas centrales que acompañan el trabajo, partiendo de la especificación del problema. Aquí, es preciso tener en cuenta el espacio y la diversidad evidente de la población, es decir, donde interactúan estudiantes de diversas etnias, las cuales, no cuentan con garantías suficientes y reconocimiento pleno en derechos a pesar de considerarse a Colombia un país pluricultural.

En este caso, surgieron interrogantes sobre las prácticas educativas en los colegios distritales, tales como: ¿cuáles son las causas de la invisibilización de los grupos étnicos al interior de los centros educativos distritales? ¿Cómo entender el territorio étnico desde la ciudad capital, donde se presentan circunstancias ajenas a las realidades tradicionales de los sujetos indígenas y afrodescendientes? ¿Qué relaciones y estrategias pueden permitir un diálogo intersubjetivo que propicie un reconocimiento de derechos? ¿Cómo se hace eficaz este reconocimiento de derechos? y finalmente la pregunta central ¿de qué manera la interculturalidad crítica como propuesta epistémica y política da cuenta de la reflexión sobre el ejercicio de derechos en las instituciones educativas?

Desde este ámbito reflexivo, iniciamos el entendimiento del problema como primer paso, en este andar, nos dimos cuenta que dentro del colegio no existen espacios suficientes que favorezcan el intercambio cultural, el rescate de identidades y los legados de comunidades ancestrales que habitan este territorio urbano y exigen derechos constitucionalmente reconocidos. Surge de esta forma un debate sobre reconocimiento, en el que las Instituciones Educativas Distritales presentan características pluriculturales y relaciones culturales diversas, sin embargo, este hecho no se puede contemplar como una circunstancia meramente ligada a la presencia de grupos étnicos indígenas y afrodescendientes; el fenómeno también debe apreciarse en cuanto a la procedencia regional

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

o nacional de estos grupos, los rasgos particulares de cada pueblo, su historia y el hecho que estas personas permanecen bajo el modelo educativo estandarizado por el Ministerio de Educación Nacional para población mayoritaria, sin ninguna catalogación étnica, cultural o sobre derechos.

En este contexto, se resalta la inexistencia de una caracterización, conteo o estadística de estudiantes indígenas o afrodescendientes en la institución Antonio Van Uden, por lo cual, no es posible un reconocimiento real sobre identidades culturales y participación política efectiva. Dicho obstáculo contribuye a institucionalizar formas de discriminación que naturalizan e invisibilizan la memoria y las identidades colectivas como también las formas de pensar, hacer y ser de los grupos. A lo anterior se suma, que en la ciudad de Bogotá se han realizado experiencias pedagógicas en múltiples colegios distritales, esto como consecuencia que la diversidad en las aulas de clase, que reflejan la multiplicidad del pueblo colombiano.

Profundizando aún más en la problemática, es preciso decir que surge de unas circunstancias donde ciudadanos de etnias y grupos sociales excluidos que migran o son desplazados a la ciudad capital por diversas razones, permanecen, conviven y deben integrarse a la vida de la misma. Así, los estudiantes de las instituciones distritales de educación presentan relaciones interculturales diversas, donde grupos divergentes, diferentes y con múltiples expectativas, conviven y se relacionan en un mismo espacio, así mismo, evidencian condiciones sociales y políticas reducidas en cuanto al reconocimiento de sus derechos culturales, sociales y políticos.

En este caso es posible afirmar que estos estudiantes permanecen en un sistema excluyente, el cual no utiliza didácticas adecuadas para la diversidad de la sociedad

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

colombiana y en mayor medida para las Instituciones Distritales. Dichas circunstancias generan grandes dificultades alrededor de la desigualdad, y en especial la diferenciación y segregación de las poblaciones, hecho que lleva a la ausencia de una educación integral acorde con las diferentes cosmogonías.

Por ello, es imprescindible abarcar la política educativa mayoritaria y sus dificultades para concebir un Estado pluricultural y más aún, un Estado plurinacional, esta afirmación genera la posibilidad de concebir el inicio de una educación intercultural que no distancie a los grupos ancestrales de sus pares y que proponga la transformación de los contenidos educativos. Una educación que parta del reconocimiento de una coexistencia de saberes y cosmogonías, en un marco relacional y de autonomías. De ahí que la ausencia de reconocimiento institucional a las etnias sea el inicio del problema, por lo cual, se requiere de una apuesta en torno al entendimiento de las raíces sociales de los estudiantes, desde las trayectorias históricas que configuran la ciudad, así como desde los procesos de organización y reconocimiento de la diversidad.

En otro sentido y con respecto al ámbito jurídico-legal, es necesario argumentar que con la promulgación e implementación de la Constitución Política de Colombia en 1991, fortalecida con principios y derechos culturales*, se abrió un espectro para la construcción de políticas públicas y prácticas para la educación étnica o etnoeducación†. No obstante, en la actualidad no se ha aplicado de manera coherente una práctica educativa acorde a las exigencias normativas, mucho menos a las necesidades de las comunidades o de los

* Se dio la adopción de leyes como la 21 de 1991 sobre derechos indígenas (convenio OIT), la Ley 70 de 1993 que creó la cátedra de afrocolombianidad, el Decreto 804 de 1995 sobre atención educativa para grupos étnicos y el capítulo 3 del título III sobre Educación para grupos étnicos de la Ley 115 de 1994.

† Según la Ley 115 de 1994 se define de la siguiente manera: "Artículo 55. Definición de etnoeducación. Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos."

individuos que se adaptan o incluyen al sistema educativo una vez salen de sus territorios, por lo cual, no es posible un reconocimiento eficaz de sus derechos.

En este caso la Ley 115 de 1994 muestra problemas en la concepción y aplicación de esta parte de la legislación, dado que no presenta alternativas claras al modelo etnoeducativo desde la interculturalidad. Es decir, se crea una educación para grupos étnicos pensada para los territorios de estas comunidades limitándose a los espacios ancestrales, sin tener en cuenta el desplazamiento de individuos a otros territorios como la ciudad de Bogotá, donde se hace necesaria una didáctica diferente para diversos grupos culturales en un mismo espacio, y donde el intercambio cultural presenta otros desafíos y oportunidades.

Desde dicho contexto, se debe mencionar que esta didáctica no busca reemplazar un sistema educativo por otro; sino establecer un estado eficaz de derechos que contribuya a proponer acciones pedagógicas para promover garantías sociales y culturales, tenido en cuenta el derecho fundamental a la circulación y residencia contemplado en la Constitución Política Colombiana (art.24) y en la Convención Americana sobre Derechos Humanos (art. 22).

Lo anterior implica que exista la necesidad de analizar la Ley General de Educación en la práctica, dado que esta se limita a propender por recursos para los espacios habitados por los pueblos originarios, lo cual excluye de antemano a personas que por una u otra circunstancia conviven en las ciudades pero pertenecen históricamente a un grupo, con ello, parece que se estuviera afirmando que el dejar el territorio implicaría como consecuencia dejar las tradiciones, creencias y los rasgos de identidad cultural (Calvo Población & García Bravo, p.348). Siendo así, es posible decir que la educación colombiana continúa la historia del

colonialismo donde se asume como ausentes a grupos culturales existentes, negando la historia y la validez de sus propios saberes ancestrales (Santos, 2010).

Según lo anterior, se deben tener en cuenta las particularidades presentes en la localidad de Fontibón, y específicamente de una población variada que se circunscribe y aglomera en el radio de acción de la institución educativa objeto de investigación. Se trata de aprovechar la diversidad y propiciar un proceso de relación intercultural entre los diferentes grupos a reconocer. Por ello nos referimos a estudiantes de diversos grupos étnicos que se deben identificar y caracterizar.

Los argumentos anteriores permiten entender que la problemática se basa en la necesidad de reconocimiento y autoreconocimiento de estudiantes que pertenecen de forma diferenciada a grupos étnicos y culturales; lo cual, refleja dificultades en su cotidianidad y cultura propia. Pero ¿en qué consiste esta necesidad de reconocimiento? ¿Cómo se expresa? ¿Cuáles conflictos sociales evidencia? La cuestión específica es que muchos de los jóvenes se des-apropian de sus tradiciones culturales sean étnicas o regionales y no buscan la identificación de pertenencia por motivos que es necesario indagar.

Dichas circunstancias plantean una política de olvido que es posible relacionar con las dinámicas del colonialismo y sus formas propias de pensar, que a su vez se relacionan con la noción de diferencia colonial. Este concepto que es referido por Walter Mignolo (2003) observa cómo en lugares y poblaciones que son interiorizadas desde principios ontológicos y sociales se generan clasificaciones y jerarquías según lenguas, religiones, piel y tecnología. Dichos procesos de diferencia se establecen en un sistema y se reproducen a través de prácticas de normalización (Restrepo & Rojas, pág. 132).

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

En conclusión, se puede afirmar que no existe una concepción y aceptación de la problemática a nivel institucional y político, es decir, no existe un reconocimiento eficaz sobre las identidades culturales y los derechos de estudiantes de grupos étnicos. Aunque diversas organizaciones sociales, indígenas y académicas han visibilizado el problema en ámbitos de negociación como el Ministerio de Educación y la Secretaría Distrital de Bogotá, no se ha implementado un proyecto amplio que aplique una metodología intercultural en el sistema educativo. Dicho proceso se fundamenta en diversas estrategias que realizan maestros e investigadores en torno a tesis de grado y proyectos pedagógicos de aula (Munera, coord., 2014)*, de ahí, que se justifique la crítica al sistema tradicional desde el horizonte intercultural.

Para el caso del colegio Antonio Van Uden la educación diversa se ha manifestado mediante el envío de docentes de apoyo indígenas y afrodescendientes a petición de la misma comunidad o institución, con el objetivo de fortalecer los proyectos y seguir los lineamientos del plan sectorial. Dichos maestros provisionales son la única posibilidad que actualmente permite establecer un contacto sólido entre comunidad étnica, estudiantes e institución educativa. De ninguna forma son parte del problema, este más bien radica en la no existencia de unos lineamientos distritales claros, propiciando una situación de incertidumbre frente al desafío de la aculturación de los jóvenes de procedencia étnica (Mujica, 2002, p.57)†.

* Es posible encontrar diversos ejemplos de proyectos realizados en Bogotá que pueden ser consultados en el repositorio institucional de la Secretaría de Educación del Distrito y el Banco de datos del Instituto para Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). En este caso citamos las guías de educación intercultural en Bogotá que recopilan las experiencias de más de 50 docentes y 20 instituciones realizado en el 2013.

† Se asume el concepto de aculturación desde Mujica como “Proceso social de encuentro de dos culturas en términos desiguales, donde una de ellas deviene dominante y la otra dominada”.

En virtud de lo anterior, se podría decir que el presente proyecto de investigación se adelantó justamente con el fin de analizar las identidades territoriales y culturales de estudiantes de la institución educativa, cuyo concepto principal es la interculturalidad crítica, concepto que es necesario entender previa a la lectura de los capítulos. En este caso, la interculturalidad como apuesta para una sociedad, plantea múltiples modelos, estrategias y aportes epistémicos que han sido debatidos conforme a circunstancias contextuales. Así, Pilar Cuevas (2013) citando a Catherine Walsh describe tres explicaciones de la interculturalidad que pueden proporcionar una mirada clara sobre el debate, se refiere a: la Interculturalidad relacional, la Interculturalidad funcional y la Interculturalidad crítica. Las tres posturas proponen categorías diferentes y modelos de sociedad diversos desde la concepción de las relaciones sociales:

La Interculturalidad relacional se referiría “de forma más básica y general, al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones, culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (Walsh, 2013, p. 77). Es decir, expresa las desigualdades sin afrontar los problemas del sistema político-económico.

La interculturalidad funcional tiene por objetivo disminuir las áreas de tensión y conflicto entre los diversos grupos y movimientos sociales que focalizan cuestiones socio-identitarias, sin afectar la estructura y las relaciones de poder vigentes (Candau, 2013, p.152).

Por otra parte, la Interculturalidad Crítica como concepto central de la presente investigación, se concentra en las relaciones entre las personas, las cuales deben basarse en el intercambio de conocimientos y prácticas para llegar a un reconocimiento como sujetos en asimetría y no subyugados. Pilar Cuevas basada en Catherine Walsh (2009) describe el

proyecto de interculturalidad crítica como un pensamiento “otro” que se afirma en Latinoamérica como proyecto alternativo ético, ontológico, epistémico y político (Citado en Cuevas, 2013, p.95).

Por ello, debemos afirmar que este concepto es idóneo para el análisis de la diversidad y las identidades territoriales, especialmente en contextos urbanos donde surgen diversas formas de identidad, lo que en palabras de Cuevas sería; “configurando en la ciudad referentes identitarios complejos, móviles e inestables, basados en aspectos como lo poblacional; sean estas comunidades afrodescendientes, indígenas o Rom” (Cuevas & Chávez, 2016, pág. 20). Asumimos que la interculturalidad crítica es un medio y un fin, es decir, una forma de diálogo intersubjetiva que pretende derrumbar las asimetrías sociales, por lo cual, la adoptamos como estrategia central para el ejercicio que nos atañe.

Teniendo en cuenta el anterior concepto, el camino realizado estuvo fundamentado en metodologías que posibilitan procesos de reconocimiento y eficacia de derechos políticos, culturales y saberes ancestrales. Así, se propusieron estrategias prácticas para implementar una combinación de instrumentos cuantitativos, cualitativos y de análisis documental, permitiendo un trabajo didáctico y lúdico, siempre determinado por el contexto donde se desenvuelve la investigación. Así, el texto se estructura en tres capítulos, siguiendo una mirada desde lo práctico a lo teórico, es decir, desde una mirada del espacio y el contexto, siguiendo con la aplicación de la estrategia metodológica y finalizando con un balance legal-jurídico.

En este caso, el primer capítulo busca una reconstrucción crítica de la experiencia en los semilleros de grupos indígenas y afrodescendientes como estrategia de educación en interculturalidad crítica, implementada en el colegio Antonio Van Uden desde el año 2017.

Por lo cual se organiza en dos secciones: el contexto socio- institucional y los antecedentes previos a la aplicación de los instrumentos del diagnóstico de investigación.

El segundo capítulo recoge un diagnóstico de problemáticas en reconocimiento, territorio y derechos de grupos étnicos, buscando caracterizar una muestra de estudiantes entre los grados quinto a noveno. A través de dicha meta se plantearon unos instrumentos de recolección de información como estrategia que permitiera dar cuenta del componente participativo, y simultáneamente proporcionar un espectro amplio de información para el análisis (una encuesta, dos grupos focales y un árbol de problema).

El tercer capítulo aborda el análisis documental como metodología, con ello se construye una línea discursiva en base al análisis de la información mostrada en los capítulos anteriores, es decir, desde la conclusión anterior analiza documentos institucionales con el fin de observar que esas conclusiones van mucho más allá del espacio geográfico del colegio.

El análisis contiene dos partes que describen desde lo micro hasta lo macro, el marco legal y jurisprudencial de las categorías plasmadas en el capítulo dos, en este contexto, primero se ubicó un análisis de la política pública de Bogotá para grupos étnicos. A continuación, se realizó un análisis breve de la jurisprudencia nacional en el marco de las leyes y sentencias de la Corte Constitucional, para realizar un estado del arte de reconocimiento en derechos y finalmente, unas conclusiones que dan cierre al contenido del proyecto.

1. El Colegio Antonio Van Uden, Localidad de Fontibón: Contexto y Antecedentes

El presente capítulo busca una reconstrucción crítica de la experiencia en los semilleros de grupos indígenas y afrodescendientes como estrategia de educación en interculturalidad crítica, implementada en el colegio Antonio Van Uden desde el año 2017. Se estructura en dos partes: El contexto local e institucional y la reconstrucción de la experiencia como proyecto pedagógico transversal que implementa unos semilleros étnicos entre los años 2017 y 2018.

La primera parte corresponde a una imagen descriptiva surgida de la recopilación de diversas fuentes institucionales, busca proporcionar un retrato de la localidad de Fontibón, la ubicación del colegio y diversidad de la población estudiantil. En la segunda parte las fuentes principales se originan de información surgida del trabajo con los semilleros: en cuanto a planeación pedagógica, realización de talleres, participación en eventos y las dinámicas del proceso; tiene la meta de generar los antecedentes desde una descripción del proyecto pedagógico transversal denominado “Escuela de identidades culturales, intersensibilidades y derechos” implementado por tres maestros de la institución.

1.1. Contexto local e institucional

El presente desarrollo de antecedentes inicia proporcionando una descripción del contexto en la localidad de Fontibón, espacio físico donde se encuentra la institución Educativa Antonio Van Uden. Se parte del análisis del contexto, pues es el referente para

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

comprender desde la interculturalidad crítica ¿que implica entender la configuración social, étnica y sus saberes? Reflexionando entorno a las relaciones con el espacio. Así, a continuación, se realiza una descripción contextual fundamentada en una confrontación de diversas fuentes institucionales. Esto se encamina a combinar datos desde informes y portales institucionales de la Alcaldía Mayor de Bogotá. De dicha forma, este contexto local busca proporcionar una representación sobre el espacio donde conviven los estudiantes con los que se llevó a cabo la investigación.

En este caso, iniciamos mostrando que la localidad de Fontibón es la novena de la ciudad de Bogotá, su extensión cubre un área de 3.327,2 hectáreas, representando el 3.9% del distrito. Limita al norte con la Autopista El Dorado, al oriente con la carrera 68, al sur con la Avenida Centenario y al occidente con el río Bogotá. Su temperatura promedio es de 14 grados centígrados (IDIGER, 2018). Siendo así:

“La localidad presenta un territorio relativamente plano, cuyos límites sur y occidente están bordeados por los ríos Bogotá y Fucha; este último es el resultado de la confluencia de los ríos San Francisco y San Cristóbal. Así mismo, forma parte de la red hidrográfica, del canal de San Francisco que se extiende sobre la avenida del Espectador y se une con el caño Boyacá desde el Fucha, pasando por la autopista El Dorado y desembocando en el río Bogotá.” (Observatorio Social de Fontibón, 2009-2010).

Fontibón es el principal eje articulador del desarrollo industrial del distrito capital, dada la presencia de una importante zona industrial, la zona franca y su ubicación estratégica regional al ser la conexión del distrito con los municipios de Mosquera, Funza, Madrid y Facatativá. La localidad está dividida en 8 UPZ (Unidades Planeamiento Zonal)*: Fontibón,

* Las UPZ Son áreas urbanas más pequeñas que las localidades y más grandes que el barrio. La función de las UPZ es servir de unidades territoriales o sectores para planificar el desarrollo urbano en el nivel zonal. En: <http://recursos.ccb.org.co/ccb/pot/PC/files/3definicion.html>

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

Zona Franca, Fontibón-San Pablo, Ciudad Salitre Occidente, Granjas de Techo, Modelia, Capellanía y Aeropuerto El Dorado (Alcaldía local de Fontibón, 2016).

Con respecto a sus características ambientales es necesario notar el amplio espectro contaminante dado el proceso económico e industrial que ha presentado el territorio en su historia*, sumado a ello, esta localidad posee una variedad de población diversa en el aspecto cultural, dada la proximidad del aeropuerto, el terminal de transporte, la zona franca de la ciudad y la ruta de salida-entrada a municipios como Mosquera y Funza.

En el aspecto demográfico, Fontibón contaba para el año 2005 con una fuerte reducción de la población de 4 años o menos, es decir, una reducción en la natalidad, y para los años 2016 a 2020 se espera que continúe el descenso en la fecundidad, al igual que descienda levemente la mortalidad, y esto se refleje en un aumento de población en los grupos de edad superiores. (SDP, 2014, p. 41). Dicho dato implica que la reducción de la población en edad escolar podría tener efectos en las instituciones educativas de la localidad, sin embargo, la proyección en edad escolar entre los 6 y 16 años, para el último informe correspondiente al año 2018 indica un aumento anual de esta población de 1,2%, siendo la localidad la quinta por orden de crecimiento (SED, 2018).

En cuanto al contexto institucional, el colegio Antonio Van Uden está ubicado en la UPZ No.76 del barrio San Pablo Sector II -ver figura 1- con una población aproximada de 3000 habitantes que limita con barrios como Bohíos de Hunza I, II, y III y Jerico (Fontibón, 2010). Y respecto a la distribución de la institución educativa, cabe decir que se organiza en dos jornadas (mañana- tarde) con iguales proporciones de talento humano, cuenta con tres

* Si bien, los problemas ambientales son característicos de una ciudad como Bogotá, Fontibón se encuentra entre las localidades con mayores índices de enfermedades respiratorias en menores de 5 años, siendo la tercera localidad en 2017 y la quinta en 2019. Datos extraídos del Observatorio ambiental de Bogotá, 2019, Sibilancias y enfermedades respiratorias. En: <https://oab.ambientebogota.gov.co>

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

sedes ubicadas en lugares diferentes y organizadas por edades escolares y ciclos educativos, lo que permite una mejor distribución del espacio. Sin embargo, el espacio plantea uno de los principales problemas para el colegio, ya que su infraestructura no ha sido mejorada en los últimos 10 años, esto propicia complicaciones por hacinamiento, dada la mala construcción, esto se evidencia en las diferentes medidas en los salones de clase. Así mismo, ninguna de las sedes tiene los espacios adecuados y necesarios para recreación, siendo la sede de secundaria la única con una cancha para deportes. En rojo encontramos ubicada la distribución de las sedes.

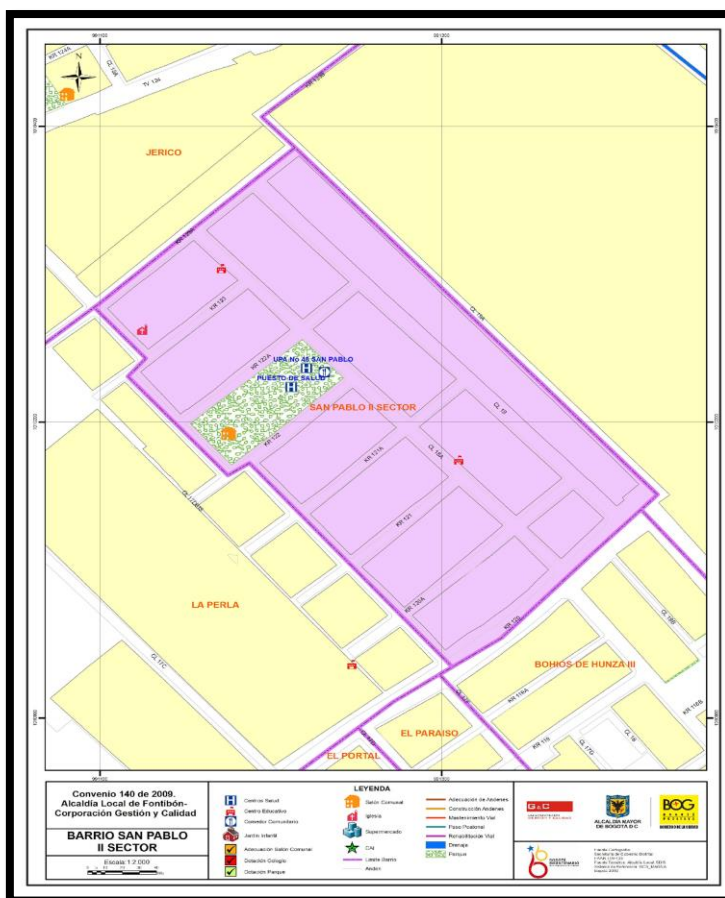


FIGURA 1. Ubicación geográfica de la institución. Tomado de Observatorio Social de Fontibón. (2009 - 2010). gestión y calidad. Obtenido de <http://gestionycalidad.org/observatorio/index.php?bloque=site>

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

Continuando con los datos referentes a la institución, es necesario resaltar que el colegio ha tenido una disminución gradual en el comportamiento histórico de la matrícula, oferta y demanda, siendo correspondiente a los análisis prospectivos expuestos por la Secretaría de Planeación Distrital hasta 2015* y que según datos de la secretaria académica del colegio continúan presentado esta variación, dicha información puede corroborarse en la comparación de la siguiente gráfica y el número total de estudiantes para 2019, el cual registra el número de 2.700, siendo mayoría la población ubicada en la jornada mañana.

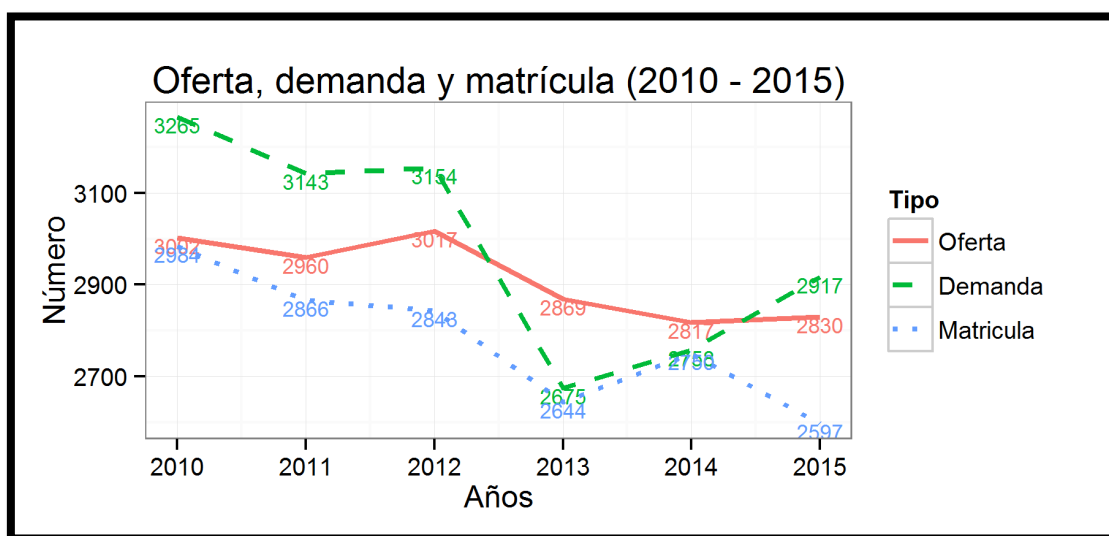


FIGURA 2. Crecimiento de matrícula. Obtenido de: Secretaría Educación Distrital. (2015). En:

http://www.educacionbogota.edu.co/es/component/k2/item/download/433_a92b145a7a61981e31094d3586752

94b

En un análisis comparativo puede deducirse que aunque la curva ha descendido respecto 2010, se ha mantenido en un ritmo variable de descensos y ascensos desde 2012, lo cual debería corroborarse con un análisis a profundidad.

* Los datos específicos de la institución Antonio van Uden solo se han hecho públicos hasta dicha fecha, dado que las estadísticas siguientes se realizan de manera general para toda la localidad, sin proporcionar información por colegio.

Cabe anotar que el otro aspecto que se destaca es la presencia de diversas culturas, donde grupos cuantitativamente divergentes, diferentes y con múltiples expectativas, conviven y se relacionan en un mismo espacio. En este marco de trabajo, es preciso resaltar que dentro del colegio interactúan estudiantes de diversas etnias: Misak, Wayu, Huitoto, Ticuna, Awa, entre otros grupos indígenas, como también afrodescendientes del pacífico, del caribe y Venezuela, sin embargo estos no son reconocidos, pues no están registrados en el sistema de matrícula escolar* pero participan dentro de los semilleros interculturales del colegio, experiencia que se describe a continuación. Dicha diversidad cultural implica que las relaciones intersubjetivas de los estudiantes sean complejas construyendo un contexto socio-espacial particular donde convergen múltiples acentos, características culturales, territorialidades y cosmovisiones; es decir, una demografía cultural variada que representa a la ciudad capital como receptora de la infinidad de culturas de un país como Colombia.

1.2. Reconstrucción Crítica de la Experiencia en los Semilleros Indígenas y Afrodescendientes

En la presente sección se busca realizar la reconstrucción crítica de la experiencia en los semilleros indígenas y afrodescendientes realizados en el contexto y delimitación del problema descrito anteriormente, determinando con ello una estrategia de educación en interculturalidad crítica. En la medida de lo anterior, se plantea un texto descriptivo y secuencial que ubica al lector dentro de los antecedentes a la realización de la investigación,

* Dentro de la caracterización del sector educativo publicada por la Secretaria de Educación Distrital entre los años 2015 y 2018, se puede encontrar el anexo de matrícula escolar según grupo étnico y nivel escolar, este se limita al conteo general sin tener en cuenta variables étnicas como pueblo y lugar de procedencia. Además dentro de estos datos referentes a Fontibón se encuentra un incremento de estudiantes matriculados de 86 en 2015 a 142 en 2018 incluidas todas las etnias.

esto expresa un trabajo previo que culmina con la primera fase del proyecto escolar denominado “Escuelas de identidades culturales, intersensibilidades y derechos” liderado por tres docentes de la institución distrital Antonio Van Uden desde el año 2017.

La iniciativa surge bajo la necesidad de abarcar diferentes tipos de poblaciones y problemáticas de los estudiantes, con ello se planteó la posibilidad de realizar una estrategia de educación que incluya nuevas dinámicas y que piense la diversidad estudiantil como una oportunidad de proponer una educación crítica donde los Derechos Humanos de los grupos étnicos sean contemplados.

Esto conllevó a plantear un proyecto que desde diversas estrategias afrontara la problemática de negación o invisibilidad de los grupos étnicos en el colegio. Dichos pasos dieron inicio a la creación de unos semilleros étnicos y su fortalecimiento; además propuso la organización de un plan de trabajo con ejes temáticos, metas realizables y actividades programadas, definiendo un camino a través de una metodología participativa.

La siguiente sección está dividida en tres momentos. Cada uno de ellos corresponde a un proceso discutido en consenso con el grupo de trabajo de interculturalidad del colegio Antonio Van Uden, el cual inició con dos docentes de ciencias sociales y filosofía, y desde el año 2019 con una docente de danza. Se expresan a continuación las actividades que corresponden a los ejercicios que permitieron allanar el camino para constituir la presente investigación expresada como experiencia y distribuido en: planeación, ejecución y cierre.

1.2.1. Momento de planeación. ¿Cómo es el surgimiento de la experiencia? Es evidente que existe un trabajo previo de análisis bibliográfico que proporcionó una contribución fundamental al proceso, sin embargo, se realizaron otras actividades o acciones que evidenciaron los pasos a seguir. La primera de estas acciones fue la elaboración de una propuesta pedagógica que contempló las posibles alternativas para abordar la problemática, en cuanto a la aplicación de estrategias interculturales y cuyo origen fue la experiencia misma de las comunidades ancestrales y la política etnoeducativa. Teniendo en cuenta las problemáticas sobre el modelo etnoeducativo como política pública, mencionado al inicio, se hizo necesario ajustar la metodología, didáctica y pedagogía a las condiciones y contexto, por lo cual fue necesario indagar textos y construir la iniciativa a través de la práctica.

Respecto a este tema, se consultó un artículo sobre la Etnoeducación en Colombia, de Gaspar Félix Calvo y William García Bravo (2013), quienes afirman que existe la necesidad de crear una verdadera política pública para el manejo de la diversidad, que contribuya a la profundización de la democracia, más allá de la limitación a un enfoque étnico. Los autores exponen cuatro problemáticas producto de lo que llaman una política mal implementada de etnoeducación, estas son:

1. Esta política promueve la segregación de los grupos, ya que no tuvo en cuenta la diversidad en diferentes escenarios y sus relaciones,
2. Perturbó las iniciativas organizativas de diferentes pueblos,
3. Afectó el sistema educativo mayoritario ya que le negó la posibilidad de los efectos de la interacción cultural.
4. No se implementó bajo un marco teórico filosófico verdadero apropiado a la pluralidad colombiana (Pág. 346).

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

Dicho de esta forma, la política pública muestra una limitación desde el campo de acción, donde problemas reales no se observan con una perspectiva global o nacional, contemplando sólo los aspectos educativos en territorios de resguardo o de comunidades, es decir, aspectos como región, género, clase, ubicación, migración o desplazamiento no se han tenido en cuenta para un análisis integral en el modelo de etnoeducación aplicado a los contextos urbanos. Finalmente, estas características fueron de utilidad ya que proporcionaron una idea general hacia dónde debería encaminarse las acciones a aplicar en un proyecto dentro del contexto de Bogotá, con unas condiciones políticas, culturales y sociales diferentes a los territorios de origen. Dichos antecedentes dieron al proyecto unas preguntas orientadoras hacia la interculturalidad, las cuales son: ¿Cómo debe interactuar la institución educativa frente a las problemáticas de las comunidades étnicas? ¿se debía construir un currículo diferenciado, con una respectiva aula especial, o más bien integrar contenidos propios de las diferentes culturas indígenas y afros a través de una estrategia transversal? y ¿cuáles serían los contenidos, metodologías y didácticas a usar?

Al contemplar estas características y preguntas, fue posible presentar la propuesta de implementación del proyecto al consejo académico del colegio, instancia encargada de analizar las propuestas pedagógicas. Este documento fue construido con objetivos, metodología y fases, con el fin de realizar un proyecto educativo transversal para rescatar identidades étnicas y visibilizar derechos. Por lo cual, contempló desde lo específico la creación de grupos para favorecer el intercambio cultural, profundizar el autoreconocimiento y la participación democrática. Finalmente, tuvo otro objetivo específico, determinar un diagnóstico sobre problemáticas en participación e inclusión de

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

los grupos étnicos, toda vez que era necesario conocer cuántos estudiantes hacían presencia en el colegio, cuál era su origen, entre otras problemáticas*.

El documento de la propuesta expuso que en la secundaria de la institución, no existía ningún trabajo previo con estudiantes de comunidades étnicas, y en este caso, no se aplicaba ningún tipo de estrategia, proyecto transversal o didáctica que reconociera la diversidad de población y sus derechos como también sus problemáticas. Por otra parte, dos docentes del área de ciencias sociales, se encontraban cursando estudios de maestría en Derechos Humanos y pedagogía respectivamente, lo cual permitió discusiones sobre las necesidades educativas del colegio.

Hacia marzo de 2017 se crearon dos semilleros entre los grados 5° y 8°, establecidos en las horas libres de los docentes y bajo llamado voluntario a los estudiantes que se autoreconocieran como afrodescendientes o indígenas, además se promovieron alianzas estratégicas, principalmente desde la Secretaría de Educación Distrital (SED), dando como resultado la llegada de un enlace de la división de poblaciones y una docente de apoyo, a solicitud del cabildo Misak de Fontibón para los estudiantes de la sede C de primaria, -la cual está ubicada en otro espacio-, donde se lleva un proyecto alternativo de lengua propia NANTRIP de origen Misak, para estudiantes de los grados 3° y 4°.

Así mismo, esta docente inició un proceso en la sede de secundaria sobre identificación y reconocimiento de los estudiantes de su etnia, paralelo a los semilleros, complementando con clases de lengua en la biblioteca. Con todo ello se nombra el proyecto como “Escuelas de Identidades Culturales, Derechos y Liderazgo”, bajo la bandera de realizar una escuela de formación en derechos y enfocada al reconocimiento de identidades culturales. Nombre que

* Al respecto se puede revisar el acta del Consejo Académico Colegio Antonio Van Uden, Mayo 2017.

posteriormente cambia agregando la corporeidad como punto indispensable en el reconocimiento.

La metodología fue implementada a través de estrategias de autoreconocimiento y memoria, como punto central de la discusión. Este primer paso supuso la elaboración de talleres cuyo objetivo fue visibilizar la presencia de las poblaciones en mención, proporcionando elementos necesarios para fortalecer el autoreconocimiento. De esta forma, el ejercicio no comienza con una propuesta en los salones de clase, sino con un proceso dirigido al empoderamiento de las identidades a través del diálogo en los semilleros. La creación de grupos de semillero fue entonces el punto neurálgico para dar con la estrategia, pues no buscó la consolidación de información, sino rescatar matices para establecer un proceso de formación, dado que uno de los principales obstáculos radica precisamente en el desconocimiento por parte de cuerpo directivo y docente sobre la problemática misma.

1.2.2. Momento de Formación y ejecución. Los momentos de formación y ejecución corresponden a un periodo de aprendizaje y aplicación en la práctica. Es decir, en este periodo fueron realizadas actividades simultáneas que aportaron aprendizajes y reflexiones en la práctica. Este proceso tiene una duración de año y medio, es decir, desde el segundo semestre de 2017 a finales del año 2018.

Dicho momento de implementación se enmarca en la aplicación de talleres realizados en distintos tiempos y determinados por los periodos del año escolar. Inició entonces con la identificación de los grupos y sus características, el proceso de llegada a Bogotá y la historia de vida de cada uno de los participantes, a partir de metodologías basadas en el campo de la memoria. El inicio de la aplicación procede desde la convocatoria que fue realizada a través

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

de un barrido de estudiantes salón a salón, bajo la pregunta de pertenencia a grupos indígenas o afrodescendientes o que dentro de su familia -padres o abuelos- alguno se reconociera como parte de estos.

En este sentido, el primer paso fue la realización de una cartografía social como elemento de identificación del proceso. La construcción y aplicación de esta herramienta permitió obtener conclusiones sobre vías a seguir. En este ejercicio se pudo encontrar que existía la necesidad de algunos estudiantes de ser reconocidos en sus raíces culturales, territorialidad e historia, y, por otra parte, muchos de ellos negaron sus identidades colectivas rechazando la identificación con etnias, dado que eligieron salir después de la realización de los primeros talleres. Sin embargo, esta información no se sistematizó de ninguna manera, toda vez que este no era su objetivo.

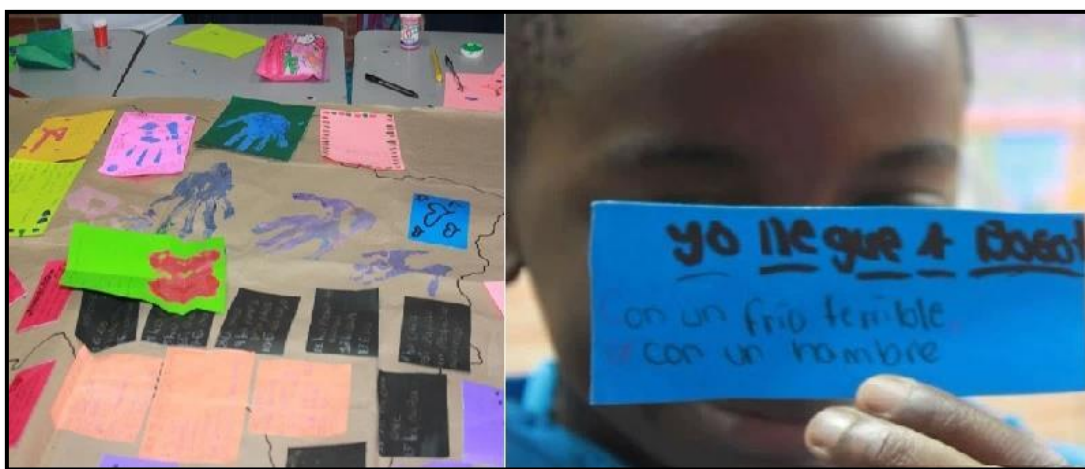


FIGURA 3. Cartografía de Bogotá. Fuente: creación propia grupo intercultural (Mayo 2017).

En lo que se refiere al segundo semestre de 2017, se dieron dos hitos importantes que marcaron la estabilidad y consolidación del proyecto: primero, la realización del curso de pedagogía para no licenciados, y segundo, la participación en un ciclo de capacitaciones para docentes denominados “Tejamos Escuela desde la Ancestralidad” realizado en

convenio entre la Secretaría de Educación Distrital y la organización Indígena Gobierno Mayor, donde asistieron 5 docentes de diferentes sedes del colegio, y dos por parte del proyecto.

El primero de los anteriores sucesos tuvo como consecuencia la realización de un Proyecto Pedagógico de Aula (PPA) presentado como trabajo final del curso al término de seis meses; el segundo suceso permitió concretar conocimientos pedagógicos para el trabajo con comunidades étnicas, es decir, el reconocimiento de saberes ancestrales y el círculo de la palabra como herramienta metodológica fundamental sustraída de las comunidades indígenas.

El Proyecto Pedagógico de Aula (PPA) aplicó una metodología cuyo objetivo fue el reconocimiento y las historias de vida de los estudiantes. Este ejercicio fue realizado en el segundo semestre de 2017, y su fundamento teórico permitió aplicar las estrategias de memoria como forma de reconocimiento, así mismo, fortaleció las relaciones con los estudiantes del semillero. De aquí en adelante son estos quienes piden el espacio como un escenario que les pertenece y es necesario para el colegio.

Lo anterior llevó a que el objetivo del PPA fuese generar una discusión hacia la construcción de espacios para favorecer el intercambio cultural y el rescate de identidades desde la memoria y el diálogo. Por lo que fue denominado “Diálogos Interculturales, un Ejercicio de Memoria entre Afrodescendientes e Indígenas” (Casanova, Maldonado & Rincón López, 2017).

De ahí la pertinencia de la metodología a la que se dio lugar, basada en historias de vida, implementada en cuatro etapas que incluían la exploración de intereses, la planificación, el desarrollo y la evaluación del PPA. Su implementación se estructuró con base en la cartilla

de Jiménez Morago y Mata Fernández (2011), entorno a la estrategia denominada el camino de la vida, actividad que se propone como recurso para hacer un repaso histórico de la propia vida. En ella, los estudiantes hacen un recuento paso a paso, hablando de periodos secuenciales, en calidad de fechas, con lo cual se pretende un ejercicio de recordar tales sucesos pasados y que sean narrados en colectivo (Pág. 45).

Estas fechas o momentos, estuvieron guiados en el taller por unas preguntas que se elaboraron en aras de que se pudieran expresar ciertos aspectos característicos de la cultura, lugar de origen e infancia, contextualizando cómo fue la llegada a la ciudad y cómo es el sentimiento actual en ella. Por tanto, cada peldaño o piedrita que fuera completando en el camino, formó una secuencia temporal que expresa todo un cúmulo de experiencias pasadas y emociones actuales acerca de ellos mismos, esto con el fin de que pudiesen reconocerse como indígenas y afrodescendientes, haciendo parte de la pluralidad que pretende una sociedad como la colombiana.

Dicho proceso fue construido bajo la premisa del juego como modo de práctica, este no buscaba la recolección y sistematización de información, pues su eje, se constituía como un proceso de autorreflexión y reflexión colectiva con el carácter formador de la pedagogía crítica de Freire y más aún el sentipensar de Fals Borda. Finalmente, el ejercicio culmina con el diálogo como eje fundamental en donde el intercambio de opiniones sobre la experiencia del otro era parte imprescindible en el reconocimiento, junto a ello, el registro de una ficha didáctica que realizaba las mismas preguntas individualmente sumando la reflexión sobre las experiencias colectivas. A continuación, es posible observar una ficha final de dicho taller (Ver figura 4).

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

Primero, el apoyo de los cinco profesores de ciencias sociales del colegio que permitió realizar una cartografía a ocho cursos entre quinto y noveno grado; esto posibilitó identificar la diversidad geográfica, étnica y regional de estudiantes y padres en los cursos de la educación básica secundaria, proceso que abrió nuevas rutas de trabajo en clase; simultáneo al trabajo con los semilleros. En este caso se inicia la nueva estrategia de llevar el trabajo intercultural al aula, dado que se implementa un ciclo de clases que busca el reconocimiento de la diversidad del colegio a través de la creación de mapas vivos, donde los estudiantes comparten y reconocen la diversidad desde el origen de sus padres, construyendo un mapa colectivo en el que se plasman los lugares, las costumbres y los recuerdos. Este proceso de formación contribuye al reconocimiento desde las diversas dimensiones de la identidad y sus relaciones con territorio, memoria, comida, fiestas, y tradiciones.

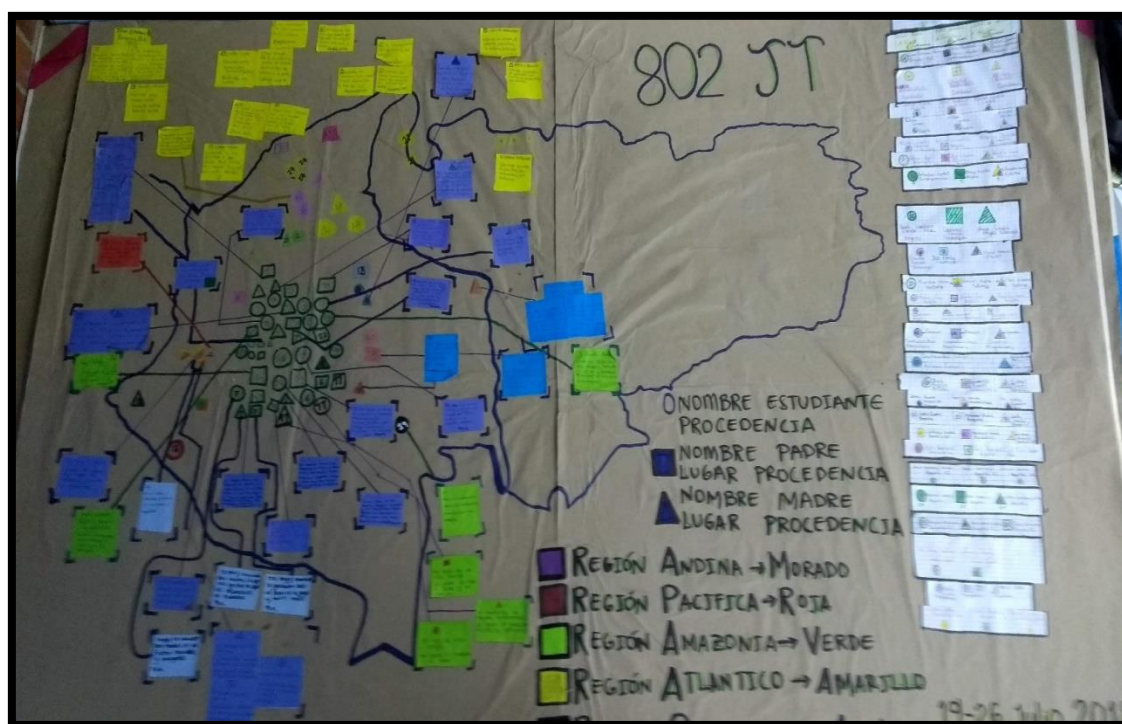


FIGURA 5. Mapa vivo grado 802. Fuente: creación propia.(2018).

Dichas categorías fueron imprescindibles en el seguimiento del proceso dado que aportaron elementos de discusión en los semilleros. Es decir, la comida añorada y los juegos tradicionales, constituyeron los temas a discutir con los estudiantes. Estas variables no resultaron de la metodología del taller, más bien surgieron del diálogo llevado en clase a modo de conclusión, allí se discutió el origen de ciertas comidas, juegos tradicionales o fiestas religiosas. En adelante esta metodología formará parte de los elementos que es posible aportar al desarrollo curricular, dado que la participación de los estudiantes forma parte imprescindible de los elementos para constituir enseñanzas desde la memoria.

Las asignaturas de ética y religión permitieron un primer avance en la arquitectura de los procesos dirigidos a intervenir el plan de estudios, sumado a ello, se realizó una prueba piloto en el grado noveno que propuso la investigación y exposición de fiestas religiosa de diferentes culturas de Colombia por parte de los estudiantes durante dos bimestres, lo cual fue expuesto para todo el colegio en el “día de la raza” renombrado día de la interculturalidad.

El segundo hito importante, fue la presentación del proyecto en un escenario externo, a través de una ponencia con apoyo del IDEP, durante el encuentro de las escuelas de posgrado de la CLACSO, donde se presentó una reflexión sobre el intercambio de experiencias desde el colegio y los aportes de diferentes herramientas al pensamiento crítico. El escrito fue estructurado con el fin de plasmar las primeras experiencias en el proyecto, en este caso fue organizado a través de cuatro preguntas: ¿Dónde inició la problemática? ¿Cómo ir de lo particular a lo teórico? ¿Cuáles métodos se utilizaron? y ¿Cuáles fueron los resultados? (Casanova & Valencia, 2018).

En este caso se reflejó que según la identificación de las necesidades, los maestros responsables decidieron centrarse en dinámicas participativas que tuvieran como núcleo las posturas de los estudiantes, por ello la necesidad de constituir un semillero bajo prácticas extraídas de la Acción Participativa y el taller de campo; estrategias aplicadas a la escuela misma. También surgió el primer acercamiento al modelo decolonial y a la interculturalidad crítica de Catherine Walsh desde su texto “Pedagogías Decoloniales, Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir”. Estas cuestiones teóricas dirigieron el trabajo desde las pedagogías críticas a las teorías decoloniales; es decir, los diferentes interrogantes direccionaron el trabajo hacia la pedagogía decolonial y algunos conceptos fundamentales relacionados con la interculturalidad crítica (Walsh, 2013).

Así mismo, dicho ejercicio permitió establecer una red de contactos con otros proyectos que se relacionan con las comunidades étnicas, además, la ponencia recogió las diferentes estrategias hechas hasta entonces y en mayor medida plasmó sobre el texto las primeras conclusiones del proyecto. Es decir, se debía dirigir entorno a cuestiones relativas al currículo y la planeación escolar, bajo la necesidad de repensar el currículo desde la construcción participativa, en torno a la pregunta ¿Cómo debe interactuar la escuela con las formas de educación, transmisión cultural y conocimientos propios de las etnias? (Casanova & Valencia, 2018).

1.2.3. Momento de cierre de la primera fase. Desde el ámbito educativo y la profesión docente es importante generar propuestas alternativas a una educación que solo se centra en los contenidos. La diversidad cultural vista como riqueza es una de las oportunidades trascendentales que poseemos como nación, de allí que el encuentro con diferentes cosmogonías culturales haya sido el motivante central para iniciar un proceso distinto que pudiese aportar a la formación de paz y ciudadanía.

El último momento inicia con la aprobación de la propuesta de investigación de la Maestría en Derechos Humanos hacia finales del año 2018. Simultáneo a todo el proceso en mención se inicia el camino de la propuesta de investigación cuyo centro se basa en implementar un diagnóstico riguroso que guarde los principios de participación estudiantil del proyecto. Dicha meta fue planteada desde el momento de planeación, pero requería un ejercicio de nueva planeación, consulta e indagación sobre las posibilidades, obstáculos y tiempos; además entorno a la aplicación de unas herramientas metodológicas que cumplieran con la identificación de las problemáticas de los estudiantes indígenas y afrodescendientes.

Habría que decir también que este proceso marca el final de la primera fase del proyecto dado que ha cumplido con los primeros objetivos y plantea la necesidad de hacer cambios curriculares y así mismo realizar una investigación que determine los pasos a seguir.

2. Diagnóstico de Problemáticas: Reconocimiento, Territorio y Derechos en el

Ejercicio de la Interculturalidad Crítica

“pues yo pienso que ahora la mayoría de los adolescentes no se reconocen como la cultura étnica indígena, porque la mayoría ya no se quiere reconocer como eso, hay muchos que uno les pregunta si son tal cosa y lo niegan, y por eso vienen pues enseñándoles desde chiquitos a aceptar que son de un pueblo, de una cultura indígena”

Fragmento grupo focal indígena - mayo 2019.

El reconocimiento de identidades culturales y territoriales como un ejercicio hacia la interculturalidad crítica es un proceso bastante complejo que indiscutiblemente se vincula con la democracia. Sus implicaciones epistémicas forman parte de un debate muy presente en el contexto colombiano, pues tienen relación con temas como la diversidad y los Derechos Humanos. Es por ello que desde el concepto de interculturalidad crítica (como apuesta epistémica y de derechos) se propone el reconocimiento de las diversas cosmogonías, de sus legados históricos y culturales, como horizontes educativos y de formación, en el marco de autonomías de saberes y éticas frente a la vida.

Derivado de este concepto se trata de entender las relaciones sociales e interculturales, nacidas de múltiples grupos en espacios definidos, lo cual, forma parte imprescindible de esta investigación. Por otra parte, es posible intuir que dentro del contexto de relaciones interculturales de la educación pública secundaria habita en un limbo sin sentido, ya que pareciera que su objetivo no fuera más allá del control y uso del tiempo de los jóvenes, la presentación de las pruebas Saber 11 y el ingreso a la “sociedad laboral”. Por ello, fue necesario iniciar este proyecto de grado que plantea otra forma de defensa de los Derechos

Humanos, partiendo desde el análisis de la práctica educativa que se viene haciendo en las instituciones escolares.

En tal sentido, y en el marco de este capítulo, se realiza un diagnóstico de problemáticas en participación, reconocimiento e inclusión de grupos étnicos en la institución educativa Antonio Van Uden, ejercicio que presentan una caracterización cuyos componentes se estructuran en tres partes:

1. La descripción de la aplicación de los instrumentos metodológicos utilizados en cuanto a la participación y reconocimiento.
2. La interpretación de los datos para construir una caracterización desde variables geográficas, subjetivas y en derechos.
3. Una síntesis de la información obtenida, en la cual se triangulan los datos combinados de los diferentes instrumentos aplicados en el espacio escolar.

La organización de estas tres líneas pretende establecer la ruta indicada para el desarrollo del estudio, en este caso se evidencia una descripción metodológica, una caracterización de datos y un análisis de las principales categorías surgidas en el proceso.

2.1 Instrumentos Metodológicos Utilizados para el Diagnóstico de Problemáticas

El componente sobre la aplicación y análisis de la información abarca tres instrumentos metodológicos definidos para el presente capítulo: una encuesta, dos grupos focales y un árbol de problemas. Dichos elementos se eligieron para analizar las raíces de la problemática desde la participación, percepción y conocimientos en derechos de estudiantes que conforman la diversidad étnica del colegio.

Juntos fueron estructurados teniendo en cuenta el enfoque de derechos, la diversidad cultural, el grado y la edad. Dichos componentes se observaron desde una mirada metodológica que se centra en la didáctica, la pedagogía y las diferencias de género y etnia.

2.1.1. Metodología de la encuesta. El primer instrumento aplicado fue una encuesta, esta se implementó con el fin de establecer una caracterización de la población y realizar un sondeo de las problemáticas específicas como conocimientos, reconocimiento y conflictividades. En cuanto a su carácter metodológico ubicamos esta herramienta como una encuesta etnográfica situada en el nivel micro, en este caso:

“la encuesta etnográfica se orienta a identificar algunos temas culturales de base, que van a facilitar el trabajo de mapeo de situaciones y el inventario de actores. Este, a su turno, va a servir como soporte al ulterior proceso de recolección de información, en forma focalizada o selectiva.” (Sandoval, Pág.139)

Este instrumento buscó comparar en diferentes interrogantes las afirmaciones que emergieron del problema. Así, se establecieron 45 preguntas de selección múltiple, complementando algunas de estas con respuestas escritas. Además, se definió que la aplicación de la encuesta debía aplicar una herramienta digital que hiciera más rápida la tabulación y el análisis, por ello se utilizó la herramienta de formularios de Google como elemento acorde a las necesidades del proyecto (ver anexo encuesta).

El objetivo principal de este instrumento fue establecer una primera imagen entorno a los diferentes componentes metodológicos, contribuyendo a realizar una caracterización geográfica, social y cultural las y los de estudiantes. A continuación se realizó el análisis de las principales problemáticas surgidas en la información para constituir dos grupos focales por etnia que discutieron las problemáticas desde un enfoque participativo.

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

Dentro de la encuesta se estructuraron características que permitieron la organización metodológica de la misma. El primer paso fue crear unas preguntas teóricas centrales, teniendo en cuenta el marco de la interculturalidad crítica fundamentado en los referentes de Catherine Walsh (2009), el reconocimiento de Axel Honneth (1997) y la redistribución de Nancy Fraser (2006). Estas fueron definidas como preguntas orientadoras y se constituyeron según cinco temas diferentes: reconocimiento, uso de lenguas nativas, derechos-participación, territorio y formas de resistencia. A su vez fueron la base para aplicar los otros instrumentos planeados, guiando el desarrollo del resto del diagnóstico. Con dichas categorías la encuesta se estructuró en 6 componentes incluidos los datos básicos (ver anexo encuesta). Desde esta premisa se plantearon las preguntas orientadoras de la siguiente forma:

1. ¿Cómo se manifiesta el reconocimiento fuera de los territorios ancestrales y específicamente en el colegio?
2. ¿Qué habilidades, proyecciones y uso de lenguas nativas tienen los estudiantes de los semilleros étnicos del colegio Antonio Van Uden?
3. ¿Qué relaciones, percepciones y formas de participación se establecen en el colegio frente a los derechos étnicos?
4. ¿Cómo entienden el territorio de origen los estudiantes de grupos étnicos que habitan en un colegio de la ciudad de Bogotá?
5. ¿Cuáles son las estrategias y formas de resistencia que establecen los estudiantes frente a la convivencia en el colegio?

En cuanto a las fuentes para desarrollar las preguntas orientadoras, puede decirse que surgieron de cuestionamientos de la propuesta, ubicadas dentro del planteamiento del

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

problema, el marco teórico y metodológico. Con ello se esbozaron dos elementos prácticos a tener en cuenta: primero, las preguntas de la encuesta debían ser coloquiales y específicas, lo cual permitiría que surgieran diversas categorías de análisis; y segundo, su sencillez sería determinante, para lo cual se basó en modelos previos como la cartilla desarrollada junto a comunidades, organizaciones indígenas y el DANE para el censo de 2018, esto con el fin de que las preguntas estuvieran en consonancia con las necesidades que exigen las comunidades sobre su identificación (DANE, MPC & OIM Colombia, 2018)*.

La creación de la encuesta marcó el inicio en la fase de recolección de información, así, el primer desafío a tener en cuenta fue la comprensión lectora por parte de los estudiantes. Con ello, surgió el interrogante en torno a ¿Qué estrategias de comunicación escrita debían establecerse para estudiantes de diferente procesos cognitivos en la construcción de un instrumento de recolección de información? En esa medida, se resolvió que la creación de las preguntas, debía contemplar un lenguaje simple y apropiado para edades y grados, y tener en cuenta que los conceptos fueran reconocidos y comprendidos con el fin de obtener una respuesta sencilla y de rápida tabulación.

Teniendo en cuenta que en la jornada tarde asisten mil estudiantes de los cuales 714 se encuentran en la sede A (Oficina de registro académico AVU), uno de los desafíos metodológicos que se presentó surgió sobre la definición de la muestra representativa. Esta acarreó problemáticas teniendo en cuenta la falta de datos estadísticos de comunidades étnicas en el colegio y en el Sistema de Matrícula Estudiantil del Ministerio de Educación

* Dentro del informe anual de la CIDH de 2017 capítulo V referente a Colombia, se integran a los afrodescendientes e indígenas dentro de los grupos especialmente afectados por el conflicto en este caso se enfatiza para los afrodescendientes la necesidad de construir las categorías adecuadas en cuanto al auto identificación como una de las primeras preguntas. Además dentro del contexto del acuerdo de paz afirman: “202. La CIDH celebra la nueva metodología censal de auto-reconocimiento adoptada en cumplimiento de las recomendaciones de su Informe Verdad, Justicia y Reparación y alienta al Estado a continuar investigando y produciendo datos desglosados por género y origen étnico-racial que visibilice el acceso a los derechos de la población afrodescendiente y su situación en distintas partes del país”

Nacional (SIMAT), por lo cual se tuvo que partir de las únicas cifras existentes para justificar la aplicación del instrumento, que son llevadas por parte del proyecto de los semilleros interculturales.

De ahí que la exposición de la problemática sobre el número de estudiantes planteó el primer desafío sobre derecho a la educación que reciben las comunidades étnicas que han migrado a Bogotá. Si bien el número total de estudiantes indígenas o afrodescendientes no es claro (no todos participan en los semilleros), la planeación metodológica partió de la aplicación de una fracción del 50% de los 55 estudiantes que participaron en los grupos de semilleros en el 2018, junto a una convocatoria pública a través de carteles para los estudiantes que desearan responder la encuesta.

Siguiendo los anteriores parámetros se realizó una prueba piloto en formato papel con la meta de medir el impacto y comprensión de las preguntas de los estudiantes, es decir verificar la funcionalidad y entendimiento del lenguaje. Así, se convocaron estudiantes de los grados 6, 7, 8 y 9; teniendo en cuenta la paridad de género y de etnia, es decir, dos estudiantes que se reconocieran como afrodescendientes, una niña de sexto y un joven de noveno, y dos estudiantes autoreconocidos como indígenas; una joven de octavo del pueblo AWA y un niño de séptimo del pueblo MISAK; a los que llamamos sujetos 1, 2, 3 y 4. Sumado a ello, se aplicó un quinto formato a modo de diario de campo, donde se registraron los aportes que estos primeros encuestados formularon.

En esta medida se determinó la necesidad de cambiar diferentes palabras formales pasándolas a un grado coloquial o de uso común, por ejemplo cambiar las nociones de rural y urbano por campo, ciudad, municipio y selva. Además de esto, incluir otras variables que registraran el desconocimiento de algunos conceptos o la diversificación de las mismas.

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

El paso dado a continuación fue la aplicación de la encuesta, siendo diligenciada según los análisis de la prueba piloto. Para esto se planeó un espacio de tres semanas de diligenciamiento, dando un total de 31 estudiantes encuestados, de los cuales 24 son participantes regulares en los semilleros (14 de ellos indígenas 10 afrodescendientes), y 7 estudiantes que no participan en este espacio pero se autoreconocen como pertenecientes a un grupo étnico de los cuales 5 fueron indígenas y 2 afrodescendientes. En este caso se reitera que no se buscaba un marco estadístico de probabilidades, sino un mapeo de situaciones y una muestra de actores, es decir, la encuesta se aplicó con una muestra a conveniencia dada la inexistencia de datos específicos del colegio y el distrito.

En este contexto, el proceso de análisis de información estuvo determinado por un primer inconveniente metodológico evidenciado por las diferencias regionales y de grupo étnico entre afrodescendientes e indígenas, lo cual causó que se separaran en variables de análisis. Este obstáculo requirió la creación de una matriz organizada por grupo étnico y dividido en tres columnas respectivas: a) Datos consolidados, b) datos indígenas y c) datos afrodescendientes. Así, fue posible establecer marcos de análisis comparativos según parámetros definidos para cada pregunta y un comentario correspondiente a la interpretación de datos, lo que permitió crear gráficos y tablas, los cuales serán presentados en los apartados de la caracterización y la triangulación (Ver anexo 2).

2.1.2. Metodología de grupos focales. El siguiente paso se dio a través de la implementación de dos grupos focales para dar fortaleza cualitativa a las respuestas de la encuesta. En esta medida, la creación de estos grupos fue una alternativa para precisar la primera información recopilada, esto, teniendo en cuenta que la investigación se permeó por características del enfoque etnográfico, donde se busca hacer un encadenamiento de temas a partir de las respuestas (Sandoval, pág.134).

Así, fue propuesto un ejercicio de participación-enseñanza donde se comprendieran diversas situaciones a través del diálogo y discutir aspectos que usualmente no son percibidos por los maestros, toda vez que pertenecen al ámbito de las relaciones entre los estudiantes. En esta medida, la búsqueda en la profundización del análisis se centró en el abordaje de elementos surgidos de la encuesta, es decir, las preguntas y respuestas que por su similitud derivaron en unos *tópicos centrales*, todo ello siguiendo el modelo de Carlos Sandoval (2002) sobre la entrevista focal (Pág.145).

En cuanto al elemento pedagógico mencionado (participativo-educativo), cabe decir que buscó integrar y reconocer los aportes de los estudiantes aclarando los conceptos necesarios para el entendimiento del problema, dichas categorías surgen de la caracterización de los semilleros. De esta forma la experiencia fue tomada del proceso de aplicación y análisis de la encuesta, en donde la claridad y simpleza de las palabras aplicadas no constituyó un indicio suficiente para corroborar las raíces del problema. En consecuencia se contempló un ejercicio de enseñanza de conceptos simultáneo a la práctica de los mismos. Es decir, donde los estudiantes participan y a través de este ejercicio aprenden, toman conciencia y ponen en práctica los conceptos, con ello el proceso se constituyó como una acción participativa que invita a observar al presente grupo focal como una combinación entre el taller

investigativo y la entrevista focal. En esta medida podemos afirmar que la enseñanza de los conceptos se hace evidente en la aplicación de los mismos, dando como resultado un proceso de formación que proporciona pautas para el siguiente paso que es el instrumento de árbol de problemas.

Además de centrarse en los problemas, este instrumento basó su construcción en tres de las preguntas orientadoras construidas en la encuesta, ello dado que dichas cuestiones constituyeron elementos importantes en el proceso de caracterización e identificación de problemáticas. En este sentido, aunque la estructura del taller tuvo su origen en dichas preguntas orientadoras, su centro no giró en torno a la recolección específica de información para la caracterización, más bien buscó ser un complemento de la información a través de tres tópicos que a su vez formularon nuevas preguntas con un carácter más específico sobre el contexto escolar en el que se desenvuelven los estudiantes. Este último fin puso de antemano que la comprensión de los conceptos era determinante para la ejecución de los grupos focales.

Con respecto a la estructura práctica, cabe decir que se ubicaron los conceptos en fichas dentro de una mesa redonda, donde seis estudiantes de los grados 5, 6, 7, 8 y 9 discutieron sobre las preguntas de los tópicos. En esta medida se organizó el taller en tres momentos: Primero la apropiación de conceptos; segundo la discusión de las preguntas específicas y un tercer momento de conclusión y cierre.

Otro aspecto importante fue que el investigador tuvo un rango de involucramiento medio, es decir, explicó los conceptos, dio claridad a los cuestionamientos y centró la conversación en las preguntas. En este caso los conceptos tenían un papel indispensable en el ejercicio,

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

dada la necesidad de claridad y simplicidad, buscando que los temas se vieran reflejados en la discusión. Estos se pueden observar en la siguiente figura por orden de tópicos:

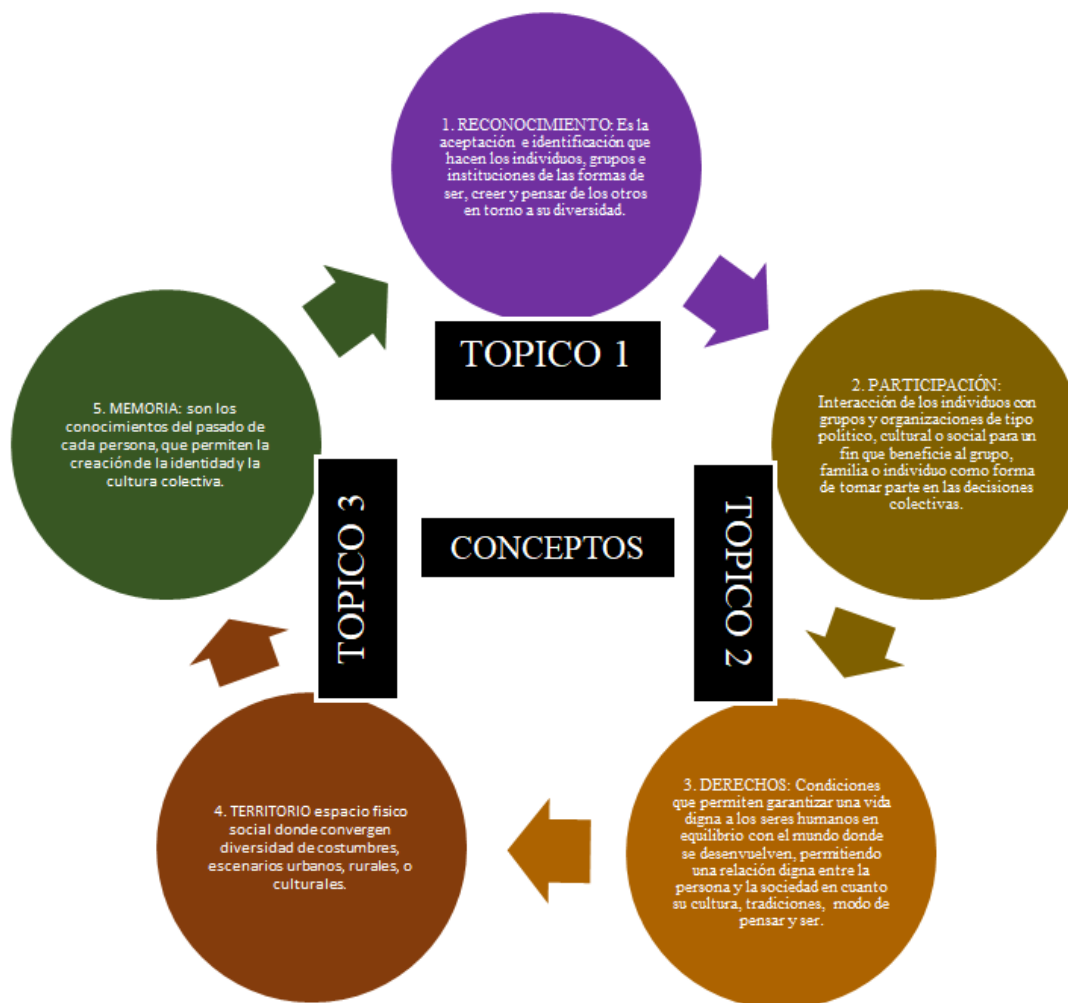


FIGURA 6. Relación de conceptos para grupos focales. Fuente: Creación propia, (2019).

Cabe decir que el esquema de tópicos conceptuales evidencia un carácter cíclico, es decir, su orden numérico no implica la superioridad o preeminencia de un concepto sobre otro, más bien su práctica expone una interrelación como ejercicio de categorías que busca el reconocimiento de identidades culturales. Sobre la discusión jurídica de los conceptos plasmados en el esquema se profundizará en el tercer capítulo, en esta medida el

reconocimiento debe observarse en cuanto al contexto del colegio y la multiplicidad de etnias, pueblos y regiones.

Siguiendo con los aspectos metodológicos es preciso referirse al tópico uno, este se basó en la pregunta orientadora ¿Cómo se manifiesta el reconocimiento fuera de los territorios ancestrales y específicamente en el colegio? siendo así, el concepto central fue el *Reconocimiento* y las preguntas específicas formuladas a los estudiantes para abordar el problema se plasmaron de la siguiente manera: ¿Consideras que los pueblos indígenas y afrodescendientes son reconocidos plenamente en el colegio? ¿Qué haría falta para que te sintieras plenamente reconocido en el colegio? En este sentido los procesos de socialización fueron elementales incluyéndose en el concepto desde aspectos como creencias, pensamientos y costumbres.

Con respecto al tópico dos, se debe decir que abordó los conceptos de *Participación* y *Derechos*, aquí la pregunta orientadora fue ¿Qué relaciones, percepciones y formas de participación se establecen en el colegio frente a los derechos étnicos? En esta medida las preguntas específicas hechas en el grupo focal que centraron la discusión en el problema fueron: ¿En el colegio existe algún espacio o grupo donde te sientas reconocido o partícipes desde tu cultura o grupo étnico? Y por otra parte ¿Consideras que existen y se respetan los derechos de la población étnica en el colegio? Estos interrogantes contenían implícito el reconocimiento de las relaciones colectivas e institucionales que establecen los estudiantes en el ámbito de los derechos, el político y el social, entendiendo el factor de la organización como un elemento imprescindible en el ejercicio de participación.

Respecto al tópico 3, es preciso señalar que también se incluyeron dos conceptos que guiaron el desarrollo de la pregunta orientadora, la cual fue: ¿cómo entienden el territorio de

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

origen los estudiantes de grupos étnicos que habitan en un colegio de la ciudad de Bogotá? Siendo así, el Territorio y la memoria constituyeron el puente para identificar las relaciones que los estudiantes establecen entre sus escenarios de origen con la urbanidad de Bogotá, delimitado específicamente en el espacio del colegio.

Acorde con la problemática principal de la investigación el territorio demarca un tránsito entre uno y otro espacio, entorno a la diversidad de lugares culturales, ambientales y sociales. Es decir, se asumió el territorio desde las diferentes perspectivas que tenían los estudiantes en cuanto a las relaciones en su historia de vida, por lo cual se contempló un concepto amplio y diverso basado en la memoria, de esta manera se formularon las preguntas específicas así: ¿qué consideras debería tenerse en cuenta en la enseñanza del colegio sobre tu costumbres, territorio o lugar de origen? Y además, ¿consideras que tu cuerpo, familia y territorio reafirman y forman parte de tu etnia?

Finalmente este segundo instrumento tuvo un momento de conclusión y cierre, donde los estudiantes de los grupos focales indígenas y afrodescendientes pudieron manifestar su conformidad respecto al ejercicio, determinado la utilidad a nivel personal y emocional que tuvo como resultado la charla. La aplicación de este instrumento permitió dar paso al análisis de la información a través de la triangulación encuesta-grupos focales, este ejercicio se realizó a través de una matriz de organización de la información que se ubicó en siete casillas cuyo filtro permitió una mejor organización de la información. La estructura de la matriz se centró en la ubicación por filtro de cuatro columnas importantes; la categoría teórica, el objetivo de la categoría, las subcategorías encontradas y las variables de análisis; estas se complementaron por columnas del respectivo grupo focal y de análisis. Esto es evidente en la figura 7:

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

CATEGORÍA MARCO TEÓRICO	OBJETIVO	SUBCATEGORÍAS ENCONTRADAS	VARIABLE	FRAGMENTOS DE GRUPOS FOCAL INDÍGENA	FRAGMENTOS DE GRUPOS FOCAL AFRODESCENDENTES	ANÁLISIS
T A K T I C I P A C I O N Y T D E R I C H O S	Entender las relaciones percepciones y formas de participación que se establecen en el colegio frente a los derechos étnicos.	espacios de participación	clase- cabildo- talpa	4. Los cabildos PROFESOR: ¿Los cabildos? I-¿A, pero están fuera del colegio? PROFESOR: No importa, pero el cabildo sí es un espacio de participación I-Para decir que esto uno es en el que tú se sienten reconocidos y no que en varios se pueda ser reconocido, que todos se pueden sentir reconocidos PROFESOR: ¿Hay alguno que ha participado en cabildo? respo: Sí PROFESOR: ¿Tú has estado en cabildo? I-La talpa de Itagui	1. ¿Porque es que la profesora, nos hace no sí, no sé cómo explicarle. I- Complementando lo de mi compañera uno, pero como si en un espacio libre de bullying donde uno se puede sentir libre, donde también por la danza sí, se expresa diferentes cosas, se pasan. También nos respetamos, también en un lugar donde nos pueden hablar sobre nuestro lugar de origen y así. I- ¿Pero sí, en el semillero me siento más reconocida que en clase o en desfiles, pues nos enseñan los derechos, como el respeto, no más discriminación, no solo a afrodescendientes, sino también a indígenas. Participando en cualquier actividad también algo. I- La profesora de danza, ella nos, nos, bueno hace como un círculo de la palabra así donde uno puede expresar lo que uno siente, si lo están haciendo bullying o si lo están haciendo algo, o si se sienten bien o si no se sienten bien y por la profesora hace ese círculo de la palabra para que uno se sienta bien, en confianza. I- Complementando lo de mi compañera uno, sí es verdad que la profesora Celia influye mucho en el respeto y en la libertad, que cuando, por lo menos el círculo de la palabra, donde nos podemos expresar sin miedo a que nos hagan bullying, porque siempre ella es una persona muy que incluye, incluye a muchas personas y siento que en un espacio así que uno se sienten libre y que daba para pensar en el colegio. PROFESOR: ¿Cómo, como hacen valer los derechos? ¿Cuáles derechos? I- ¿Pero enseñándonos los que nosotros tenemos, digamos que nosotros tenemos más oportunidades de ser líderes, y entre otras cosas. I- Yo sí siento que hay grupos, como el semillero, que reconocen y dispersan la información, entre nuestras culturas. Por lo menos en el semillero siempre hablamos sobre nuestros orígenes y siempre en un lugar de libertad, cuenta libertad, porque uno se sienta bien de expresarse con otros compañeros que a lo mejor vienen del mismo país, o de las mismas culturas. Es bueno reconocer que, en la escuela, muchos profesores han trabajado para que uno sea incluido y eso es parte del reconocimiento del que estamos hablando, que tenemos los afrodescendientes en el colegio.	establece una relación con el reconocimiento
		derechos, discriminación	eficacia	PROFESOR: Bueno, me siento la otra ¿considera que existen y se respetan los derechos de la población étnica en el colegio? I- Osea sí existen, pero no se respetan	PROFESOR: ¿Cómo, como hacen valer los derechos? ¿Cuáles derechos? I- ¿Pero enseñándonos los que nosotros tenemos, digamos que nosotros tenemos más oportunidades de ser líderes, y entre otras cosas. I- Yo sí siento que hay grupos, como el semillero, que reconocen y dispersan la información, entre nuestras culturas. Por lo menos en el semillero siempre hablamos sobre nuestros orígenes y siempre en un lugar de libertad, cuenta libertad, porque uno se sienta bien de expresarse con otros compañeros que a lo mejor vienen del mismo país, o de las mismas culturas. Es bueno reconocer que, en la escuela, muchos profesores han trabajado para que uno sea incluido y eso es parte del reconocimiento del que estamos hablando, que tenemos los afrodescendientes en el colegio.	establece una relación con el reconocimiento
		derechos	libertad información	PROFESOR: ¿Cómo, como hacen valer los derechos? ¿Cuáles derechos? I- ¿Pero enseñándonos los que nosotros tenemos, digamos que nosotros tenemos más oportunidades de ser líderes, y entre otras cosas. PROFESOR: Sí I- Yo sí siento que hay grupos, como el semillero, que reconocen y dispersan la información, entre nuestras culturas. Por lo menos en el semillero siempre hablamos sobre nuestros orígenes y siempre en un lugar de libertad, cuenta libertad, porque uno se sienta bien de expresarse con otros compañeros que a lo mejor vienen del mismo país, o de las mismas culturas. Es bueno reconocer que, en la escuela, muchos profesores han trabajado para que uno sea incluido y eso es parte del reconocimiento del que estamos hablando, que tenemos los afrodescendientes en el colegio.	establece una relación con el reconocimiento	

FIGURA 7. Matriz grupos focales. Fuente: Creación propia, (2019).

En conclusión la aplicación de los grupos focales permitió profundizar en las categorías encontradas y encaminó el análisis hacia el árbol de problemas, el cual se constituyó como una síntesis que dio cierre al proceso de recolección de la información.

2.1.3. Metodología de árbol de problemas. El tercer instrumento utilizado fue el árbol de problemas. Este culmina el proceso metodológico de extracción de información a través de la estrategia de observación participante, en esta caso la práctica debe ser vista más como un efecto de las preguntas hechas en la encuesta y los grupos focales, es decir, un resultado de la experiencia que interrelaciona todo el proceso, en la cual los estudiantes tienen unos conocimientos previos y los aplican, facilitando el desarrollo del taller. Entre otras cosas se trató de aprovechar el grado de discusión, la comprensión de conceptos y la práctica de las temáticas como un elemento trascendental para la ejecución del árbol de problemas.

Este instrumento quizá fue el más simplificado de los tres anteriores, su meta principal estuvo condicionada a verificar el grado de conciencia de los estudiantes sobre el proceso y su problemática, por ello se enmarca en torno a la metodología de la CEPAL sobre “método

de árboles” cuyo fin es el análisis de problemas y búsqueda de soluciones, así, se fundamentó en la variante de uso determinada como “cuando el problema está definido y focalizado” (SANIN, pág.10).

La aplicación del árbol de problemas fue simple, dado que aglomeró a 8 estudiantes de los grados octavo y noveno pertenecientes a los semilleros (4 afrodescendientes y 4 indígenas), quienes participaron en todo el proceso. Se debe especificar que se eligió un árbol de causas y efectos, cuyo primer paso fue determinar la diversidad de visiones de los estudiantes en tanto a las problemáticas, es decir, se dio una explicación de los principales resultados de la encuesta y grupo focal generando una discusión sobre la discriminación escolar.

Siendo así, se propició un recurso didáctico como alternativa de ejecución del instrumento, de esta manera los estudiantes fueron quienes dibujaron y pintaron el árbol, decidiendo cuál debía ser su forma, con ello, establecieron una línea de causa-problema-efecto para cada participante, dibujando una línea de proceso desde la raíz hasta las ramas, ubicando el problema en el tronco y designando a cada acción un color específico, siendo el color verde la diversidad del problema, el rojo las causas y el amarillo las consecuencias.

La construcción inició con la pregunta sobre ¿cuáles son las principales problemáticas que tienen en la cotidianidad los estudiantes de los grupos étnicos? Así, se interrogó desde una pregunta general recordando los procesos previos, en este caso, todos los estudiantes que integraron este grupo de realización del árbol de problemas se dio sobre otras preguntas dirigidas a observar la convivencia entre los diferentes grupos en el colegio.

Las acciones surgidas en el desarrollo de la actividad, finalizaron con un intercambio de opiniones sobre los aportes del árbol y la información que habían construido los estudiantes

en colectivo. Este último paso permitió observar el problema en una dimensión mayor y bajo diversas perspectivas, lo cual permitió dar una imagen global de las relaciones escolares de los grupos étnicos presentes en la institución educativa.

2.2 Caracterización Basada en el Reconocimiento y Derechos

Para dar inicio al proceso de caracterización se efectuó la interpretación de los datos en la encuesta como primer instrumento utilizado. Así, es necesario especificar que no se trata de un análisis de corte cuantitativo o probabilístico de cifras, más bien, es una elaboración desde una vertiente cualitativa con el fin de conocer situaciones para realizar un diagnóstico, en este sentido se establece una visión de los participantes teniendo en cuenta el análisis estadístico, desde la doble naturaleza metodológica que comporta una caracterización entre lo cuantitativo y cualitativo (Gallo, 2014, p. 362-364). En este caso la presente sección tendrá como su fuente principal el instrumento de la encuesta, cuyo fin fue realizar un sondeo de las problemáticas específicas desde saberes, reconocimiento y conflictividades.

Así, ubicamos el autoreconocimiento como pregunta de apertura. Su objetivo fue identificar el grado de consciencia sobre el origen cultural, partiendo del hecho que los estudiantes son integrantes del proyecto de semilleros y han trabajado temas como memoria e identidad. Con ello buscamos entender el autoreconocimiento como componente que integra la categoría de reconocimiento dado que este se plantea como un concepto con carácter intersubjetivo y positivo “porque permite al destinatario identificarse con sus cualidades y con ello alcanzar una mayor autonomía” (Honneth, 2006, P.135). Pero además

contempla la relación de identidad–diversidad como paso de autoconocimiento para un diálogo intercultural adecuado (Walsh, 2009, Pág.46).

La figura ocho -expuesta a continuación- evidencia un indicio mayoritario frente al autoreconocimiento de los estudiantes, determinando el grado de pertenencia según la definición que tenían de sí mismos. Así, se evidenció que solo un estudiante manifestó confusión sobre la pregunta, escogiendo la respuesta Otro grupo étnico (3% de la muestra), complementando con la noción “costeño”, idea que se ubica más en una caracterización regional que étnica. Cabe decir que ningún estudiante encuestado manifestó su pertenencia a grupos étnicos como Raizales de San Andrés y Providencia, Palenqueros de San Basilio o la connotación de Mestizos, referente a determinadas condiciones donde el padre o la madre nacen en una comunidad étnica pero no se consideran parte de la misma.

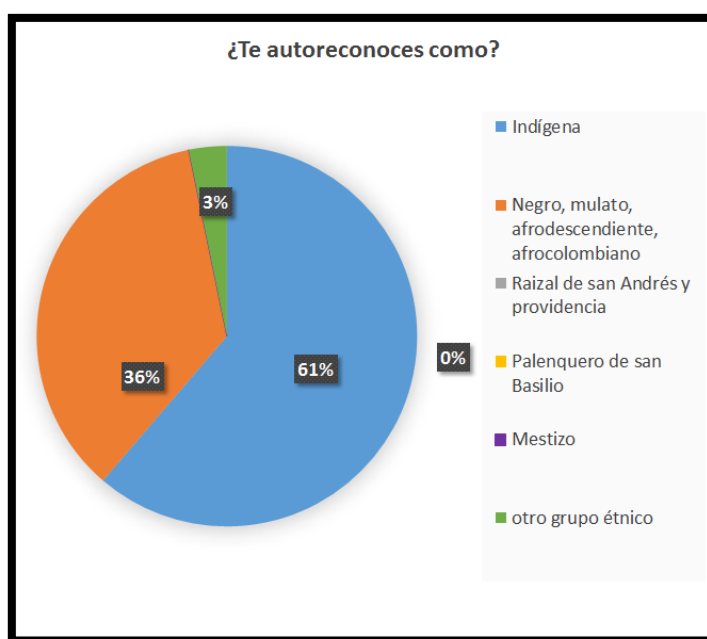


FIGURA 8. Autoreconocimiento de estudiantes según pregunta específica. Fuente: Creación propia, (2019).

Este autoreconocimiento es la primer variable que direcciona el análisis hacia las circunstancias necesarias para el reconocimiento individual, familiar, institucional y social

de los grupos culturales mayoritarios o minoritarios en la institución, su importancia radica en la necesidad de plantear un análisis profundo sobre este concepto, estableciendo una relación con otras categorías surgidas de las preguntas problema, es decir, el reconocimiento de identidades culturales y territoriales en el horizonte de la interculturalidad crítica. Desde esta perspectiva se debe entender que se trata solo de un componente de la identidad, pues el autoreconocimiento étnico solo es una parte de esta, así, nos centramos en la interculturalidad como un hacer desde la identidad y la diferencia pues, “El hecho de relacionarse de manera simétrica con personas, saberes, sentidos y prácticas culturales distintas requiere de un autoconocimiento de los elementos que se forman y destacan, tanto a nivel de lo propio como de lo diferente” (Walsh, 2009, Pág.46).

Este primer elemento permitió la ampliación del espectro del problema, dando paso a una caracterización de la población en cuanto a datos geográficos, demográficos, grado de participación, conocimiento de derechos, comportamiento e identidad en el marco del reconocimiento.

A Continuación se evidencian los resultados de la caracterización producto del primer análisis, el texto se organiza en dos acápites, divididos por grupo étnico y finalmente concluye con un análisis general de las relaciones entre las categorías que se encontraron.

2.2.1 Caracterización estudiantes indígenas: variables subjetivas, geográficas y en derechos. Para iniciar la caracterización de los estudiantes indígenas partimos de la noción de autoreconocimiento, en este caso puede decirse que no se asume desde una conciencia clara de los procesos de identidad, memoria, derechos y participación en una comunidad étnica. Su resultado evidencia tendencias reveladoras: comparando los datos de la figura 8

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

con la pregunta sobre pertenencia a pueblos originarios surgió un elemento claro de diferenciación.

Dicha diferencia se manifiesta dado que el 100% de los estudiantes indígenas se autoreconocieron su origen étnico, sin embargo, el grado de especificidad sobre su procedencia no fue tan claro en los datos, afirmación que parte del desconocimiento sobre el Pueblo Indígena al que pertenecen. No obstante, la diversidad se complementa con la pregunta por el lugar de nacimiento que muestra departamentos como Córdoba, Sucre, Tolima, Amazonas, Putumayo, Cauca y Nariño.

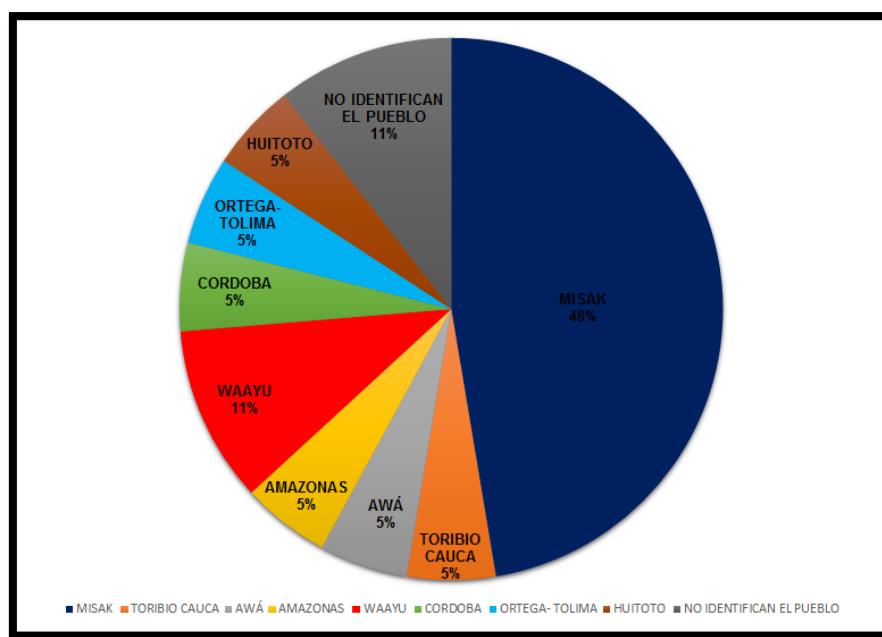


FIGURA 9. Reconocimiento de estudiantes Indígenas por Pueblo. Fuente: Creación propia, (2019).

En vista del análisis anterior nos interrogamos por: ¿cuáles son las variables importantes en esta comparación? En la figura 9 se observa que dentro del factor reconocimiento sobresale una confusión entre las nociones Pueblo Indígena y departamento de origen, en esta medida,; Toribio-Cauca, Amazonas, Ortega-Tolima y Córdoba, son enunciados distintivos que permiten inferir que algunos estudiantes desconocen los procesos de

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

identidad a una comunidad étnica, los cuales inician con la pertenencia a un Pueblo. Sin embargo, estudiantes de comunidades como MISAK, AWÁ y WAYÚ apropiaron el nombre de su Pueblo e identidad de manera mayoritaria. ¿qué significa esto? Es poco probable que esta primera afirmación refleje un resultado poco riguroso, por ello, este dato resalta la necesidad de observar componentes como identidad, participación y derechos, estableciendo un paralelo entre las variables, donde sean comparadas y analizadas determinando las relaciones, conflictos y paridades que presentan.

En este caso, el 53% de los estudiantes indígenas dijeron no conocer los derechos que los benefician, lo cual abre la posibilidad que las garantías constitucionales no impacten en su proyecto de vida. Más aún, el otro porcentaje de niños, niñas y jóvenes encuestados mostró que el 16% dice saber los derechos pero no escribe cuáles, y otra porción similar confunde los derechos con cuestiones como orgullo y confianza en la comunidad.

No obstante la anterior acepción, el 21 % identificó nociones como lengua, tranquilidad, vestido y educación de forma acertada, incluso especificando algunos casos sobre la entrada en la universidad como derecho a la educación. De estos estudiantes que afirman conocer derechos étnicos y tienen claridad, todos son MISAK, incluso los que se ubican en esta última categoría practican la lengua en casa, un dato bastante relevante de la encuesta en cuanto a la práctica de costumbres ancestrales como forma de educación y proceso de identidad. La siguiente tabla muestra la anterior afirmación, aquí se organizaron los estudiantes que completaron la pregunta de selección múltiple con una respuesta escrita positiva, es decir, 9 estudiantes afirmaron conocer los derechos étnicos, el resto (10 estudiantes) optó por una respuesta negativa.

Tabla 1.

Derechos reconocidos por estudiantes indígenas según Pueblo.

MISAK					AMAZONAS	ORTEGA - TOLIMA	
Tranquilidad Lengua	Lengua y Vestido	Ayuda en la Educa	Orgullo Por Ser Misak	Posibilidad de Entrar en la Universidad más Rápido	Si Conoce No Responde	Tener Confianza en Todos	Si Conoce No Responde
1	1	1	1	1	2	1	1

Fuente: Creación propia según encuesta (2019).

A su vez, otra variable desde los encuestados indígenas que complementa la perspectiva en cuestión, es la pregunta sobre los derechos que identifican en el colegio. Aquí, se relacionan como derechos la presencia de la maestra MISAK, la lengua, el espacio del semillero y las relaciones entre compañeros como garantías dentro de la institución. Así mismo, suelen confundirse los derechos como la libre expresión, el buen trato y el respeto con los derechos para comunidades étnicas. Es evidente el impacto estadístico en la medida que existe una identificación con derechos como la paz, la educación, la diferencia a través de la lengua, el vestido y la pertenencia a un grupo en específico.

La anterior comparación genera la primera deducción acerca de si este reconocimiento se debe a un grado de reconocimiento institucional, pues se ha mencionado la presencia de una etnoeducadora MISAK en el colegio a petición del cabildo de esa comunidad o así mismo la presencia de este organismo de participación política. Dicha maestra está encargada principalmente de compartir los conocimientos propios sobre lengua, tradiciones y conocimientos ancestrales de este pueblo. En esta medida puede asumirse que para los MISAK existe un mayor grado de reconocimiento no solo institucional por parte del colegio o la Secretaria Distrital de Educación logrado a través de la participación política,

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

sino en gran parte entorno a los conocimientos que muestran los estudiantes sobre la educación propia por parte de los etnoeducadores.

Para finalizar la presente caracterización de grupos indígenas se exponen cifras de la encuesta que muestran datos importantes para proporcionar una idea sobre conformación familiar, procedencia, edad y tiempo de permanencia en Bogotá. Así mismo, debe mencionarse que la información surgió de las preguntas referentes al periodo de llegada a Bogotá, la edad actual, lugar de nacimiento y resguardo; con lo cual se dedujeron los datos sobre años de permanencia y edad de llegada, información organizada a continuación.

Tabla 1.

Origen llegada y permanencia de estudiantes indígenas.

Estudiant Indígena	Grad	Llegada Bogotá	Edad	Edad de llegada	Permanencia Bogotá	Municipio de nacimiento	Resguard indígena
1	703	2012	13	6	7	Silvia	Misak
2	804	2017	12	10	2	Silvia	Misak
3	804	NS	14	0	14	Bogotá	
4	501	NS	11	NS	NS	Silvia	Peña Del Corazón
5	804	NS	13	NS	NS	Pasto	Awa
6	703	2013	11	5	6	La Argentina	Misak
7	903	2016	15	12	3	Silvia	
8	703	2011	12	4	8	Popayán	Misak
9	502	NS	10	NS	NS	Silvia	Misak
10	501	2009	10	0	10	Suba La Gaitan	
11	801	2010	15	6	9	Silvia Cauca	Misak
12	603	2017	11	9	2	Toribio	No Se
13	602	2017	11	9	2	Leticia	Leticia
14	602	2018	11	10	1	Ortega	
15	704	2018	12	11	1	Corozal	No Tengo
16	903	2010	13	4	9	Piendamó	Misak
17	603	NS	11	0	11	Bogotá	No Se
18	903	2012	15	8	7	Silvia	Misak
19	801	2017	14	12	2	Puerto Leguizamo	Si

Fuente: Creación propia según encuesta (2019).

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

Con la tabla 2 es posible observar que el rango de edad oscila entre los 10 y 15 años, además, que los períodos de llegada y permanencia son variables desde el año 2009, y donde un alto porcentaje inicia su residencia en Bogotá a una edad mayor a los 8 años. Además solo un estudiante manifiesta haber llegado en edad de lactancia y dos estudiantes dicen haber nacido en Bogotá, finalmente tres estudiantes manifestaron desconocer el año de llegada con un lugar de nacimiento diferente al distrito capital, sin embargo, reconocen la figura del resguardo en forma específica.

Todos los datos anteriores abren la discusión sobre los indígenas que permanecen en la ciudad, que por pérdida de identidad reivindican derechos y plantean la necesidad de ser identificados en la práctica, es decir, sobre lo que es ser o no ser indígena (Sánchez, 2003, p.15). Dicho debate sobre la identidad ha sido planteado en su marco teórico por Ponce & Rueda (2010) citando a Sánchez (2007) donde asumen que el proceso de identidad étnica “no equivale, como erróneamente se piensa, a la sumatoria de fenómenos tales como la lengua, el vestido, la pintura facial, los materiales naturales de la vivienda o la ubicación distante de una cabecera municipal” (Pág.13). No obstante, dada la eficacia del reconocimiento en derechos dentro de las instituciones como el colegio Antonio Van Uden, este principio no es tan claro, toda vez que el autoreconocimiento no es una garantía de la eficacia de los principios constitucionales. Dicho argumento lo abordaremos más adelante en el capítulo correspondiente al balance jurídico de la presente investigación.

2.2.2 Caracterización estudiantes afrodescendientes: variables subjetivas, geográficas y en derechos. Respecto a la caracterización de los afrodescendientes debemos considerar el análisis entorno a las diferencias culturales que estos tienen con los grupos

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

indígenas. Así, en el caso del colegio Antonio Van Uden, el grado de autoreconocimiento no está determinado por la pertenencia a un pueblo específico, dado que estos no se identificaron con los pueblos raizales o palenqueros, cuya diferenciación es reconocida en la jurisprudencia nacional. Todos los estudiantes a excepción de uno se autoreconocieron en la categoría de la encuesta denominada “Negro, mulato, afrodescendiente, afrocolombiano”, solo un estudiante de los doce determinó una respuesta diferente, ubicándose en la opción otros y complementando la información con la palabra “costeño”.

Con respecto al reconocimiento como categoría, resaltamos que la caracterización de los grupos Afros suele arrojar datos diversos respecto a su ubicación. Primero en el caso de estas comunidades, puede decirse que existen diferencias geográficas dadas por el lugar de origen, así, encontramos que los estudiantes participantes reivindican la diversidad en cuanto a la procedencia del Pacífico, del Caribe e incluso de Venezuela. Así, es evidente la procedencia de los municipios de Cartagena, Magangué y Cicuco en Bolívar; Magui Payán en Nariño y Cali en el Valle del Cauca; como también algunos nacidos en Bogotá y Caracas. La siguiente figura evidencia los territorios de procedencia señalados con una flecha amarilla determinando la diversidad en cuanto al origen geográfico.

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES



FIGURA 10. Ubicaciones de estudiantes Afrodescendientes según encuestas. Fuente: Google Eart (2019).

Obtenido de: <https://drive.google.com/open?id=1hOU164Rp6naR5JN3kwUbm6HtJ4RSyqi4&usp=sharing>

Igualmente la diversidad geográfica caracterizada para este grupo propone variables sobre el lugar nacimiento, tiempo de permanencia e interacción con la ciudad de Bogotá. En este caso, es posible observar una edad promedio de los entre los 11 y 15 años, con diversidad en la edad de llegada a la ciudad capital entre los 3 y 10 años, y donde solo dos casos figuran como nacidos en Bogotá. En este contexto cabe decir que al igual que con los grupos indígenas, se evidenció este promedio bajo de nacimientos en la ciudad, mostrando un indicio claro en cuanto a la segunda o tercera generación de permanencia en la capital, lo cual indica que es posible que muchos de los conocimientos ancestrales y costumbres de los territorios de origen perviven dentro de la cotidianidad de las familias. La tabla 3 evidencia la información analizada anteriormente.

Tabla 2.

Origen, llegada y permanencia de estudiantes Afrodescendientes.

Estudiante Afrodesc	Grado	Llegada a Bogotá	Edad	Edad de llegada	Permanencia en Bogotá	Municipio De Nacimiento
1	801	NS	15	NS	15	Bogotá
2	901	2008	14	3	11	Magui Payan
3	801	NS	13	NS	NS	Magui Payan
4	702	2017	12	10	2	Caracas
5	702	2014	14	9	5	Cartagena
6	602	2012	11	4	7	Magui Payan
7	702	NS	13	NS	13	Bogota
8	703	2010	11	2	9	Magangue
9	602	2017	12	10	2	Cali
10	703	2010	12	3	9	Cicuco Bolívar
11	704	2005	13	9	4	Cicuco Bolívar
12	801	2012	12	5	7	Magui Payan

Fuente: Creación propia, según encuesta (2019).

Ahora bien, respecto al análisis de información que corresponde a la participación y derechos de los grupos afrodescendientes, debe decirse que el grado de respuesta negativa en la pregunta sobre conocimiento de derechos fue del 97%, donde solo un estudiante refirió conocer los derechos que tiene por pertenecer a una comunidad étnica, estableciendo con ello una diferencia significativa frente al grupo indígena. Sin embargo, el estudiante que referenció el conocimiento de los derechos étnicos no fue específico frente a cual derecho lo beneficiaba, en este caso, es difícil profundizar las razones que llevan a estos estudiantes a desconocer las garantías constitucionales y de DD.HH que poseen por pertenencia étnica, lo cierto es que la escuela debería ser un escenario propicio para conocerlos.

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

Cabe señalar que cuando se complementó esta pregunta recurriendo al interrogante ¿Consideras que se reconocen los derechos de la población étnica en tu colegio? El número de estudiantes aumentó dirigiéndose más hacia dinámicas de convivencia en torno a las relaciones en la institución. Dichos argumentos pueden ser corroborados en la figura 11, donde la mitad de los estudiantes opinaron que los derechos no son reconocidos, alrededor de un 26 % identifican con derechos y el resto los confunde con categorías con el encuentro con amigos, similitudes étnicas y regionales o la aceptación de etnia en las relaciones sociales en el colegio. Siendo así, aunque el desconocimiento es amplio surgen nociones como la educación, la identidad, el reconocimiento o diferencia frente a factores que pueden influir por características de relacionamiento entre los compañeros y su cotidianidad, en este caso, la identificación con un par cultural no sugiere un derecho, pero plantea el establecimiento de relaciones de solidaridad como medio de adaptación.

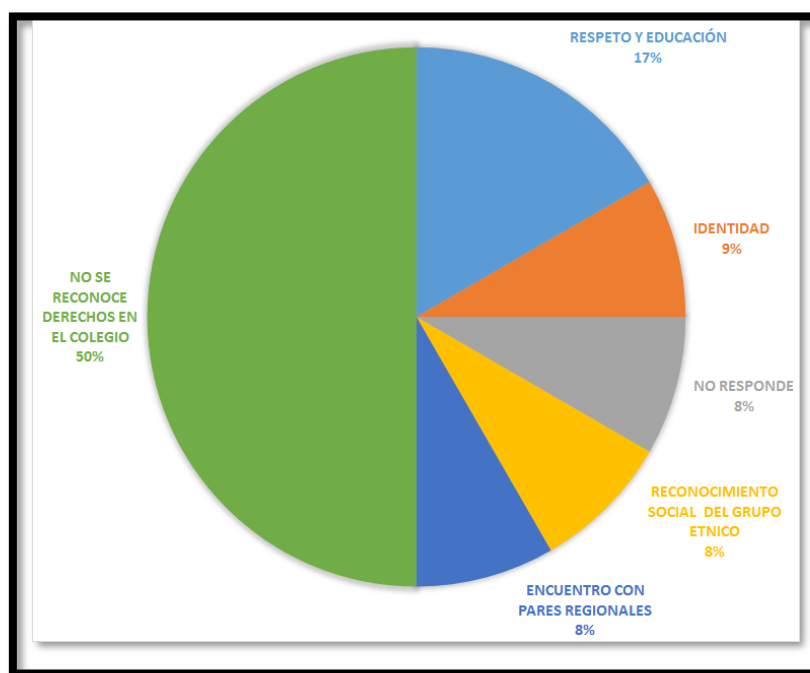


FIGURA 11. Reconocimiento de derechos en el colegio por parte de Afros. Fuente: Creación propia, (2019).

En términos generales la diversidad geográfica, los procesos de llegada a Bogotá y el grado de comprensión de los derechos; marcan una pauta característica de los estudiantes afrodescendientes presentes en el colegio. Con la muestra de estas variables tenemos una idea clara de la procedencia y situación intrínseca y de comportamiento surgida de las relaciones de un contexto donde hay multiplicidad de costumbres regionales y culturales bajo un modelo monocultural y mayoritario.

2.2.3 Síntesis de problemáticas en los dos grupos étnicos. El reconocimiento como punto de partida en el ejercicio de la interculturalidad crítica plantea amplios desafíos que deben ser contemplados minuciosamente. El desarrollo de la caracterización buscó establecer las variables de un conjunto de individuos en cuantos aspectos demográficos, geográficos y sobre comprensión en derechos. Además, cuando se enuncia el término de caracterización, es más fácil hacer referencia a la información desde cifras sin que ello implique una investigación de corte cuantitativo, por ello el análisis estableció cuatro variables específicas a caracterizar, es decir:

1. Autoreconocimiento y conciencia como individuo que pertenece a un colectivo específico.
2. Lugar de procedencia y las relaciones que surgen según las características culturales.
3. Edad y permanencia en Bogotá, lo cual determina unas relaciones con la ciudad.
4. Un estado sobre comprensión en derechos étnicos, que permite entender la necesidad sobre reconocimiento.

Así, un primer paso está determinado por la autodeterminación o auto-reconocerse en la diferencia, este proceso no solo se condiciona a la decisión autónoma del individuo, sino

que depende de diversas relaciones con el contexto donde perviven diferentes acciones intersubjetivas. Puede decirse que el reconocimiento como concepción no se limita a la aceptación de la figura de la ancestralidad o de la memoria traspasada desde la familia; en este caso existen otros factores como la pertenencia específica a un espacio, a una comunidad o una organización y unas condiciones institucionales adecuadas; estas son imprescindibles para continuar con el proceso de reconocimiento fuera de los territorios, de donde parten elementos diferenciadores como son el institucional, el normativo y el conocimiento sobre los derechos específicos, su claridad, impacto y eficacia.

Las variables constituyen una caracterización sobre el reconocimiento que los estudiantes asumen en el ámbito de las relaciones que tienen en su cotidianidad. Con ello es posible observar que existen diversos grados de confusión frente a la pertenencia a un grupo étnico específico, si bien se da un autoreconocimiento, una de las problemáticas iniciales se relaciona a la identificación específica a un pueblo o lugar, negando las diferencias geográficas, culturales y políticas existentes entre los grupos indígenas y afrodescendientes.

De forma cotidiana se asume que todos los indígenas y afrodescendientes son iguales sin reconocer las diferencias de los contextos de procedencia, es decir, si son víctimas de la violencia, si su proceso en el lugar de origen es etnoeducativo o no, si tienen una apropiación lingüística adecuada para el nuevo contexto y si su edad de llegada a la ciudad tienen como consecuencia la pérdida de la identidad cultural y colectiva. Pero ¿cómo aventurarse en una afirmación tan arriesgada como esta?

Es evidente que los tiempos de permanencia en la estadística no son bajos –siempre superan el año-, si bien un porcentaje abrumador de estudiantes no ha nacido en Bogotá estos periodos de tiempo pueden constituir una muestra sobre la negación de la identidad

cultural, toda vez que los estudiantes se adaptan a los procesos sociales e institucionales de su nuevo contexto, sin embargo, se deben tener en cuenta los cambios en las dinámicas políticas nacionales y territoriales que pueden incidir en dicha apropiación o no apropiación de la identidad cultural.

Respecto a la variable sobre el grado de conocimiento en derechos étnicos, debe resaltarse que es relativo a cada grupo e individuo. Si bien en el escenario educativo existen unos estándares de educación que establecen unos mínimos en cuanto a la formación democrática (MEN, 2007), este no es un indicio que estudiantes y maestros tengan claridad sobre la práctica de los derechos étnicos en las instituciones educativas urbanas de Bogotá. En este caso es obvio que existe un vínculo entre los organismos de participación política, la identificación y exigencia de los derechos, por lo cual, el desconocimiento de los mismos se configura como la no exigencia de las garantías constitucionales, lo que indica la necesidad de creación de estos espacios y la participación de las comunidades como elemento fundamental en la eficacia jurídica.

De este debate surgen las primeras categorías mencionadas en la metodología de los grupos focales (*Reconocimiento, Participación, Derechos, Territorio y Memoria*). Por ello, es necesario profundizar sobre las formas que los estudiantes asumen el ejercicio de su identidad cultural y sus derechos. No obstante es posible concluir que el espacio escolar de Bogotá es idóneo para el proceso de reconocimiento ya sea familiar, institucional o asociativo, esto como parte de una *Lucha por el reconocimiento* (Honneth, 1997).

Asumimos que este es un concepto gradual que se expresa de forma diversa en los contextos urbanos, donde convergen diferentes concepciones epistémicas y culturales, además que sin los procesos pedagógicos y políticos adecuados puede derivar en un

“reconocimiento falso” (Honneth, 2006, pág.130). Además entendemos que existe una relación directa entre reconocimiento-participación-derechos (Fraser & Honneth, 2006), siendo una línea procesual para conseguir la eficacia.

2.3 Triangulación Encuesta-Grupos Focales

Los instrumentos de trabajo incluidos dentro de la presente sección tienen la intención de dar orden al análisis de información, a través de la triangulación de la información obtenida en la encuesta y los grupos focales, los cuales complementan al árbol de problemas. Es decir, su interpretación busca construir un marco de profundización de las problemáticas discutiendo las consecuencias y efectos a través de procesos participativos.

Se implementa una sección que parte desde los conceptos surgidos en la caracterización, que fueron aplicados como tópicos en los grupos focales. Por lo cual, estos se expondrán uno a uno observando los procesos, interacciones y formas de resistencia que realizan los sujetos en torno a la relaciones en el contexto del colegio. Así, las categorías expuestas se presentan primero desde el ámbito teórico-práctico y posteriormente se confrontan desde la información contrastada de los dos instrumentos mencionados. Cabe agregar que estas se entrelazan entre sí propiciando una relación interdependiente para constituir el diagnóstico de problemáticas, es decir, al iniciar con la categoría de reconocimiento se establece un proceso pasando por la participación-derechos y culminando con la relación memoria-territorio desde las relaciones entre territorio de origen-escuela.

2.3.1 El reconocimiento como categoría de análisis. El objetivo de analizar la presente categoría es verificar el estado de reconocimiento de los estudiantes afrodescendientes e indígenas en el colegio, como problemática de invisibilización o no reconocimiento en los grupos étnicos. En esta medida, se evaluó el reconocimiento como concepto, es decir, visto como un proceso político, social y epistémico que da inicio a la eficacia de los derechos en los contextos escolares.

En este ámbito, el tópico uno sobre reconocimiento, se fundamentó acorde a las pedagogías decoloniales de Catherine Walsh (2013) donde se hace referencia a las formas de lucha-resistencia de los pueblos tradicionalmente excluidos (pág. 45), y también en la sociología de las no-existencias o ausencias, como formas de invisibilizar al otro (Santos 2010, pág. 22). Así, este concepto se enfoca totalmente en lo contrario, es decir, establece unas relaciones asimétricas entre grupos e individuos, buscando un diálogo de igualdad entre culturas, este reconocimiento está ligado a la visibilización de los diversos grupos étnicos y sus formas de ser, pensar, conocer, subvertir, resistir y existir en la sociedad (Walsh, 2013, Pág. 25).

Sobre esta discusión jurídica se profundizará en el tercer capítulo, en esta medida el reconocimiento debe observarse en cuanto al contexto del colegio y la multiplicidad de etnias, pueblos y regiones. Así mismo, se observó el proceso de los derechos en cuanto a la idea de eficacia*, dicho argumento asumiendo que existen una serie de garantías reconocidas constitucionalmente pero que los estudiantes no conocen, ni exigen. En este caso, se deben

* Una valoración de la concepción de eficacia en el ordenamiento jurídico, es realizada por Mauricio García Villegas en su texto la *Eficacia simbólica del derecho* (2014), donde hace un abordaje conceptual desde la eficacia instrumental y la eficacia simbólica; en este caso establece un balance entre los efectos prácticos, regulatorios y mentales sobre los destinatarios de las normas, lo cual constituye la eficacia (Pág. 92). Siendo así, lo instrumental y lo simbólico implican que: "En primer lugar, [...] hay algo de eficacia simbólica en la eficacia instrumental y viceversa. En segundo lugar, la delimitación conceptual y, sobre todo la medición de la eficacia de una norma es un tema complejo y difícil" (Pág. 93). Siendo así, la eficacia simbólica constituye la acción jurídica para conseguir fines políticos diferentes a los trazados en la norma, mientras que la eficacia instrumental se refiere al cumplimiento de la norma a través de la obligatoriedad (Pág. 99). En este caso asumimos que la ineficacia deriva de la ausencia de la práctica de los derechos étnicos ya establecidos en un ordenamiento jurídico previo que regula a las instituciones educativas.

tener en cuenta un conglomerado de factores culturales e históricos que parten desde la familia, la memoria y el contacto con espacios o contextos de transmisión de la herencia cultural y la adaptación a nuevos territorios, los cuales promueven la construcción de identidades culturales determinadas. Estos elementos se observan con el fin de ahondar en las relaciones que establecen un verdadero reconocer a través de derechos e interacciones sociales.

En cuanto al ámbito teórico se debe contemplar el concepto de reconocimiento con los argumentos de Honneth (2006) quien evidencia que dicha noción está condicionada por las relaciones entre individuos y sus acciones morales, las cuales pueden ser de varios tipos y están enmarcadas en las cualidades de valor que dan los individuos en la sociedad entre unos y otros (pág. 134-135). Siendo así, surgen elementos como el no-reconocimiento o reconocimiento erróneo, visto como una práctica intersubjetiva que acarrea consecuencias negativas sobre la subjetividad, abarcada desde autores como Honneth y Fraser (2006).

En síntesis del análisis teórico, entendemos que dentro de la esfera de lo práctico, el reconocimiento está determinado por factores como la eficacia frente a la invisibilización de los derechos, esto quiere decir que en la medida que exista un reconocimiento eficaz, es posible generar una verdadera interculturalidad crítica, tal como la concibe Catherine Walsh (2009 & 2010 A-B).

Dicha argumentación puede sustentarse en “una interacción que admite y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder, y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el “otro” pueda ser considerado sujeto con identidad, diferencia y agencia” En esta medida Walsh (2009) asume que dentro de la interculturalidad entra el reconocimiento del otro con identidad, diferencia y agencia, donde

prima el intercambio de espacios de encuentro entre seres y saberes, prácticas y lógicas distintas (pág.45).

Como se plasmó en la caracterización, partimos de la pregunta por el autoreconocimiento como elemento inicial del proceso, dicha afirmación, no se realizó de forma deliberada, su intención tenía el fin de evidenciar que dicha noción constituye el inicio de un proceso de acción política, social y subjetiva desde varios frentes, que debería culminar con el cumplimiento de los derechos. Cabe recordar que el autoreconocimiento se asume dentro de los estudiantes encuestados en un porcentaje mayoritario, sin embargo, esto no descarta que muchos de ellos que no se autoreconocen no participaran en la misma. Por otra parte, dentro de la caracterización de cada uno de los grupos étnicos, fue posible observar que existía confusión sobre elementos específicos de cada etnia que incidían en la participación de los estudiantes y la identificación de sus derechos.

Al realizar un balance desde la perspectiva de los estudiantes en los grupos focales, se constató que algunos de ellos asumen la subcategoría autoreconocimiento de forma indirecta, en nociones como el autocuidado, el respeto a sí mismo y la ubicación de la persona como elemento fundamental dentro del reconocimiento (Grupo Focal Indígenas); por ello, reafirmamos que es desde este ámbito, que el “yo” se hace presente como elemento indispensable de la identidad.

En consonancia con lo anterior, la categoría reconocimiento debe centrarse en cuanto a los procesos de identidad y en una estrecha relación frente a la diversidad, puesto que determinan acciones subjetivas desde lo intersubjetivo. A partir de esta perspectiva Walsh (2009) sugiere que el primer paso de la interculturalidad debe ser el autoconocimiento sustentado en la relación entre interculturalidad e identidad, por ello, la autora afirma que si

bien, esta es una relación que permite el reconocimiento entre iguales, sólo la identidad y su intercambio parte de reconocerse y reconocer la diferencia; estableciendo una relación más allá de la multiculturalidad. En este caso el reconocerse como sujeto individual y a la vez colectivo es una de las consecuencias de una interculturalidad crítica (pág. 46).

Sin embargo, auto-reconocerse en la diferencia, no culmina un proceso íntegro de reconocimiento, pues este depende de diversas relaciones con el contexto donde perviven diferentes acciones intersubjetivas, institucionales, normativas y familiares (Honneth, 2006, pág. 135). Con ello, no debe confundirse de forma alguna la identidad con el reconocimiento-autoreconocimiento, entendemos que el autoreconocimiento forma parte de la identidad, pero en cuanto a la capacidad que tienen los sujetos de asumirse como parte de una colectividad.

En torno a este tema, es necesario centrarse en el concepto de identidad, el cual tiene una relación con la cultura, dado el proceso de formación de la misma. Así mismo, el concepto se centra en el desarrollo de las relaciones entre el individuo y los demás, además se evidencia como una construcción cambiante. De manera que el establecimiento de relaciones define un concepto difuso de identidad, donde existe una delgada línea entre la identidad colectiva y la individual (Vera & Valenzuela, 2012, Pp. 273). Respecto a la relación reconocimiento-identidad, Honneth (1997) explica este vínculo a través de Mead, dedicando un capítulo entero de "La lucha por el reconocimiento" al aporte práctico e instrumental de la construcción subjetiva del reconocimiento en torno a la identidad, en esta medida advierte que desde la dimensión social se constituye una conciencia de la propia subjetividad (Págs.97-98).

En síntesis puede decirse que existe un vínculo entre el grupo y las relaciones donde se convive para la construcción de la identidad, proceso donde resulta importante cuestionar el papel de la escuela en la construcción personal de los jóvenes que no permanecen en territorios y reconstruyen su identidad a partir de un nuevo contexto, inclusive este papel debe pensarse más allá del concepto, dado que esta construcción en ninguna medida es el límite del problema.

Partiendo desde la pregunta sobre el autoreconocimiento se configuraron otros interrogantes que pretenden identificar diferentes componentes del reconocimiento. Siendo así, para verificar la eficacia en los derechos étnicos bajo un contexto de no reconocimiento, recurrimos a preguntas dirigidas a cuestionar perspectivas y reacciones entorno a las relaciones dentro y fuera del aula, es decir, la comparación de respuestas de la encuesta con la discusión dentro de los grupos focales. Verifiquemos a través de un balance entre los dos instrumentos el estado del reconocimiento apelando a las opiniones o perspectivas de los estudiantes.

En cuanto a la información surgida de los grupos focales recordamos que para precisar el análisis se tuvieron en cuenta las diferencias culturales dadas las características de cada etnia, y que incluso dentro de estos mismos existen diferencias regionales que expresan posiciones distintas. Aquí fue notable que el desarrollo de la discusión expresó opiniones diversas en torno al tópico de reconocimiento y según la vivencia cotidiana dentro de la institución educativa, así, al preguntársele a los estudiantes sí consideraban que existía reconocimiento pleno en el colegio, se dieron respuestas que conjugaron una misma tendencia, es decir, fue posible ubicar la subcategoría *no reconocimiento* entre lo que manifestaban los estudiantes.

Siguiendo la línea anterior es posible mostrar que la relación de reconocimiento entre los estudiantes afrodescendientes está dirigida hacia las conductas racistas dirigidas hacia ellos mismos, dicho tema se asume como bullying o acoso escolar de forma recurrente, pues está encaminado al contexto de las relaciones entre compañeros de clase. En esta caso, aspectos como el color de piel, el cabello y la forma de pensar, son cuestiones importantes en el tema de reconocimiento, dado que asumen un tipo de comportamiento que corresponde a una acción de *no reconocimiento*, notable en frases como: “yo no considero que sean reconocidos [*los afrodescendientes*] plenamente en el colegio, porque hay personas que le hacen bullying por su forma de pensar, o por su color de piel, o su cabello y haría falta pues que ellos no harían tanto bullying”, dicha afirmación hace referencia específica a los compañeros de clase.

En esta medida la expresión reconocimiento pleno discutida en el primer tópico, siempre buscó determinar las relaciones intersubjetivas y desde diversos círculos sociales, aquí ser reconocidos significa un trato respetuoso desde el otro y dado que se plantean unas relaciones sociales violentas, también se expresan unas reacciones y consecuencias, fue usual que lo estudiantes afrodescendientes hicieran esta referencia determinando que el estado de reconocimiento en el colegio es ambiguo, notable en afirmaciones como:

“En algunas ocasiones los afrodescendientes si son reconocidos y en otras no, porque lo que haría falta para que sintiera plenamente como el afecto hacia mi color de piel o comunidad es que hagan más talleres y en las clases promuevan más sobre los afrodescendientes”.

Otro dato importante a tener en cuenta es que estas acciones de discriminación no solo ocurren dentro del colegio, la incidencia puede girar alrededor de acciones institucionales y pedagógicas que propician consecuencias violentas; como las actividades grupales en casa, eventos extracurriculares deportivos y artísticos, etc. Así, vemos que la escuela se perfila

como territorio de *reconocimiento/no reconocimiento*, que interactúa indirectamente en diversos espacios en los que la discriminación deriva de la ausencia de reconocimiento y cuya consecuencia es el racismo. Esto reafirma en un comentario explícito sobre el bullying que hacen los estudiantes:

ESTUDIANTE: [...] por que digamos algunas veces se reconocen y otras veces no, por ejemplo, algunas veces uno está haciendo un trabajo con compañeros y empiezan a recochar entre ellos, y uno recocha, a veces y después ellos abusan de la confianza ¿si me hago entender?

PROFESOR: ¿Por qué abusan de la confianza, a que te refieres con abusan de la confianza?

ESTUDIANTE: Porque uno está recochando y uno tiene su límite, y ellos se pasan de ese límite

En cuanto al grupo focal de los indígenas, la discusión estuvo centrada en la aceptación y en las prácticas institucionales que realiza el colegio frente a los estudiantes étnicos. Aquí surgen acepciones como “todos” y “pueblo indígena” para expresar que no existe un reconocimiento desde la institución, pues fragmenta la población, expresando así un tipo de exclusión institucional por parte del colegio.

Los argumentos centrales de este grupo focal giraron en torno a las acciones de reconocimiento desde la institución educativa, sin embargo, la discusión también estuvo dirigida en cuanto a la relación entre la ausencia de reconocimiento institucional y el autoreconocimiento. Aquí, se pudo observar la necesidad de establecer un proceso paralelo entre las dos variables. En este ámbito, surge la idea que el reconocimiento debe considerarse como una función institucional, esto se reafirma según la opinión de una estudiante Misak de noveno grado: “Deberían reconocerse primero las personas y después si la institución, ya que todos se reconozcan, ya la institución se va a reconocer ¿no?”, es decir, la estudiante hace énfasis primero en el sujeto y después en la necesidad de identificarse

como parte de la etnia, y con ello realizar acciones que proporcionen visibilidad desde un proceso institucional paralelo.

En cuanto al análisis de la encuesta debe anotarse que fueron realizadas diversas preguntas en el contexto del concepto reconocimiento, interrogantes que giraron en torno a la percepción personal, familiar e institucional de los mismos estudiantes. Por lo tanto, el reconocimiento como factor fundamental en la construcción de las relaciones sociales evidenció afirmaciones desde la pregunta ¿Te gusta que en el salón de clase sepan que eres indígena o afrodescendientes? Esta generó respuestas tales como “me gusta para que sepan que soy de una etnia y soy orgulloso de eso” o “por que me gusta ser reconocido”. Siendo así, el reconocimiento por parte de los rasgos físicos como el color de piel o la pertenencia a una comunidad ancestral, evidenció unas relaciones entre pares que muestran al reconocimiento como eje de la construcción de identidad.

Respecto a la relación entre estudiante, surgida de la pregunta anterior, deben analizarse aspectos físicos y culturales derivados de referencias como, orgullo por el color y la etnia, y cuestiones como el gusto por pertenecer a un grupo específico. Finalmente se resalta la afirmación sobre “ser” indígena o afrodescendiente, como un deber ser para los compañeros y la sociedad, es decir, se trata del reconocimiento social frente a otros tipos de reconocimiento como el institucional y el normativo.

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

TABLA 3.
Tendencias sobre gusto e identificación grupal.

AFRODESCENDIENTES						INDIGENAS									
RECONOCIMIENTO DERIVADO DE ORGULLO POR EL COLOR Y ETNIA	por	me	me	Por	por	RECONOCIMIENTO DERIVADO DE GUSTO POR PERTENECER Y ACEPTACION DE COMPAÑEROS Y SOCIEDAD (NORMAL PARA EL MUNDO)	si	por	Por	por	para	par	ya	si	por
	que	gusta	gust	que	que		por	que	que	que	que	que	todo	que	no
	no	que lo	a	no	es		que	me	me	tiene	mis	ellos	s lo	me	da
	me	sepan	para	quisi	mi		me	gusta	gusta	que ser	compa	pueda	sabe	pena	
	da	para	que	era	etni		gust	ser		algo	ñeros	n	n	mi	
	de mi	que	sepa	que	a		a	recon		normal	sepan	entend		grupo	
	color	entien	n	pensa				ocido		para el	que	er una		etnico	
		dan	que	ran						mundo	soy	palabr			
		por	soy	otras							indige	as			
		que	de	cosas							na				
		entien	una												
		de por	etnia												
		que	y												
		soy	soy												
		negra	orgu												
		lloso													
		de													
		eso													

Fuente: Creación propia según encuesta(2019).

En síntesis es posible decir que una de las causas de la ausencia de reconocimiento institucional deriva de la inexistencia de una política pública eficaz que permita la aceptación, vinculación y convivencia en respeto de los estudiantes de etnias que interactúan en el colegio. Desde esta perspectiva son necesarias acciones institucionales, y siendo los maestros los funcionarios que tienen el contacto directo con los estudiantes, tienen la función de ser garantes de derechos. Son constantes las afirmaciones referentes a la necesidad que los docentes se interesen y presten atención al contexto de los estudiantes, en esta medida el aula es el primer espacio de reconocimiento donde interactúan diferentes tipos de conflictos, derechos y relaciones sociales. Si bien, es probable que los estudiantes no entiendan la relación entre política pública y derechos, estos afirman que una de las causas del reconocimiento erróneo es la falta de interés de los profesores:

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

“los profesores casi no se interesan por el pueblo, los indígenas, la cultura [...] por eso no hay reconocimiento en el colegio a los pueblos indígenas, pocos son los que se interesan por saber qué es lo que afecta a los pueblos indígenas y que es lo que les pasa en el colegio.”

Así, la falta de interés, preparación o conocimiento, es evidencia de la ineficacia de los procesos y de la ausencia de una verdadera política pública, si bien en otras afirmaciones los estudiantes reconocen que existen escenarios de reconocimiento como el semillero, no obstante estos espacios, no implican un reconocimiento pleno.

Dentro de la profundización de la discusión a través de la segunda pregunta del tópico 1, se introdujo el interrogante ¿Qué haría falta para que te sintieras plenamente reconocido en el colegio? En este momento los estudiantes indígenas centraron su mirada en aspectos como: la educación desde primaria, el trabajo desde casa y profundizar el semillero en todas las sedes. Sobre estos aspectos cabe detenerse un poco y analizar las palabras que indican cómo les gustaría que fuera el reconocimiento institucional. En este caso es evidente que hay discrepancias, pero se observa que el apelar a espacios de reconocimiento en las diferentes sedes y bajo un discurso de diversidad es la primera propuesta:

“en las sedes se está prestando muy poca atención, yo estuve pues ahí y no vi que se hiciera ningún programa para reconocer eso, pero siento que ahí había muchos más indígenas o de culturas étnicas que los que hay en sede C y A”

Entonces la construcción de espacios sociales y físicos de reconocimiento étnico es un elemento que se evidencia como una necesidad, sin embargo esta alternativa deriva de cómo se pregunta y qué grado de transmisión de herencia cultural hay en cada familia, esto es evidente en la siguiente discusión:

“ESTUDIANTE 1: Antes no había tanto reconocimiento, ósea antes cuando nosotros estábamos en las sedes chiquitas ni siquiera nos preguntaban, ni siquiera sabíamos si éramos de esa cultura o tal vez no ¡no nos preguntaban por eso!

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

PROFESOR: ¿Ahora les preguntan?

ESTUDIANTE 1: Ahora sí, ahora ya como que le ven más interés al pueblo, porque ahora ya también lo hacen en la sede B y en la sede C, pues por lo que yo he visto.

ESTUDIANTE 3: Ahora se les inculca eso desde pequeños.”

Desde estas afirmaciones encontramos que una forma de visibilizar es cuestionar en el contexto del aula, la matrícula o los escenarios educativos, si bien se hace visible la presencia de los proyectos de diversidad tanto de primaria como de secundaria, la necesidad de una verdadera estrategia institucional es evidente. Aquí es preciso agregar que dentro de la encuesta se hizo la pregunta sobre el formato de ingreso a la institución, es decir, si en la matrícula escolar les habían hecho la pregunta por la pertenencia a un grupo étnico, dando una respuesta negativa en la totalidad de los estudiantes. Finalmente se asume que hay una diferencia en cuanto al proceso de reconocimiento desde los grados de primaria y en cuanto a las experiencias pedagógicas de inclusión que se llevan en las diferentes sedes, pero en la medida que permanece en un nivel ambiguo:

“Y también, que no se habla solo en la casa si no que pues también estamos prestándole atención al nivel escolar y pues creo que nadie ha visto que hicieran algo como lo que están haciendo aquí, que es reconocernos, ayudarnos a aceptar”

Hay que asumir que los espacios de reconocimiento se relacionan con el reconocimiento institucional, toda vez que la institución es percibida de forma diferente entre las sedes, dado que físicamente está en una ubicación diferente, esto propicia que las acciones de reconocimiento entre una y otra sedes sean diferentes.

Otra tendencia que es importante incluir dentro de este análisis se dirige hacia los espacios de diálogo y de interacción entre estudiantes, así, desde múltiples perspectivas se asume el espacio del aula como el propicio para el reconocimiento y simultáneamente donde se presentan las mayores afectaciones y vínculos entre compañeros.

TABLA 4.

Redes de apoyo en el aula de clase.

¿TE GUSTA QUE EN EL SALÓN DE CLASE SEPAN QUE ERES AFRODECENDIENTE O INDIGENA?									
AFRODESCENDIENTES EN EL SALÓN					INDIGENAS EN EL SALÓN				
RED DE APOYO DE COMPAÑEROS	por que si	si por q	por que	RED DE APOYO DE COMPAÑEROS	tengo	porque es	porque	porque	
	tengo problemas de racismo ellos me apoyan	me siento acojida	si tengo problem as de racismo ellos me apoyan		muchos compañeros Misak	normal porque ahí muchos compañe ro que también son de mi misma comunid ad étnica.	nadie me trata mal por ser indigena	discrimina antes me ayudan	

Fuente: Creación propia según encuesta (2019)

En la tabla anterior se observa que un factor importante en las dinámicas de reconocimiento se ubica en la identificación con las redes de apoyo entre compañeros, en este caso, el reconocimiento tiene otro componente que debe pensarse desde la aceptación social de los pares en el colegio, la relación en el grupo y la aceptación como individuo para la construcción misma de la autodeterminación.

También vemos en la tabla 5 como cada estudiante de los dos grupos interpreta las relaciones entre compañeros desde posiciones similares relacionadas en torno al reconocimiento del otro como algo “normal” y aceptado -cada uno corresponde a la opinión de un estudiante-. En este caso se establecen redes de apoyo entorno a compañeros del mismo grupo étnico, de otro grupo étnico o de población mayoritaria. Así, surge el cuestionamiento sobre ¿cómo el espacio y el contexto determinan las identidades culturales e individuales de los sujetos?

Si bien, son evidentes las redes de apoyo que construyen los estudiantes frente a sus derechos y relaciones, estas redes no tienen claridad frente a situaciones de discriminación,

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

es decir, son parte imprescindible en el establecimiento de la convivencia cotidiana, pero se desconoce cómo actúan bajo vías institucionales frente a dinámicas de racismo o reconocimiento erróneo*. Sin embargo, la parte más importante de estas redes es la presencia de otros compañeros pertenecientes al mismo pueblo o etnia, reafirmando la estrecha relación entre la identidad, el reconocimiento grupal y la actividad con la comunidad cultural, como parte del proceso de autoreconocimiento (ver Tabla 5).

En contraste con estas formas de asumir la identificación grupal en la encuesta, también se evidencia que los eventos de discriminación manifiestan reacciones negativas a la pregunta sobre pertenencia a un grupo indígena o afrodescendientes en el salón de clase. En este caso se dan tendencias claras de análisis bajo la misma pregunta que muestran afirmaciones como: “nunca me a gustado”, “por que de pronto me acosan” o “porque hay estudiantes que aveces se burla entonces yo prefiero que nadie sepa eso, no quiero que nadie me señale por ser indígena”. Dichas manifestaciones producen efectos entre las relaciones en el colegio que proporcionan una idea alrededor del presente diagnóstico de problemáticas. Se resalta que el miedo y la adaptación a un medio hostil son elementos que permiten establecer otras formas de construcción de identidades culturales y además evidencian las diversas alternativas que tienen los estudiantes frente al reconocimiento.

A través de los datos anteriores se constata que el racismo fue evidente tanto en la encuesta como en los grupos focales, si bien el ejercicio de profundización identificó que la problemática surge en diferentes espacios, donde las dinámicas resultantes de esta son

* Para Nancy Fraser (2006) existen patrones institucionalizados de valores culturales en los que incluye al racismo como categoría bidimensional, es decir en la que actúan la distribución y el reconocimiento como tipos de injusticias sociales, la autora muestra que estas categorías actúan desde la teoría social, teoría política y la práctica política. Además dentro de su explicación afirma que se crean formas de subordinación de estatus que así mismo estigmatizan y producen violencia física, discriminación y ausencia de derechos (Págs. 30-31).

diferentes, lo cual es determinado según el grupo, afirmación derivada de la misma información.

Profundizando en el análisis sobre las alternativas que asumen los estudiantes frente a las diferentes formas de racismo se observa la variable que denominamos formas de resistencia, en esta se aglomeran las diferentes acciones que asumen los estudiantes frente al reconocimiento erróneo. Cabe decir que los planteamientos vistos son disímiles en cada caso, por ejemplo, frente a las acciones de discriminación por el aspecto físico, los estudiantes afrodescendientes plantean que estas dependen de un límite personal. Y por otra parte, los estudiantes indígenas manifiestan que la discriminación surge del desconocimiento de las costumbres, lo cual configura y determina diferentes acciones. Las reacciones de los estudiantes del colegio son múltiples, oscilan entre las redes de apoyo, el ocultamiento de la identidad, la agresividad y recurrir a vías de denuncia:

“Es cierto que a veces pasa mucho lo del bullying, pero yo pienso que por lo menos uno con la actitud, uno siempre muestra el respeto e influye respeto, por lo menos, como dicen nuestros compañeros, hay niños que se pasan del límite, para eso hay otras soluciones, unas violentas otras no, eso depende ya de la situación. Hay soluciones como decirle al profesor y otras como ir a los golpes”

Es preciso resaltar que el racismo como manifestación del no reconocimiento, no puede resumirse en el anterior argumento. Diversas opiniones de los estudiantes que no conciernen a las acciones mencionadas son evidentes en los dos instrumentos, dado que corresponden a formas de resistencia que los grupos étnicos han practicado a través de la historia. Siendo así, las clasificamos en dos: primero, las acciones directas, las cuales se caracterizan por ser mediatas e inmediatas, además se expresan de manera subjetiva, tienen consecuencias que pueden ser positivas o negativas, y pueden derivar en conflictos de identidad o grupales.

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

Por otra parte, agrupamos las formas de resistencia histórica que poseen características que se plantean a largo plazo, pueden ser simbólicas y políticas, han sido utilizadas por las organizaciones políticas étnicas como formas de lucha y sus consecuencias pueden derivar en procesos de reconocimiento y eficacia en los derechos. En la tabla 6 se evidencia dicha clasificación diferenciando los dos grupos étnicos:

TABLA 5.
Formas de resistencia en palabras de los estudiantes.

	AFRODESCENDIENTES	INDIGENAS
Formas de resistencia directa	<p>“decirle al profesor”</p> <p>"violento, ósea con violento me refiero a ofensas o a puños a la salida y ya."</p> <p>"yo también les respondo, por no quedarme callado, no le digo a los profesores ni nada . No, no reacciono violento ni nada, solo les respondo y ya. con ofensas"</p>	<p>acudo a profesores, coordinadores, padres</p> <p>"que no se habla solo en la casa si no que pues también estamos prestándole atención al nivel escolar"</p> <p>“porque hay estudiantes que aveces se burla entonces yo prefiero que nadie sepa eso, no quiero que nadie me señale por ser indígena”</p>
Formas históricas de resistencia	<p>"A veces la falta de saber de la cultura de uno, hace que los ofendan, por lo menos, el no saber ciertas cosas, lo que les parece extraño, puede hacerlo como de manera ofensiva hacia nosotros".</p> <p>por su lenguaje o por su cultura</p>	<p>"desde pequeños les empiezan a hablar acerca de la cultura"</p> <p>"El atuendo [...] Pues para que piensen que nosotros somos indígenas"</p> <p>"LA LLOTNA- LA ROPA"</p> <p>"yo pienso que es más saber sobre la historia, porque ni siquiera reconocen si somos de acá o si somos de otro país, si somos de Colombia"</p> <p>"No perder la lengua, que siga, no olvidar la palabra, lo que hablamos nosotros" (los indígenas).</p>

Fuente: Creacion propia (2019).

Se observan diferentes líneas de opinión sobre la clasificación de las formas de resistencia que es preciso analizar. Primero, en cuanto a las formas directas se presenta una tendencia a dirigirse hacia las vías de denuncia institucional o personas mayores. Por lo cual, un contraste entre la encuesta y los grupos focales es necesario desde el interrogante sobre ¿a quién se acude en caso de discriminación física o de identidad étnica? En este punto, sólo nueve de los treinta y un estudiantes, optaron por la denuncia como alternativa,

el resto manifestó no acudir a nadie, suceso que se reafirmó en los grupos focales. Otra tendencia directa es la violencia como respuesta directa a la agresión, esta quizá es la alternativa más común observada en el instrumento de discusión. Finalmente, surgen la invisibilización y el silencio como formas de adaptarse al nuevo medio, opción recurrente en los dos instrumentos. Cabe decir que tanto la denuncia, la violencia y la invisibilidad como formas de resistencia directa son los canales más comunes, sin embargo su impacto o capacidad de acción debe medirse con un análisis de los datos adecuado.

Por otra parte, las formas de resistencia históricas también se manifiestan desde los dos instrumentos. En primera medida se suelen nombrar las prácticas de costumbres ancestrales desde casa como son: la comida, la medicina tradicional, el uso de la lengua y el uso del vestuario, estos elementos evidencian una relación entre la identidad colectiva y la preservación de la costumbre, pero además el uso de estas prácticas en el espacio del colegio propicia acciones de reconocimiento frente a la discriminación y la invisibilización, es decir formas de resistencia en pro de una interculturalidad crítica.

Se observa que la experiencia en casa de la lengua es la alternativa más enunciada por los estudiantes, en esta caso, la presencia de la docente Misak permite una práctica que se adecua a las necesidades de este pueblo reforzándola y siendo una acción de reconocimiento que produce resultados evidentes, no obstante la presencia de estudiantes de otros pueblos y etnias sin ningún tipo de organización político-cultural que los respalde denota la necesidad de precisar soluciones sobre la política pública, esta situación requiere una discusión profunda desde las otras formas de resistencia mencionadas en la tabla 6.

Por ejemplo la práctica de la Yonna wayuu, el uso del vestuario ancestral en reemplazo del uniforme y la inclusión de la historia de las etnias dentro de los componentes educativos

son elementos que requieren una transformación más allá de la inclusión de temáticas a la asignatura de un profesor, es decir, una aplicación institucional desde una política pública que impulse una reforma curricular, de Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y sobre las formas de evaluación, adecuación y didáctica que se da a estudiantes provenientes de otros contextos territoriales.

Se ha observado el trasfondo del reconocimiento como factor fundamental en la construcción de la identidad, enfocado desde las interacciones y los elementos de la identidad grupal, además se mencionó que la forma de crear redes de apoyo entre pares constituye una estrategia frente a la discriminación y la adaptación; igualmente se observó cómo el reconocimiento institucional es parcial o formal dado el incumplimiento de normas, garantías y derechos como consecuencia de unas relaciones de poder que invisibilizan a miembros de grupos étnicos y minoritarios. Finalmente se resaltó el racismo como uno de los factores fundamentales en la pérdida de costumbres étnicas-culturales, dado que se desdibujan las tradiciones con el fin de adaptarse a un nuevo contexto donde se rechaza la identidad y la memoria ancestral. Así, debe afirmarse que este conjunto de relaciones tienen un trasfondo político y cultural, así mismo, la necesidad de unas dinámicas interculturales reales que garanticen los derechos a través de métodos eficaces de reconocimiento e identidad; que asuman posiciones críticas al sistema de educación tradicional implantado en las instituciones escolares.

Además consideramos que a la problemática del no reconocimiento en los grupos étnicos se agrega otra consecuencia, determinada por la pérdida de identidad cultural como factor de adaptación a un nuevo contexto. Siendo así, los efectos de esta problemática no sólo desembocan en que no sea posible una eficacia en los derechos, sino que el tránsito a la

ciudad derive en el rechazo hacia la historia y la identidad cultural de muchos estudiantes afrodescendientes e indígenas. Sin embargo, ahondar en las causas de esta pérdida no es el objetivo de la presente investigación, no obstante, es posible evidenciarlo como una consecuencia.

Lo importante de esta temática es que la discusión en los grupos focales llevó a una nueva subcategoría que denominamos espacios de reconocimiento, en este caso hay diferentes perspectivas que relacionan al territorio con el reconocimiento. En esta medida es preciso recordar que en el acápite de metodología de los grupos focales se mencionó que los conceptos se debían observar de forma cíclica e interdependiente, toda vez que forman un mismo corpus frente a la problemática.

2.3.2 Participación y derechos como categorías de análisis. En la presente sección se relacionan las temáticas sobre los factores de interrelación política y social en diferentes escenarios, esta se enfoca en determinar la existencia y conocimiento de los derechos étnicos que benefician a los estudiantes. Por lo cual, se abordan los conceptos de participación y derechos como categorías de análisis, las cuales corresponden al tópico dos de los grupos focales. Para ello se referencian los aportes conceptuales que contribuyen a clarificar desde lo teórico el ejercicio práctico, primero en cuanto a los derechos y posteriormente desde la participación. A continuación se realiza el análisis de las preguntas de la encuesta que giraron en torno al componente participativo junto al balance de las preguntas específicas hecho en los grupos focales.

Para iniciar, resaltamos que en el marco del debate de los derechos se establece una postura crítica decolonial que asumimos como válida para este tema y frente al marco de la

participación de las comunidades étnicas. En este caso, aunque no descartamos de manera alguna los logros del sistema internacional de los Derechos Humanos, es necesario contemplar otra mirada donde la participación manifieste unos ejes principales como el reconocimiento de identidades, el reconocimiento de derechos y su posterior eficacia. Es decir, una perspectiva crítica que se dirija más allá de las votaciones y la consulta previa, que son los principales elementos contemplados en los instrumentos internacionales. Entonces se trata de contemplar otras características que trasciendan hacia el diálogo intercultural y que incluyan la mirada de los estudiantes de comunidades étnicas del colegio.

En torno a la afirmación anterior se hace referencia que desde ámbito de los derechos es posible encontrar un concepto útil en el abordaje de las nociones decoloniales. En este caso, nos centramos en los conceptos y apropiaciones que se relacionan con las formas válidas de conocimiento de las comunidades étnicas y que estipulan un ejercicio de derechos alternativos a los derechos humanos occidentales, estos son denominados Derechos Humanos Interculturales Posimperiales. Aquí es necesario recalcar que la concepción misma no pertenece a un acercamiento tradicional al derecho, dado que tiene raíces tanto en las posturas de emancipación crítica como en el pluralismo jurídico (Santos, 2010).

Siendo así, Boaventura de Sousa Santos propone una política de derechos humanos distinta a la concepción occidental. En esta medida el autor concibe un modelo de derechos con alternativas claras a los DD.HH. reconocidos por los organismos multilaterales. El objetivo principal de dicha propuesta se centra en otorgar poder a las luchas emancipadoras, este proceso debe estar basado en un nuevo fundamento y justificación que surgiría de las raíces de la modernidad, por lo cual, se propone un ejercicio epistemológico basado en derechos originarios o Urderechos, los cuales deben trascender a los derechos políticos,

económicos y culturales occidentales. De esta forma, el autor propone dar validez a través del diálogo intercultural a derechos negados históricamente que son basados en las concepciones filosóficas y los valores morales de cada cultura (Santos, 2010, p.80-83).

En la medida de lo anterior, Santos contempla el diálogo intercultural no solo desde los saberes ancestrales y sus significados, sino como un ejercicio más completo que debe ser transcultural, es decir, una relación recíproca donde las culturas compartan sus universos filosóficos y lleguen acuerdos desde posiciones de poder en igualdad. En consecuencia, referenciamos tres derechos que deben resaltarse dada su relación con la temática: derecho al conocimiento, derecho a la autodeterminación democrática y derecho a organizarse y participar en la creación de derechos. Si bien, no es claro que un ejercicio como el presente pueda establecer estos logros en reconocimiento de derechos, su mención se hace para resaltar que el proceso de participación es un camino trascendental para construir una escuela que aplique derechos más allá de los formalismos, el positivismo y la preservación cultural.

Con respecto al componente participativo debe decirse que la categoría se contempló en relación con el reconocimiento de las relaciones colectivas e institucionales que establecen los estudiantes en el ámbito político, social y de los derechos, entendiendo el factor de la organización como un elemento imprescindible en el ejercicio de la participación. Su fundamento teórico fue basado en diversos autores como Sánchez Ramos, (2009) que a su vez cita a Mauricio Merino (1997) quienes concuerdan que la participación tiene una correlación directa con la organización, la cual, se constituye a través de elementos como los motivos, objetivos y los intereses surgidos de sujetos y comunidades; estas características convergen en el ámbito político relacionándose directamente con los derechos (pág. 87).

En otro sentido Hurtado Mosquera & Hinestroza Cuesta (2016) vinculan el término participación directamente con la democracia, soportándolo en autores como Sartori, Bobbio y Robert Dalh; así, observan que la participación posee una relación directa con las decisiones colectivas, y el espacio donde se da apertura al debate sobre el ámbito político, el económico y el social, al cual se circunscribe el concepto (págs. 61-63).

Es preciso recordar que la participación y su relación como derecho político, no se agota en el escenario de las elecciones y que en su debido contexto la formación ciudadana es un elemento trascendental en el ejercicio de la democracia representativa. Esta última afirmación nos inmiscuye en el tema de los límites del poder desde la toma de las decisiones, es decir, el debate de la tiranía de las mayorías y el reconocimiento de las minorías que Bobbio discute en su libro *Liberalismo y Democracia* (1993) desde la necesidad de sufragio universal como elemento de democratización (Pág.76-77).

Sin embargo, en el ejercicio práctico de la democracia representativa encontramos que esta asume amplias dificultades al apelar a la participación, dichos obstáculos se dirigen a los grupos tradicionalmente excluidos que no se les garantizan las condiciones de participación, en otras palabras el contexto “se basa en la idea de participación pero no garantiza sus condiciones materiales” (Santos, 2006, Pág.79). En este escenario, tres derechos fundamentales son necesarios para lograr una participación eficaz, los cuales anteceden las condiciones para su ejercicio: en primera medida la supervivencia-alimentación, la cual se basa en la posibilidad de tener condiciones para tomar decisiones; en segundo lugar la libertad, que se fundamenta en el ejercicio no coercitivo de la toma de decisiones y finalmente el acceso a la información, el cual pretende ejercer el derecho sin manipulaciones (Santos, 2006, Pág.79).

Si nos centramos en estos tres derechos relacionados a la participación ciudadana, es posible entender que los factores que llevan a obstruir las diferentes manifestaciones participativas están limitados por el modelo político-económico, sin embargo, también deben incluirse las discusiones sobre la asimilación cultural, el racismo y las formas en que se toman las decisiones los diferentes grupos sociales. En esta medida Boaventura de Sousa Santos (2006) pone en cuestión las limitaciones del modelo de la democracia representativa optando por un balance con la democracia participativa, condicionada por las relaciones entre Estado, movimientos sociales y partidos políticos (Pág.80).

Visto el marco teórico de participación y derechos, analicemos los diferentes datos que se asocian a los dos instrumentos metodológicos. Así, en el marco de la aplicación de la encuesta se formularon siete preguntas básicas sobre los componentes soportados en la pregunta orientadora enfocada en las percepciones y formas de participación frente a los derechos étnicos. Estos interrogantes iniciaron con la pregunta ¿Participas en algún espacio político, democrático o de gobierno escolar en el colegio? En este caso, fue evidente que el ejercicio político de toma de decisiones mostró particularidades para los dos grupos encuestados. Primero en términos prácticos, la participación total osciló entre el margen del 23% y 30%, es decir, un porcentaje de no participación de más del 60% en ambas etnias. Y segundo, las razones que se argumentaron para no ejercer este derecho, fueron explicadas en tres variables: primero “no tenían interés en participar” (45%), segundo “la inexistencia de espacios” (23%), y otras razones, relacionadas a aspectos prácticos como el tiempo (6%).

Por otra parte, en el contexto de la discusión surgió el tema de los espacios de participación internos y externos al colegio, manifestado en la pregunta de la encuesta sobre participación familiar y vinculación a organizaciones, interrogante realizado bajo selección

múltiple con cinco opciones: cabildo, concejo comunal, quilombo, organización cultural étnica u otros.

Respecto a los datos sobre los espacios externos, puede decirse que la totalidad de los encuestados afrodescendientes afirmaron que su familia no participaba en ningún espacio u organización; por otra parte, los estudiantes indígenas respondieron en una dirección variable, es decir, un porcentaje mayoritario eligió la opción negativa a la participación y otro, la elección del cabildo como alternativa de organización (32% de los encuestados indígenas). En este caso, es preciso decir que la totalidad de los estudiantes que ubican esta opción son MISAK, y aventurándonos un poco en el análisis según el cruce de información desde la caracterización (ver figura 8, pág. 51), podemos observar que el grado de reconocimiento de los estudiantes de este pueblo indígena es alto, a partir de esta perspectiva es posible intuir una relación entre la participación política en el cabildo con el proceso de reconocimiento; cuyos vínculos individuales, familiares e institucionales reflejan un proceso de exigencia de derechos con notables resultados, temática que fue abordada en la categoría de reconocimiento desde las formas de resistencia.

La correlación entre las categorías teóricas de reconocimiento y participación propone subcategorías de análisis como organizaciones y espacios. Esta relación que se evidencia desde una forma tradicional de organización indígena como es el cabildo, se reafirma en la profundización hecha a través de los grupos focales; en este instrumento, los espacios de reconocimiento-participación se conjugan construyendo una interrelación entre las dos categorías, en este caso, es evidente la identificación de los estudiantes con este tipo de organización política como forma tradicional idónea para asociarse y exigir derechos. Siendo así, a la pregunta ¿En el colegio existe algún espacio o grupo donde te sientas

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

reconocido, partícipes desde tu cultura o grupo étnico? se ratifica la respuesta: “1. Los cabildos. PROFESOR: ¿Los cabildos? 1. Sí, pero están fuera del colegio”.

La identificación de espacios externos al colegio confirmo los datos proporcionados en la encuesta y la parcialidad de la participación indígena, dado que solo tres de los seis estudiantes del grupo focal afirmaron conocer que es un cabildo o participar en otros espacios. No obstante, en la discusión surgieron otras figuras representativas que se relacionan con el cabildo, pero que por la diversidad de Pueblo tienen otros significados y representaciones. Aquí el estudiante wayuu enunció la figura de la Tulpa* como una figura de reunión e intercambio de la comunidad, contemplando la necesidad generar diferentes ejercicios desde la interculturalidad.

La figura ancestral de la Tulpa resulta trascendental dado que la discusión llevó por primera vez a un proceso de propuestas que posibilita el intercambio como ejercicio de participación y reconocimiento. Es decir, al establecer una relación entre la necesidad de ser reconocidos surgida de la discusión del tópico 1, junto a los espacios externos al colegio, se plantearon dos propuestas en la discusión: la primera surgida de la docente Misak “mama Carmen” y la segunda de un estudiante de grado quinto de etnia Wayuu. Estas pueden verse en la siguiente tabla.

* En el grupo focal indígena el estudiante manifiesta haber estado en la tulpa de Ibagué. La tulpa es un espacio donde se dialoga el acontecer de la comunidad, es una forma ancestral de preservar la memoria y la identidad. dentro de este espacio hacen parte tanto jóvenes como mayores para planear las labores del día siguiente, además de contar historias y transmitir conocimientos como las formas de resistencia. Así, este espacio “se conforma por tres rocas principales, ellas simbolizan el padre la madre y los hijos; los troncos también representan a la familia, el fuego es símbolo de calor, unión, alegría y sabiduría, esto permite su solidez ya que orienta las acciones de la comunidad.” (FUP, 2016).

TABLA 6.

Propuestas surgidas del grupo focal indígena.

PROPUESTA 1	PROPUESTA 2
<p>PROFESOR: ¿Pero has estado en alguna acción de tu grupo?</p> <p>3. Una vez. Cabildo de jóvenes (se escucha de fondo)</p> <p>PROFESOR: ¿Cómo cual has estado? Okey, bien. Si ¿No les parece que si hubiera un cabildo de estudiantes podrían participar?</p> <p>4. Si, pues, mamá Carmen dice que hay suficientes indígenas en el colegio, como para formar un cabildo indígena. Hay muchos en el colegio y pues ella está pensando en formar el cabildo.</p> <p>5. Si, por que hay demasiados estudiantes indígenas aquí, pues antes no había, eran poquitos, pero ahora como que más gente está llegando al colegio, entonces pues...</p>	<p>PROFESOR: ¿Alguno puede decirnos que es la tulpa? ¿Tú puedes decirnos que es?</p> <p>5. La tulpa es una reunión entre varias etnias y grupos indígenas, en el caso que nos enseñaron de otras culturas, que no solo eran las nuestras, pues desgraciadamente muchas personas no pudieron asistir y pues, si sería muy chévere que se hiciera esto en el colegio, como estaba diciendo</p>

Fuente: Creacion propia según grupos focales (2019).

Si bien, la reflexión de los espacios externos al colegio llevó a la necesidad de generar propuestas acordes al ejercicio intercultural, esto no significa que no existan espacios dentro de la institución que se relacionen con la participación.

Agregando un poco a la relación entre participación y reconocimiento mencionada con anterioridad, puede decirse que estas dos categorías son entrelazadas por los estudiantes, vinculándolas desde sus concepciones políticas, culturales y geográficas. Un ejemplo de ello es la asociación de los espacios en las diferentes sedes, así, al observar el estado de reconocimiento, los estudiantes argumentaron que en comparación con años anteriores este proceso había aumentado pero era insuficiente. Esta acepción es reafirmada en el tópico 2 cuando se hace mención de los espacios: Aprendiendo juntos (proyecto Indígena sede de primaria) y el semillero (proyecto indígena- afro sede secundaria).

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

Cabe agregar que la relación entre espacios de reconocimiento y espacios de participación se fortaleció a medida que avanzó la discusión en frases surgidas desde los afrodescendientes como se evidencia en los siguientes fragmentos:

“A veces la falta de saber de la cultura de uno, hace que los ofendan, por lo menos, el no saber ciertas cosas, lo que les parece extraño, puede hacerlo como de manera ofensiva hacia nosotros, por eso es bueno los diferentes grupos como el semillero, que dan información de lo que somos nosotros, nuestros grupos influyen en el respeto.”

Este escenario que relaciona las dos categorías surge en la medida que los estudiantes se hacen conocedores de la información como estrategia de reconocimiento del otro, y además en contextos donde pueden conocer prácticas propias de las diferentes culturas, vías institucionales de denuncia y ejercicios de reconocimiento. Por ejemplo en comentarios como:

“6- Pues sí, en el semillero me siento más reconocida que en clase o en descanso, pues nos enseñan los derechos, como el respeto, no más discriminación, no solo a afrodescendientes, sino también a indígenas. Participando en cualquier actividad cambia algo.”

“2- Yo si siento que hay grupos, como el semillero, que reconocen y dispersan la información, entre nuestras culturas. Por lo menos en el semillero siempre hablamos sobre nuestros orígenes y siempre es un lugar de libertad, cierta libertad, porque uno se siente bien de expresarse con otros compañeros que a lo mejor vengan del mismo origen, o de las mismas culturas.”

Si bien, los comentarios sobre espacios internos de participación son evidentes, es necesario profundizar en las categorías principales, en esta caso podemos ver que las prácticas políticas y de reconocimiento dentro del colegio se manifiestan a través de escenarios propicios como el semillero, vistos no solo para la participación política, sino para la discusión de los derechos, en esta medida el derecho a la información, a la libre expresión y a discutir sobre los derechos políticos propios, son una oportunidad o ventaja

para un verdadero reconocimiento. No se trata de mostrar al semillero como la alternativa de solución a la ausencia de eficacia sobre la participación política, más bien, queremos reflejar que como único espacio de reunión es muestra evidente de la necesidad de estrategias extracurriculares y políticas interculturales desde diferentes vías institucionales.

Se puede señalar que al observar los diferentes aportes dados en los grupos focales es posible entender la importancia de los espacios de reunión para la práctica en derechos, así, es usual la asociación del semillero como forma de participar reconociendo, según la perspectiva de un estudiante en este espacio: “4- yo me siento reconocido, en un grupo que se llama semillero, y ellos aquí nos enseñan los derechos y deberes que tenemos nosotros los afrodescendientes”. Si bien, el semillero se percibe como una oportunidad, su espectro está limitado al ámbito grupal dado que no constituye una política institucionalizada del colegio.

Así mismo, estos datos son corroborados en los estudiantes que respondieron la encuesta, generando respuestas negativas y positivas sobre la pregunta ¿En el colegio existe algún espacio o grupo donde te sientas reconocido o partícipes desde tu cultura o grupo étnico? En este caso, 6 estudiantes dijeron que no existían este tipo de espacios, 15 encuestados de ambos grupos étnicos determinaron al semillero como espacio de participación y 4 indígenas indicaron que la profesora Misak como oportunidad de enseñanza, expresión y participación, además, otros 6 ubicaron respuestas como la tulpa, el descanso o no respondieron la pregunta.

Además, cabe recordar que estos espacios son transversales al currículo escolar y forman parte de la experiencia descrita en el capítulo uno. Sin embargo, en los grupos focales surgieron otros espacios de importancia, que así mismo relacionan la participación con el reconocimiento, dada la evidente estrategia intercultural realizada en la institución

educativa. Así, las clases como principales escenarios de intercambio del colegio, son mencionadas constantemente en el ámbito de la participación frente a los compañeros y como lugar de reconocimiento frente al bullying. En este caso, los estudiantes nombran reiteradamente la clase de danza como un lugar propicio para el respeto, la expresión y frente a la discriminación:

1- La profe Celia de danzas, ella nos, nos, bueno hace como un círculo de la palabra en donde uno puede expresar lo que uno siente, si le están haciendo bullying o si le están haciendo algo, o si se siente bien o si no se siente bien y pues la profe hace ese círculo de la palabra para que uno se sienta bien, en confianza.

PROFESOR: ¿Pero por qué? Ósea como, cuéntame

1- Porque es que la profe ósea, nos hace no sé, no sé cómo explicarlo.

3- Complementando lo de mi compañera uno, pues ósea si es un espacio libre de bullying donde uno se puede sentir libre, donde también por la danza se, se expresa diferentes cosas, se pues. También nos respetamos, también es un lugar donde nos piden hablar sobre nuestro lugar de origen y así

2- Complementando lo de mi compañera uno, si es verdad que la profe Celia influye mucho en el respeto y en la libertad, que causa, por lo menos el círculo de la palabra, donde nos podemos expresar sin miedo a que nos hagan bullying, porque siempre ella es una persona muy que incluye, incluye a muchas personas y siento que es un espacio en el que nos sentimos libres y que debe permanecer en el colegio.

Observamos como en el ejercicio de las clases, el aula se transforma en un escenario propicio para la participación, asumiendo que los estudiantes no la conciben explícitamente como una participación política, sino como un proceso social de visibilidad, de ahí la relación entre las diferentes prácticas intersubjetivas de reconocimiento y las prácticas de representación política, sustentadas en el derecho a la libre expresión, lo cual es perceptible en acepciones como:

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

2- Yo el año pasado fui representante en mi curso, nunca ha habido discriminación es esa parte, siempre he participado en el salón, siempre participo, siempre me dejan expresarme en cualquier clase y cualquier espacio del colegio

3- Pues grupos en los cuales nos reconocemos, si hay, el semillero y no solo el semillero, sino también en la clase de danza, porque es un espacio en el que me expreso y me siento bien, y pues nunca me he sentido discriminada por mis compañeros, contribuyendo con la participación, participo mucho, en el consejo directivo, académico y así sucesivamente.

Es posible observar en los dos fragmentos anteriores las diversas relaciones con los derechos que establecen los estudiantes en el ámbito de la convivencia escolar, en este caso lo más importante es que si bien los estudiantes identifican al gobierno escolar como un escenario de participación, no reconocen acciones claras para los grupos étnicos desde estos espacios, es decir, los estudiantes pueden elegir y ser elegidos para la representación estudiantil pero el grado de discusión sobre los asuntos étnicos es mínimo. Sin embargo, se vinculan con los cargos de liderazgo del gobierno escolar, votan y suelen identificar los cargos de personería y contraloría estudiantil.

En esta forma, la estrecha conexión entre los tópicos uno y dos propone visibilizar unas necesidades de los estudiantes más allá de los derechos políticos, es decir, un enfoque desde el reconocimiento a través del diálogo intercultural, que contemple las problemáticas de las escuelas urbanas como punto de empoderamiento y transformación de la formación étnica. Si bien, los derechos políticos de cierta forma son asumidos por los estudiantes desde los mecanismos de participación contemplados en la Ley 115 de 1995, su eficacia –no solo para los grupos étnicos- dista mucho de ser un verdadero ejercicio democrático, teniendo en cuenta que en el ejercicio del gobierno estudiantil se deben establecer los puentes de participación para la formación ciudadana y la efectividad de los derechos.

Puede decirse que la existencia de espacios internos y externos hace parte del proceso de reconocimiento y participación, sin embargo, el evidente racismo, la manifiesta inconformidad frente a la toma de decisiones y la práctica de los derechos considerados incompletos, muestran la insuficiencia del proceso y la falta de una política pública idónea para la población étnica. Dos problemáticas debemos tener en cuenta frente a la categoría de participación, basados en los datos recopilados:

Primero, no se trata de ver un porcentaje de participación como índice de eficacia de los derechos, toda vez que este ejercicio requiere de dinámicas contextuales de organización y representatividad. Encontramos entonces que la cuestión parte de ¿cómo se participa? ¿en qué contextos se realiza esa participación? Y ¿qué se logra a través de esa participación?

En el segundo caso debemos tener en cuenta que si bien la participación externa relacionada al colegio existe, es mínima, y además, no tiene una relación profunda con los espacios internos, es decir, no hay un canal para generar un vínculo entre las organizaciones étnicas exteriores y los espacios de reconocimiento interiores. Si bien, es notable el papel del cabildo Misak con la exigencia de la docente de su comunidad, el colegio Antonio Van Uden -al igual que muchos colegios de Bogotá-, cuenta con un número amplio de estudiantes de diversas procedencias étnicas, generando que las necesidades de apropiación de espacios interculturales de participación política y cultural sean evidentes.

Se debe pensar que los grupos indígenas y afrodescendientes tienen unos derechos reconocidos desde la educación, en este caso pueden decidir qué tipo de educación quieren tener en el contexto del colegio, además se debe garantizar que esta educación no sea un modelo que asimile a los estudiantes, sino que proporcione las herramientas para no perder la identidad ni tampoco ser excluidos de la sociedad. Existe una necesidad de propiciar un

debate profundo sobre la educación y la participación para las comunidades étnicas que han realizado un tránsito hacia otros territorios y contextos, aquí es donde cobran relevancia los Urderechos de Boaventura de Sousa Santos, que se dirigen hacia la capacidad crear los propios derechos y revivir el conocimiento o conocimientos ancestrales, por ello nos preguntamos si ¿los estudiantes tienen derecho a conocer las formas de pensar, hacer y existir de sus antepasados? Es decir, la historia como derecho.

2.3.3 Territorio y memoria como categorías de análisis. Dentro del título principal de la presente investigación se hace referencia a las identidades territoriales en las instituciones urbanas, por ello, la presente sección busca entender las relaciones conscientes e inconscientes que existen entre el territorio de origen y la escuela, en torno a las diversas manifestaciones con la identidad. Cabe afirmar que una de las dificultades para entender las relaciones territoriales deriva de la identidad como pérdida de memoria y costumbres, lo cual tienen efectos directos sobre el autoreconocimiento. En esta medida la categoría de territorio será abordada desde la relación con la memoria, así, tanto territorio como memoria son categorías que en este caso se miran desde el presente, con el fin de observar cómo se generan significados nuevos frente al concepto y su praxis. Entonces se trata de ver cómo se resignifica el territorio en la ciudad y en el escenario escolar desde la memoria.

Para iniciar debemos contemplar el ámbito de las relaciones territoriales, por lo cual partimos de los vínculos entre territorio-escuela-derechos, sobre este tema Omar Pulido Chávez y Pilar Cuevas Marín (2016) realizan una contribución interesante para nuestra investigación, dado que analizan no sólo las dimensiones físicas sino también las simbólicas del territorio, aquí se muestra “que el territorio es una construcción de los sujetos y no una

determinación externa que se les impone. [...] es una significación construida que da sentido a la acción de los sujetos que lo construyen y habitan” (Pág. 62).

En este caso, se muestra a la escuela como un territorio de relaciones intersubjetivas donde los estudiantes deberían vivenciar sus derechos. Pulido basa su trabajo en Pierre Champollion, argumentando que la escuela es un microterritorio en general aislado del territorio externo, lo cual impide el desarrollo de los derechos de los estudiantes (Cuevas & Pulido, 2016, Pág. 64). Con ello, el espacio físico y social de la escuela tradicional plantea la definición de un ambiente de formación que es inadecuado para el cumplimiento de los derechos.

En este proceso se observan las diferentes características que se entremezclan en las escuelas como forma de adaptación al nuevo medio, y en este caso asumimos que las categorías de territorio y memoria no pueden desvincularse del reconocimiento. Por ello, se observa el impacto del escenario social, el contexto urbano y las relaciones con territorios de procedencia como forma de apropiación al reconocimiento y el acercamiento a la construcción de identidades territoriales de los estudiantes en la escuela.

Por lo tanto, primero se debe hacer una referencia tácita al concepto de memoria, el cual debe considerarse como un ejercicio colectivo que contribuye a la formación de una estructura de identidad política y cultural, siendo así, la práctica de esta categoría, implica precisamente dos pautas: primero, que desde la pedagogía y la didáctica, se permita un espacio de comodidad donde los estudiantes se formulen preguntas sobre su realidad y la institución; y segundo, que se propicie un espacio donde se reconozcan las problemáticas y necesidades para transformar la realidad, es decir un lugar en el que “La memoria colectiva

ha sido —y todavía es— un espacio entre otros donde se entreteje en la práctica misma lo pedagógico y lo decolonial.” (Walsh, 2013, pág.15).

Cabe agregar que el ejercicio de memoria dentro de la escuela es un recurso práctico muy útil para el presente proyecto, tiene su génesis en las pedagogías críticas de Freire y resurge dentro de las llamadas pedagogías Decoloniales. De ahí que el ámbito de nuestra temática se fundamente en la ineficacia de las políticas públicas. Dicho tema es discutido por Walsh afirmando que:

“frente al momento actual de distanciamiento de las generaciones nuevas, de las voces de enseñanza y aprendizaje de las abuelas y los abuelos, como también frente a la necesidad, cada vez más urgente, de visibilizar la diferencia afro-ancestral y su lucha ontológica-existencial ante las políticas públicas urbanas de inclusión dirigidas al problema de racismo y discriminación y a la inclusión.” (Walsh, 2013, pág.64).

Las políticas públicas y las instituciones plantean continuaciones de procesos que pretenden intervenir en la formación cultural de los estudiantes, y muchas veces estas generan un proceso de olvido. Es decir, que son adaptación a unas relaciones de poder que incluye a los estudiantes en un modelo de sistema que prima por su adaptación a unas condiciones que generan olvido de la cultura de procedencia. En este caso, el texto Walsh evidencia la discriminación epistemológica con la historia de las etnias como un conglomerado de conocimientos que visibilizan otras formas de adaptarse al medio natural y social, esto se contrapone al: “postular y posicionar el significado profundo y vivido de la diferencia afro-ancestral, no como reliquia o patrimonio del pasado, sino como existencia actual enraizada en el territorio desde donde todavía confluyen saberes, cosmovisión, espiritualidad y el estar bien colectivo” (Walsh, 2013, pág.65).

Así, la territorialidad cobra importancia en la medida en que es parte constitutiva del concepto de identidad y memoria, es decir, es posible que se integre entre los espacios de socialización que tienen los participantes de la investigación. Más allá del impacto en las relaciones en el colegio, es posible referirse a los datos que corresponden a escenarios de transición de la identidad en los jóvenes (Vera & Valenzuela, 2012, Pp. 276), es decir, el proceso de construcción que viven los estudiantes determinados por factores culturales relacionados con el territorio y con nuevos contextos.

También cabe agregar que esta relación entre la identidad y el territorio ha sido asumida como uno de los factores principales de lucha, exigencia y reivindicación de derechos por parte de las comunidades étnicas. Para Arturo Escobar (2014) esta relación constituye un proceso de problematización contemporáneo, donde la identidad se observa como proceso de práctica y estrategia de lucha, que manifiesta el surgimiento de identidades territoriales afrodescendientes e indígenas que a su vez desdibujan lo territorial y lo urbano (pág.67).

Podemos entonces llamar a esta problemática estudiantil una lucha por la existencia, consciente e inconsciente. Si bien, muchos niegan su identidad y sus vínculos con el territorio, la existencia de espacios externos de participación político-culturales es una evidencia de esta lucha. Así, no solo se trata de observar que se trata una lucha por ser reconocidos, sino por existir, incluso fuera de los territorios ancestrales, este proceso puede enmarcarse en lo que se denomina una lucha ontológica (Escobar, 2010, pág.72). Lo anterior se explica por el contexto de las comunidades indígenas, afrodescendientes, y campesinas, donde:

“La perseverancia de las comunidades y movimientos de base étnico-territoriales involucran resistencia, oposición, defensa, y afirmación, pero con frecuencia puede ser descrita de forma más

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

radical como ontológica. Igualmente, aunque la ocupación de territorios colectivos usualmente involucra aspectos armados, económicos, territoriales, tecnológicos, culturales y ecológicos, su dimensión más importante es la ontológica” (Escobar, 2010, pág.72).

Es sabido que el conflicto armado se mueve entre los intereses territoriales, por ello, nos surge el interrogante sobre si muchos grupos sólo buscan el retorno a sus territorios y la resistencia a través de comunidades de paz y zonas humanitarias, entre otras. Por lo cual, nos preguntamos cómo es el proceso de desapropiación de los territorios que sucede en las escuelas urbanas, como sitio de destino de la migración y desplazamiento.

En este caso, no podemos hablar solo de desplazamiento, teniendo en cuenta que no todos los estudiantes se reconocen como víctimas del conflicto armado. Sin embargo, basados en los datos de la caracterización, sabemos que muchos de los afrodescendientes e indígenas en el colegio provienen de zonas de conflicto armado, así, es necesario ver que la historia de estos territorios determina unos procesos diferentes que generan experiencias de vida múltiples, proyectos de vida e identidad que se aglomeran en un mismo espacio, la escuela.

En realidad, las opciones que asumen las víctimas de las afectaciones a los DD.HH., son muy claras, la defensa del territorio o el desplazamiento definitivo, de aquí surgen múltiples formas de resistencia, desde la creación de comunidades paz y otras estrategias en la defensa del territorio*, como también apelar a la memoria y a la organización política fuera de los territorios ancestrales como estrategia de existencia; y finalmente, la pérdida de

* En reuniones con comunidades afrodescendientes Arturo Escobar (2010) anexa este fragmento “nuestra apuesta es defender el territorio; nos quitaron la zona plana y nos fuimos para las laderas; ahora ¿para dónde nos corremos? La gente dice que es preferible morir e un tiro que irse a los corredores de miseria de las ciudades. [...] Pero solamente volveremos a ser esclavos cuando el último hijo haya vendido el último metro de tierra.” (Pág.73). Así mismo, el texto sentí pensar la tierra hace un acercamiento al término territorio tratado desde las comunidades enfatizando que como propuesta política de lucha surge desde las comunidades en la década de los ochentas. (Ver págs. 82-83).

identidad como forma de adaptación a la ciudad y al contexto urbano. Entonces cabe preguntarse ¿cuál es la adecuada para educar a la sociedad colombiana?

Así, el surgimiento de las identidades territoriales, es decir, la relación identidad y territorio, parte en mayor medida de las dinámicas del conflicto, donde surgen aspectos identitarios de apego a la tierra desde las tradiciones como formas de resistencia, en otras palabras, desde la recuperación de cultivos, la autonomía alimentaria y el fortalecimiento de las organizaciones (Escobar, Pág. 75). Sin embargo, nuestro contexto de estudio se centra en la ciudad de Bogotá, entonces nuestra problemática se dirige al grado de apropiación y desapropiación de esta parte de la identidad, los vínculos con el territorio y los procesos que se recrean en el colegio.

Así, la vivencia del territorio define una serie de acciones sobre las garantías étnicas. Por ello, si vemos a la escuela como un espacio cerrado sin vínculos con el contexto, no sería posible identificar que una problemática es la asimilación de cambios a nuevos escenarios y procesos. De ahí que se asuma que la llegada de una nueva población diversa deba ajustarse a las condiciones tradicionalmente existentes. Un ejemplo de esto es la reciente incorporación de estudiantes venezolanos a las instituciones educativas colombianas, quienes se encuentran en un limbo jurídico, político y social, pues al ser menores de edad se incorporan a la escuela por garantía universal, pero esta no contempla las herramientas necesarias contra la xenofobia producto de la polarización política que el país ha vivido en los últimos años.

En este momento sería importante referirse a la subjetividad como aspecto de la identidad, desde lo que se considera propio y cómo esto incide en la construcción social del individuo. En el plano de la subjetividad los procesos de identidad en ciertos periodos de

edad son llamados periodos de transiciones o escenarios de transición, así, el influjo de ciertos espacios y contextos definidos como políticos, económicos, sociales o culturales, definen ciertos estilos de vida reemplazando modos de vida tradicionales (Vera & Valenzuela, 2012, Pp. 277).

Según lo anterior, nos preguntamos por la relación entre la identidad y el territorio, en este caso, si observamos que cada estudiante se encuentra en un periodo de transición de identidad en el que asume diversos factores de su medio cotidiano, y los reemplaza o asume por costumbres de los territorios de origen o de la ciudad, es posible entender la importancia del contexto territorial y educativo, el cual debe permitir las condiciones necesarias para el libre desarrollo como sujetos de derechos. Es por esto que el concepto de territorio bajo sus diferentes dimensiones o formas de entenderse, debe ser comprendido desde todas sus dimensiones, es decir, aplicado y entendido según los seres que lo interpretan y lo viven a diario y creando diversos escenarios para concebirlo.

Es claro que los sujetos participantes -jóvenes entre 11 y 15 años- se insertan en un espacio totalmente ajeno a sus tradiciones familiares, culturales y territoriales, lo cual constituye un proceso de pérdida de las costumbres ancestrales o negación de las mismas, es decir, una desvinculación con las comunidades y por lo tanto un olvido de sus derechos étnicos. Por ello, esta problemática debe pensarse desde factores enfocados en los tipos del concepto de interculturalidad crítica, dado que esta asume la intersubjetividad, la identidad y el territorio como principio, cuyo fin en los escenarios de transición mencionados no es el reemplazo por adaptación a un nuevo medio, sino el diálogo intersubjetivo desde la escuela con fines de reconocimiento y memoria.

Por ello, es imprescindible que se establezcan relaciones entre los espacios geográficos, políticos y familiares con el fin de reconocer al otro como punto de partida. Dicho proceso implica desde la interculturalidad crítica construir lugares de encuentro con condiciones adecuadas de enseñanza y diálogo, así, se hace necesario que los sujetos conozcan su realidad política y cultural, además de tomar una posición frente a la hegemonía y las relaciones de poder, es decir, un proyecto tanto político como epistémico (Restrepo & Rojas. 2010, p.170–171).

Veamos entonces cómo se conjugan estos procesos de adaptación desde los datos, primero desde los períodos de llegada a Bogotá recopilados en la encuesta. Esta información permite entender la necesidad de la memoria como elemento de construcción de la identidad territorial, concretada a través de las subcategorías de los grupos de discusión. Posteriormente nos centramos en los tipos de familia y sus relaciones con los territorios de origen; donde se han formado, se forman y formarán espacios de encuentro para el diálogo intercultural, este suceso constituye otro indicio para entender la apropiación de conocimientos ancestrales como forma de asumir los territorios urbanos.

La relación de los factores arriba mencionados busca determinar relaciones territoriales en dinámicas de reconocimiento. En primera instancia al comparar la información surgida de la caracterización en cuanto al año de llegada a Bogotá (ver Tablas 2 y 3, Págs. 51-54), fue evidente que la mayoría de estudiantes nacieron fuera de esta ciudad (91%) y entre estos un número alto llegó al distrito capital con una edad menor a los cinco años (30%), constituyendo con esto una primera generación fuera de territorios ancestrales y tierras colectivas (39%). Es decir, el porcentaje de niños y niñas que crecen en el contexto urbano

toda vez que sus padres no regresaron a los territorios de origen, es alto, contribuyendo con ello a tener las condiciones contextuales para la pérdida de costumbres territoriales.

Si bien, no es posible establecer una tendencia de análisis sobre esta información recopilada en la encuesta, constatamos que existe un considerable porcentaje de estudiantes que oscila entre los 6 y 10 años de permanencia en Bogotá (61%), determinando con esto un cuadro de adaptación amplio. En cambio es posible establecer que su traslado a la ciudad se realiza posterior al año 2006 descontando los datos de los estudiantes con fecha que no es posible determinar, dado que no recuerdan estos datos. Si bien, el tránsito de territorios está delimitado por estas cifras estadísticas ¿cuáles son las mayores problemáticas que manifiestan los estudiantes?

Desde los datos anteriores surgen algunas preguntas sobre cómo interpretar esta información, en este caso recurrimos a los grupos focales para entender las relaciones entre la escuela, la identidad y el territorio. En el epígrafe de este capítulo encontramos la aseveración sobre las consecuencias de salir del territorio, en este caso la negación de la etnia y el territorio son un índice claro de relación con la invisibilización, en dado caso la estudiante afirmó que:

“[...] yo pienso que ahora la mayoría de los adolescentes no se reconocen como la cultura étnica indígena, porque la mayoría ya no se quiere reconocer como eso, hay muchos que uno les pregunta si son tal cosa y lo niegan, y por eso vienen pues enseñándoles desde chiquitos a aceptar que son de un pueblo, de una cultura indígena, porque ahora se ve que los adolescentes ya no quieren aceptar que son indígenas.”

El principal eje de este fragmento indica que existen necesidades evidentes en los estudiantes de grupos étnicos, si bien, las problemáticas que deben enfrentar las familias desplazadas o migrantes a Bogotá se manifiestan de múltiples formas, la negación del lugar

origen es uno de las cuestiones más usuales que no permite la adaptación a la escuela, entonces es usual que se niegue el lugar de procedencia, dado que se considera un elemento propicio para ser discriminado. Así, mientras muchos estudiantes manifiestan formas de resistencia de diversos tipos, otros simplemente se adaptan a las exigencias del medio, ocultando o negando esta parte de su identidad, es decir, una forma de olvido y de pérdida de los derechos resultado de la asimilación.

Por otra parte, uno de los componentes de las discusiones fue el cuerpo, visto como una expresión de la identidad que a su vez tiene una relación directa con el territorio, es decir la exteriorización de la identidad territorial. En este caso el cuerpo tiene connotaciones territoriales, pues está lleno de significados o sentidos, con ello, el concepto se aparta de su contenido geográfico, apropiándose de características de la subjetividad, relacionadas al tiempo, el contexto y la cultura. (Cuevas & Chávez, 2016, Pág. 69-70).

La corporeidad manifiesta múltiples necesidades sobre cómo se ven e imaginan los estudiantes y a su vez está determinado por las diferencias de grupo étnico. En este caso, juntos grupos consideran que parte del proceso de identidad proviene de los orígenes, por lo cual, asumen que la enseñanza de la historia, la costumbre y la lengua son imprescindibles para el reconocimiento, no obstante, para los indígenas esta cuestión de los orígenes no solo queda en la educación, sino que deriva de los genes y el pasado, lo cual implica que no solo con el atuendo se tenga un proceso de identidad territorial.

Esto puede verse en palabras como “Sí, llevamos la sangre de nuestros abuelos, así vistamos de otra forma, siempre vamos a serlo, porque llevamos sangre indígena”. Precisamente, si tenemos en cuenta que la vivencia en el colegio está ordenada por un conjunto de reglas organizadas en un manual de convivencia, que buscan un fin social de

orden, pulcritud y uniformidad podemos decir que la institución tiende a negar derechos desde la libre expresión y la diferencia

PROFESOR: ¿si se visten con el uniforme dejan de ser indígenas?

CHICOS: No

PROFESOR: ¿si por ejemplo se hacen un tatuaje?

Tampoco, siempre vamos a serlo, así no lo aceptemos vamos a serlo, porque llevamos la sangre de los indígenas ¿no?

¿Qué sucedería en el caso de que un estudiante indígena quisiera portar el atuendo y no el uniforme? La respuesta a esta cuestión no es simple, sin embargo, es probable que por normas constitucionales se aceptara dicha intención, pero si contemplamos el ámbito social, los grupos de discusión evidencian que existen limitantes discriminatorios que impedirían este hecho:

“Pero sinceramente el atuendo no, porque pues por lo menos uno se pone el atuendo de uno, pero ya piensan que uno es de otro país, porque no solamente es el atuendo, porque a ti te ven con él atuendo y digamos de tu pueblo, y te dicen, no es de Ecuador o Bolivia, porque no saben que, no, no conocen la historia de Colombia”

En este escenario, la discriminación se hace evidente, quizá este tema se había mencionado con anterioridad en relación con el color de piel, la costumbre y cultura de los afrodescendientes en la categoría reconocimiento, sin embargo, el proceso es evidente y restringe el cuerpo como un determinante del racismo. Por otra parte, el fragmento evidencia que este proceso también afecta a los grupos indígenas limitando la identidad, la costumbre y la memoria del territorio de origen, dado que el atuendo es el significante de la procedencia y que remarca un aspecto de identidad bastante fuerte.

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

“En sede C me tenían un apodo, me decían indio o cara roja [...] y pues eso me ofendía mucho, porque ellos sabían que yo era Wayuu y pues como nosotros nos pintamos la cara con una especie de tinta roja, entonces vivían diciéndome cara roja”

No obstante, lo anterior no significa que el racismo hacia los afrodescendientes no sea un limitante de la exteriorización de la identidad territorial, pues también estos hicieron referencia específica a que un aspecto del bullying era el “pelo”, aquí encontramos que el peinado y la peinadora forman parte de las exteriorizaciones del territorio de las comunidades del pacífico. Y como se mencionó en la primera parte de la exposición de esta categoría el cuerpo como forma de territorio construye subjetividades relacionadas al tiempo, el contexto y la cultura.

Volviendo a la información de la encuesta, cabe referirnos al grado de reconocimiento familiar, este presenta particularidades respecto a los tipos de parentesco, en este caso, sólo dos estudiantes manifestaron que en su familia no reconocen su pertenencia a un grupo étnico, por lo cual, se resalta que el mayor porcentaje de reconocimiento territorial incluye no sólo el núcleo familiar, sino líneas de abuelos paternos y maternos, además de hermanos. En la siguiente gráfica comparativa es posible visibilizar patrones de reconocimiento dentro de los grupos familiares, el fin de este ejercicio busca identificar los patrones grupales más allá de los individuales. Además se debe resaltar que la pregunta estaba dirigida a establecer índices de autoreconocimiento familiar percibidos por los estudiantes.

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

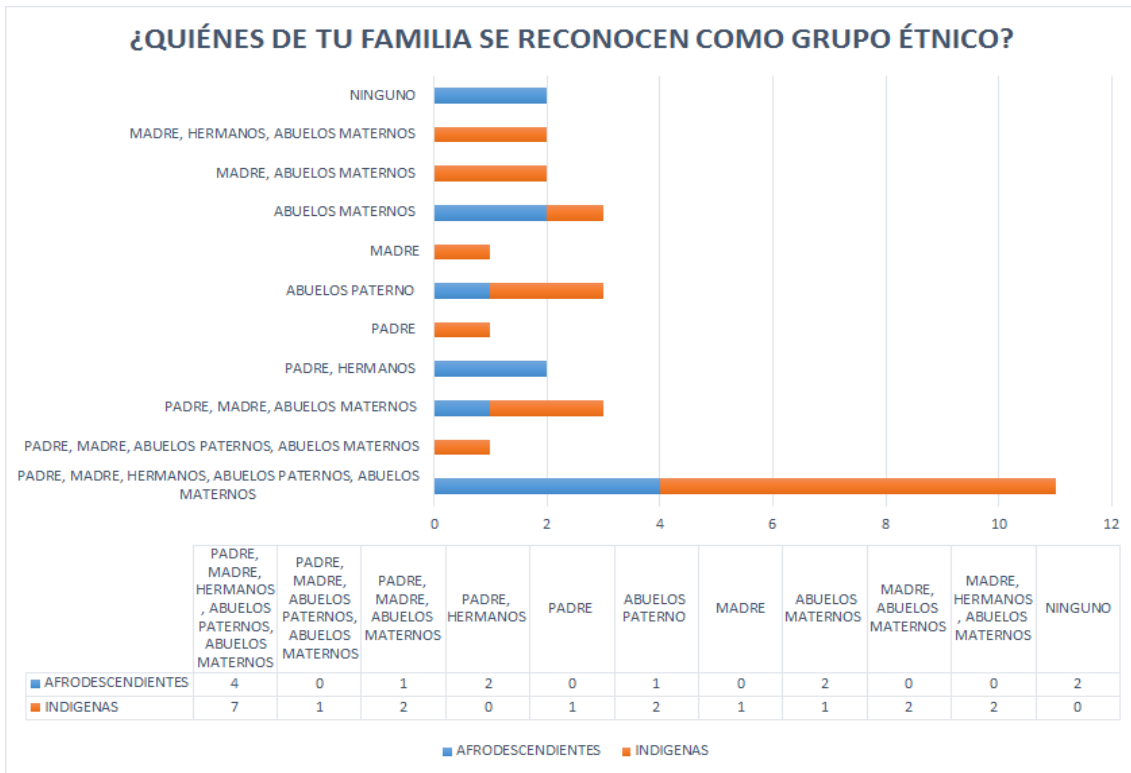


FIGURA 12. Reconocimiento familiar de grupos afrodescendientes e indígenas. Fuente: Creación propia, (2019).

Como es evidente, en la pregunta sobre el reconocimiento familiar, un alto porcentaje de los estudiantes de ambos grupos étnicos conviven en un núcleo familiar donde todos se reconocen, frente a dos estudiantes que expresan que ninguno en su familia asume este proceso. Además, también es importante el segundo porcentaje mayoritario, el cual se ve reducido a solo la línea paterna frente a la línea materna (solo cinco estudiantes no eligieron la opción de abuelos maternos), esto evidenciaría los diversos tipos de familia existentes, no obstante, para poder corroborar la anterior afirmación se requiere de un estudio etnográfico profundo sobre las familias de los grupos étnicos en la ciudad, que no corresponden a esta investigación. Sin embargo, el grado de reconocimiento puede ser particular en la medida que se comparan los números presentándose una fuerte presencia de la línea por parte de

abuelos maternos (26 estudiantes), teniendo en cuenta a los que incluyen a madres, padres y abuelos paternos.

Quizá uno de los factores más importantes en el reconocimiento familiar es que se deben visibilizar los escenarios de transición que asumen los chicos y chicas entre familia, territorio de origen y nuevo contexto urbano. Se recrea así un proceso de cambio que permite entender que llegan a la ciudad en una edad determinada con un grado de relación al territorio diferente al de Bogotá. Esto quiere decir que sus padres, madres y abuelos son quienes de cierta forma transmiten el conocimiento ancestral y de origen como forma de reconocimiento desde un proceso de memoria, entonces ¿cuál debe ser el papel de la escuela frente a la memoria? analicemos la opinión de un estudiante que puede ser útil en el abordaje de esta pregunta:

“yo si pienso que en el colegio hay lugares donde se hace memoria, memoria de lo que hemos hecho, si considero que se debería tener en cuenta en el colegio las costumbres, por lo menos como decía el compañero cuatro, muchos compañeros indígenas no saben esta lengua y a lo mejor, si, con profesores de esa lengua se sintieran más, se sintieran mejor, ya que se pudieran expresar libremente. Si considero que la familia y el territorio hacen parte de la etnia afrodescendientes y eso siempre se reconoce en el semillero”

Si bien, estos escenarios de transición son difusos, múltiples veces hubo menciones sobre la necesidad de conocer la cultura y la historia de las comunidades como medio de evitar la discriminación, sin embargo, historia no es memoria, en este caso, surge una dimensión doble de estas relaciones. La historia haría referencia a un aspecto intersubjetivo e intercultural y la memoria a un aspecto subjetivo. El primer aspecto se resalta como forma de resistencia a la discriminación a través del aula de clase, el segundo como forma de resistencia a la pérdida de identidad. Entonces el territorio de origen desde la memoria como

categoría, debe trasladarse a la escuela bajo la doble dimensión intersubjetiva y subjetiva mencionada.

Dentro de la segunda categoría de participación y derechos encontramos espacios externos que no se vinculan con los espacios internos, incluso este modelo como propuesta desde los estudiantes constituye el principal vínculo y oportunidad de crear y relacionar estos espacios. Aquí los vínculos con el territorio que demuestran los datos de la encuesta son evidentes y manifiestan la oportunidad de un escenario claro para la interculturalidad crítica.

Veamos entonces las relaciones que se establecen con el lugar de origen desde los núcleos familiares. En cuanto a la habitabilidad en Bogotá, bajo la pregunta ¿con quienes vives en Bogotá? los dos grupos étnicos son similares en la medida que conviven en familias nucleares, es decir, entre el 50 y 60% viven con familias entre madre, padre y hermanos. Los datos diferenciales entre los grupos muestra una mayoría de familia monomarentales que aumenta en número entre los afrodescendientes desde un 45 % frente a un 21% de los grupos indígenas. Así, las dos variables porcentuales son muy similares con un amplio número de familias nucleares y una diferenciación hacia las que conviven con línea materna.

Con la anterior información no se intenta establecer un tipo de familia característico para cada grupo, pues la importancia de este dato para la investigación no radica en la tipología, sino en torno a la familia extensa de abuelos maternos y paternos que conviven con los estudiantes, y en este caso, solo una pequeña porción de estos viven en Bogotá. Lo cual podría indicar que los proceso de transmisión de conocimientos familiares queda relegado a los padres y las madres, teniendo presente el dato sobre el grado de reconocimiento en

abuelos maternos que sugiere que estos son en su mayoría quienes más se autodeterminan como grupo étnico (ver figura 12).

La pertinencia sobre la transmisión de costumbres, hábitos y cosmogonías radica en la posibilidad de establecer puentes entre las identidades territoriales y el traspaso de conocimientos. Al realizar la pregunta ¿Quiénes de tu familia permanecen en el lugar de origen, territorio o resguardo? se buscó establecer este puente relacionar entre parientes radicados en lugares de origen y transmisión de conocimientos. Vale la pena decir que la amplitud de la pregunta no buscó limitar el concepto de territorio a los resguardos y tierras colectivas, más bien, enmarcarlo en cuanto al origen y sus diversas características. La siguiente Tabla de datos muestra la permanencia según tipo de familia para grupos indígenas.

TABLA 7.

Permanencia en territorio familias indígenas.

FAMILIAS INDÍGENAS QUE PERMANECEN EN TERRITORIO	ESTUDIANTES
Padre, Madre, Hermanos, Abuelos Paternos, Abuelos Maternos	4
Padre, Madre	1
Padre, Abuelos Paternos	1
Padre, Hermanos, Abuelos Paternos, Abuelos Maternos, Tios y Primos	1
Padre, Abuelos Paternos, Abuelos Maternos	1
Padre, Hermanos, Abuelos Paternos	1
Madre, Abuelos Maternos	1
Abuelos Maternos	2
Abuelos Paternos, Abuelos Maternos	3
Tias y Primos	2

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

Abuelos Paternos	1
Ninguno	1

Fuente Creación propia, según encuesta (2019).

Siguiendo con la línea de análisis que corresponde a los afrodescendientes y fundamentados en el dato anteriormente proporcionado sobre el 45% de estudiantes que viven con madres, se resalta el número de padres que permanece en territorios de origen, lo cual expone la posibilidad de un alto contacto dada la línea de consanguinidad. La tabla siguiente evidencia los datos organizados desde padre en forma descendente.

TABLA 8.
Permanencia en territorio familias Afrodescendientes.

FAMILIAS AFRODESCENDIENTES QUE PERMANECEN EN ESTUDIANTES TERRITORIO	
Padre	2
Padre, Hermanos, Abuelos Paternos, Abuelos Maternos, Tios y Primos	1
Padre, Abuelos Paternos	1
Padre, Abuelos Paternos, Abuelos Maternos	1
Padre, Madre	1
Padre, Madre, Hermanos	1
Tios y Primos	1
Abuelos Paternos, Abuelos Maternos	3
Hermanos	1

Fuente: Creación propia(2019).

En definitiva los datos de los dos grupos son evidentes en la medida que entre el 50% afrodescendientes y el 60% indígenas, tienen permanencia de abuelos en territorio de origen. Por consiguiente esta comparación corrobora la afirmación anterior sobre la transmisión del conocimiento relegado a padres y madres en un alto porcentaje, no obstante, también pone de antemano el hecho de un contacto permanente con el territorio. Consultemos entonces las

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

visitas a territorio en vacaciones para entender la frecuencia de contacto con los espacios de origen en la siguiente figura.

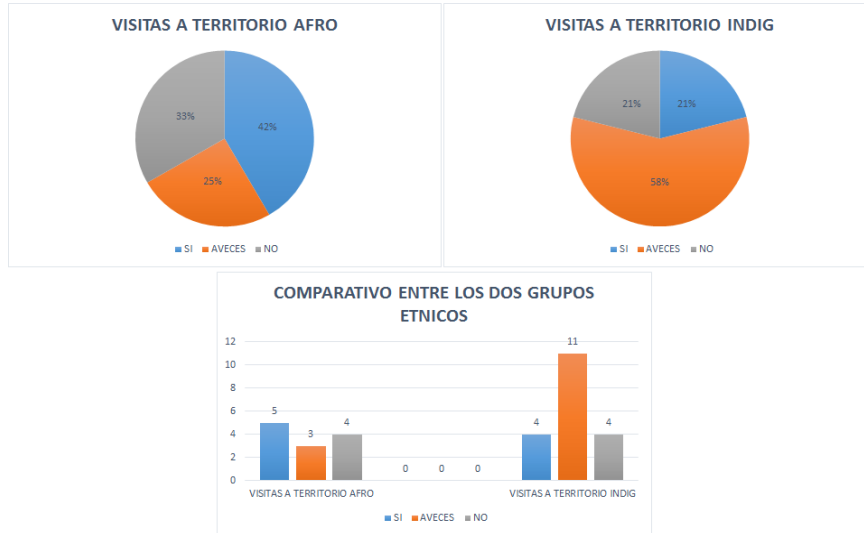


FIGURA 13. Comparación de visitas en vacaciones de los dos grupos étnico. Fuente: Creación propia, (2019).

Es evidente que existe un contacto con el lugar de origen que varía de un grupo a otro en tanto frecuencia, la naturaleza de este contacto puede reafirmar el hecho que las identidades culturales y territoriales no solo se construyen con este contacto, esto basado en que aunque existe autoreconocimiento las instancias de exigencia en derechos, identificación institucional y construcción de identidad se ven truncadas por muchas instituciones que no ofrecen alternativas de preservación, participación o incluso restablecimiento de derechos, en cuanto a víctimas de la violencia, aunque este último dato no se dirige al enfoque del presente trabajo, debe recordarse que muchos estudiantes vienen de municipios golpeados por la violencia como Magüi Payan en Nariño, Magangué en Bolívar, Toribio y silvia en Cauca y Ortega Tolima; municipios que fueron históricamente escenarios del conflicto armado y donde actualmente se establecen rutas de conflicto, territorios de paz y también reincide la violencia.

En síntesis, es vital tener en cuenta que los colegios y la familia (hogar) deben ser espacios de expresión de autenticidad, toda vez que son los espacios donde se adquiere los primeros conocimientos y donde se deberían entender diferentes nociones de la sociedad. Donde se enseña en primer lugar el significado de los derechos y su respeto, así, nos quedamos en la teoría estableciendo una brecha sin recorrer, entendiéndose sólo a través de términos sin realmente interiorizarlos.

2.4 Árbol de Problemas

La parte final del análisis de instrumentos aplicados, fue la aplicación de una herramienta como un recurso didáctico. Es decir, los estudiantes crearon un árbol de problemas y con ello, establecieron una línea de causa-problema-efecto para cada participante, delineando el proceso desde la raíz hasta las ramas, ubicando el problema en el tronco y designando a cada acción un color específico, siendo el color verde la diversidad del problema, el rojo las causas y el amarillo las consecuencias.

Este árbol no pretende establecer una verdad científica sobre la problemática de convivencia en el colegio. Sin embargo, es una perspectiva evidente de los estudiantes y cómo perciben el problema desde sus relaciones sociales, cabe decir que no se enfocó en las cuestiones étnicas, más bien tuvo como objetivo que se expresaran las inconformidades frente a todo lo dicho en el proceso. La construcción inició con la pregunta ¿cuáles son las principales problemáticas que tienen en la cotidianidad los estudiantes de los grupos étnicos? Así, se interrogó desde una pregunta general recordando los procesos previos, en

Toda la discusión giró en torno problemas que derivaron de la convivencia diaria, según esto, se asumió que las relaciones entre los estudiantes son “malas” producto de diferentes cuestiones como son el racismo, la desigualdad de género, el matoneo, la violencia escolar y finalmente la falta de diálogo. Todas estas prácticas establecen que si bien se identifican las diferentes problemáticas del colegio, siempre las relacionan con el diario vivir, y que estas se insertan en el discurso de la violencia escolar. Podemos decir que esta temática surge de la Ley 1620 de 2013, la cual, ha transformado los manuales de convivencia de las instituciones educativas y ha propuesto el problema del bullying dentro de los ambientes escolares como una discusión importante en las relaciones, creando el comité de convivencia como estrategia contra la problemática (Colombia, 2013).

Cabe decir, que este no es el principal fin de dicha norma, su objeto se inserta en la formación democrática, participativa, pluralista e intercultural (art. 1), además de establecer el marco jurídico de la educación en los Derechos Humanos sexuales y reproductivos, creando un sistema de promoción, prevención y atención. La referencia a esta ley en el marco del árbol de problemas surge de la necesidad de hacer un análisis profundo de los discursos de los estudiantes.

Entonces, según las problemáticas debemos asumir a la escuela como un territorio donde se presentan diversas relaciones entre los niños, niñas y jóvenes, y también como un escenario donde se producen y reproducen prácticas de discriminación. Así, los diversos prejuicios de los y las estudiantes y sus familias, convergen con diferentes formas de concebir el mundo, costumbres y manifestaciones culturales de diversos territorios. En este caso una de las opiniones sobre las causas de las problemáticas del colegio se relaciona con los conflictos en casa, enunciadas como violencia en casa, falta de valores y la incapacidad

de comunicación; por ello, consideramos de manera global que la desintegración familiar y las dificultades económicas pueden derivar en la violencia escolar.

En este caso los prejuicios sociales hacen parte de las causas que los estudiantes entienden como el inicio de todo el árbol. Por ejemplo, el machismo la violencia, la envidia y el odio fueron ubicados como causas directas de la discriminación. De lo cual surge la pregunta ¿Por qué un estudiante entre los 10 y 15 años, odiaría a otro? Es evidente entonces que los prejuicios raciales y de género inciden en la problemática. Sin embargo, hace presencia la sensación de la falta de derechos como parte de la cuestión, lo cual tiene una relación directa con los grupos focales.

Finalmente hagamos referencia a las consecuencias que ubicó este grupo en el segmento superior de las ramas, esta parte fue asumida como una acción personal y subjetiva de cada uno, pues surge de la pregunta ¿Cuáles son las consecuencias de enfrentar un problema como el que está ubicado en el tronco del árbol? En este caso establecemos una relación entre las formas de resistencia enunciadas en los grupos focales. Encontramos las consecuencias son entendidas como reacciones que clasificamos en tres tipos:

Primero, aquellas que se refieren a las problemáticas sociales y están reguladas dentro del manual de convivencia institucional y en la ley 1620 de 2013, manifestadas como: la violencia, el alcohol, el hurto estas se ven al interior del aula de clase generando inconformidad en la convivencia escolar.

Segundo, aquellas que de manera grupal pueden verse como costumbres que afectan la convivencia, por ejemplo, “cuando uno cumple años todos salen a echarle el refrigerio” o “si dos niños pelean todo el colegio va a ver”, estas cuestiones que se presentan en la esfera del

colegio son evidentes causas que por ser exteriores a la institución no son contempladas como parte de la problemática.

Finalmente, las afectaciones subjetivas que depende de la personalidad de cada estudiante pero se envuelven entre las problemáticas actuales de los jóvenes, entonces encontramos cuestiones como la valentía, la fuerza o resistencia como evidencia de un modo de actuar frente a la problemática, sin embargo, cuestiones psicológicas que conocen los estudiantes en su diario vivir que conforma acciones peligrosas para la integridad de cada uno de ellos, aquí encontramos la tristeza, la reacción psicológica o mental, la soledad, el aislamiento la baja autoestima y finalmente el suicidio.

En conclusión no es posible decir que problemas de convivencia como el racismo, la discriminación o la violencia de género; sean problemas exclusivos de colegio Antonio Van Uden, sin embargo muchos estudiantes los asumen desde su cotidianidad, por lo cual, entienden y reconocen que estas problemáticas forman parte de unos elementos que va mucho más allá del colegio, por lo que los asumen y explican dentro de las consecuencias claramente, sin contar muchas veces con las rutas de atención propiciadas por el colegio y las Leyes. Queda ahora por ver cuál es el marco institucional que posibilita este contexto en la práctica, es decir, el espectro de las políticas públicas y de la especificidad de los derechos en las líneas jurisprudenciales.

3. Identidades Territoriales y Culturales en el Marco de los Derechos Humanos y el Debate de la Interculturalidad Crítica

A lo largo de los capítulos anteriores se ha construido una línea discursiva que refleja la cotidianidad de los grupos indígenas y afrodescendientes presentes en el colegio Antonio Van Uden. Las anteriores secciones del trabajo de grado han ofrecido un análisis desde los antecedentes, la experiencia, la indagación, el cuestionamiento y el análisis de información. Este tema se inmiscuye específicamente en la práctica del reconocimiento de identidades culturales y territoriales en el colegio, con lo cual llegamos a conclusiones específicas para el examen de caso, bastante evidentes en la aplicación de las escuelas urbanas de Bogotá.

Sin embargo, el análisis no se ha hecho visible desde fuentes institucionales y jurisprudenciales de origen local, nacional e internacional, por ello se busca prestar atención a estos documentos en el marco de las categorías centrales. Siendo así, el objetivo de este capítulo es establecer el alcance de la interculturalidad crítica en el reconocimiento y la visibilización de las identidades territoriales y culturales en el marco de la eficacia de los Derechos Humanos y las garantías internacionales con respecto a las comunidades étnicas presentes en el colegio. El análisis contiene cuatro partes que describen desde lo micro hasta lo macro, el marco legal y jurisprudencial de las categorías plasmadas en el capítulo anterior.

En este contexto, primero se realiza un análisis de la política pública de Bogotá para grupos étnicos en cuanto a planes sectoriales, acuerdos del concejo y decretos, con la finalidad de establecer el contexto legal en el que se insertan las diferentes estrategias

hechas en el colegio. Posteriormente, un análisis breve de la jurisprudencia nacional en el marco de las sentencias de la Corte Constitucional con el fin de observar la aplicabilidad de las categorías, es decir, realizar un estado del arte en el tema de reconocimiento en derechos.

3.1 La Política Pública Étnica en el Distrito Capital

Para realizar el análisis de la política pública étnica debemos iniciar estableciendo un cuadro general de los problemas en la educación de las etnias del distrito capital. Por ello, referenciamos una publicación que plasma el tema etno-educativo en la ciudad de Bogotá, siendo crítico con el papel que desempeña la escuela en la sociedad y en especial, para los jóvenes de condiciones socio-económicas adversas. En el artículo denominado “Diversidad cultural en la escuela urbana: pensar la etnoeducación en Bogotá”, Elizabeth Castillo (2001) plantea que la escuela, padece “de una crisis de legitimidad” (pág.125).

Así, la autora plasma tres grandes problemáticas que afectan a profesores y estudiantes en las aulas de clase: 1. Falta de conectividad en la escuela con las realidades inmediatas de la urbe. 2. La crisis económico-social e intra-familiar por la que atraviesan los niños y adolescentes en sus hogares. 3. Falta de identificación con el proyecto institucional de la escuela y acorde a su desarrollo personal. Esto genera que la escuela tenga un carácter educativo y cultural hegemónico e impositivo, que según la autora, naturaliza un estado de cosas, enseñando un discurso fragmentado al cual la realidad desborda (Castillo, 2001, pág.126).

Todas las dificultades mencionados siguen siendo importantes casi veinte años después de publicado el artículo de Castillo (2001) dos años antes de la divulgación de la primera normatividad distrital de política pública, sobre todo en las problemáticas uno y tres, esto

fue evidente en la aplicación de los instrumentos utilizados en el colegio Antonio Van Uden. Ahora bien, a pesar de los vacíos en torno al no cumplimiento y/o implementación real de políticas pública, hay que reconocer que el debate en torno a la diversidad existe como un antecedente a tener en cuenta. En ninguna medida se puede descontar el trabajo previo hecho en esta materia, así, es posible evidenciar los avances desde la educación sobre la diversidad a través de la normas, las cuales han tenido un impacto múltiple.

Cabe anotar que en cuanto al aspecto metodológico de leyes, decretos y acuerdos se establecieron marcos secuenciales a través del análisis documental, en este caso, se organizaron las categorías entorno a las normas identificando el surgimiento de nuevas concepciones y la re-significación de otras como forma de aplicación de la política pública.

Además, debe mencionarse que la política pública de etnias indígenas y afrodescendientes en el distrito no es una sola, se fundamenta en distintos periodos mediante dos acuerdos de concejo distrital en los años 2005 y 2009. Juntos acuerdos organizan la política pública a través de acciones afirmativas, que establecen los lineamientos explícitos a ser reglamentados y ejecutados por la Alcaldía Mayor. Estos se complementan con decretos de lineamientos y ejecución, por lo cual se dividen en secciones diferentes con el fin de entender la diferencia en sus procesos. Finalmente se ubicó un breve análisis de los planes sectoriales con el fin de mostrar el contexto de su aplicabilidad.

3.1.1 Política pública para la población afrodescendiente. En el Acuerdo 175 de 2005 el concejo de Bogotá abre la discusión sobre política pública de afrodescendientes, este es el documento institucional que expone el reconocimiento formal de esta etnia en el ámbito del distrito. Por otra parte debe mencionarse que en el texto no aparece el término

interculturalidad explícitamente como eje de regulación de la diversidad étnica, sin embargo, inserta por primera vez los principios y derechos relacionados de las etnias con la política pública de Bogotá. En los términos anteriores es posible vincular este acuerdo distrital con categorías analizadas como la participación, la identidad cultural y los derechos. Puede decirse que esta es una norma breve y poco clara que da apertura a la necesidad de acciones efectivas ante la diversidad de la ciudad, esto en el contexto de leyes nacionales sobre reconocimiento de los afrodescendientes, como la Ley 21 de 1.991, la Ley 70 de 1.993, el Decreto 2248 de 1.995 y la Ley 725 del 2.001.

No obstante, es a partir del año 2008 que las estrategias de la política pública para este grupo étnico realmente fueron adoptadas por la Alcaldía Mayor, especificándose para su ejecución. Así, en el decreto distrital 151 de 2008 se adaptan los lineamientos y el plan de acciones afirmativas sobre derechos de los afrodescendientes. Dentro de estos lineamientos encontramos tres acciones que es necesario resaltar por su relación con el sistema educativo: primero el fortalecimiento de la cultura Afro a través del reconocimiento y fortalecimiento de la etnicidad, es decir, reconocimiento del carácter diferencial étnico. Por otra parte, la construcción de relaciones de entendimiento entre afrodescendientes y población Bogotana, donde aparece por primera vez la figura de ciudad intercultural como estrategia de entendimiento, participación y reconocimiento de derechos frente a la pérdida de la identidad. Finalmente, se enfatiza en la toma de medidas eficaces en educación como ejercicio de derechos frente a la discriminación racial.

Si bien, la política pública en este periodo se formuló dentro de los planes de desarrollo y los planes sectoriales, dos decretos de periodos diferentes constituirán la creación de la aplicación específica, denominados Planes Integrales de Acciones Afirmativas en los

decretos 192 de 2010 y 507 de 2017, estos establecieron matrices sectoriales para la aplicación de las acciones que contemplan la garantía del derecho a la educación bajo estrategias de permanencia, focalización y formación de docentes afrodescendientes. Además reiteran la importancia de una caracterización del grupo bajo “estudios de diagnóstico de la situación socioeconómica de la población Afrocolombiana, Negra y Palenquera residente en la ciudad que permitan hacer los ajustes periódicos al Plan de Acciones Afirmativas”*. Los planes de acciones desde el contexto de la política pública, constituyen los lineamientos que deben seguir los gobiernos distritales dentro de sus correspondientes planes de desarrollo, sin embargo, tanto su creación como su ejecución deben contar con la participación de las organizaciones, de ahí radica la diferencia entre el decreto de 2010 y el de 2017, es decir, el decreto 507 de 2017, estaba amparado por un mecanismo de concertación que legitima y formaliza la participación de las organizaciones étnicas desde “el consejo distrital y los consejos locales de comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras” reglamentado mediante el decreto 248 de 2015.

Si bien, entendemos que la medición de los procesos públicos es complicada y derivada de matrices porcentuales, es obvio que la caracterización de los estudiantes perteneciente a comunidades afrodescendientes está lejos de ser realizada, esto en confrontación con datos expuestos en el segundo capítulo que evidencian la ausencia de reconocimiento desde el momento inicial de la matrícula escolar, en el cual se hace el reconocimiento institucional en el sistema de matrículas (SIMAT), que contiene por normatividad las especificaciones para el registro étnico.

* Análisis de la matriz por parte de la Dirección de Equidad y Políticas Poblacionales, martes, Septiembre 3, 2019 En: <http://www.sdp.gov.co/gestion-socioeconomica/equidad-y-politicas-poblacionales/poblaciones/afrodescendientes>. Dicho documento establece los resultados hasta 2018 de las estrategias de política pública en porcentajes y metas.

3.1.2 Política pública para población indígena. La política pública de población indígena tiene su base en el acuerdo distrital 359 de 2009, este a diferencia del acuerdo de la política pública de afrodescendientes determina el territorio y la territorialidad como aspecto de importancia, en el acuerdo se concibe a esta categoría como una unidad viva y como un patrimonio inmaterial. Por otra parte, es importante mencionar que el texto se fundamenta en la interculturalidad como principio de respeto mutuo, de entendimiento y relación en la diversidad, estableciendo una diferencia con los demás grupos étnicos. En este caso los principios y derechos en los que se sustenta son la autonomía, la equidad, la representación y participación política; todos estos bajo lineamientos emanados de los derechos étnicos constitucionales.

Por otra parte, la norma en cuestión determina unos lineamientos entre los que resaltamos; la concepción de Bogotá como una ciudad multiétnica e intercultural donde se promueven las relaciones de entendimiento intercultural -al igual que en la P.P afro-. Además establece siete ejes estratégicos como herramientas a seguir, entre los que deben ser resaltados tres aspectos referentes a nuestra temática:

Primero la concepción de la territorialidad como la forma de concebir y vivir el territorio, este eje está dirigido a poblaciones indígenas que tradicionalmente habitan la sabana, no expresamente a los grupos procedentes de otras regiones. El siguiente aspecto es denominado derechos sociales, en este caso, se dirige a los servicios sociales dignos; aquí encontramos la referencia a la etnoeducación en cuanto al “apoyo a la educación a través de la familia, las organizaciones y autoridades tradicionales indígenas, para que activen los mecanismos de educación propia de cada pueblo indígena”, sin embargo, en este punto

también se enfatiza en el fortalecimiento de la educación intercultural y los territorios de procedencia. Finalmente un eje que se enuncia como la generación de interculturalidad, que incluye específicamente la promoción de la educación intercultural de los indígenas del país con el fin de afianzar “el *ethos* de la capital del Estado colombiano”.

La construcción de las acciones afirmativas para indígenas desde el concejo es el inicio de la política pública que se especifica dos años después, dentro del decreto 543 de 2011, en el texto de esta norma se pueden encontrar los denominados “caminos de la política y líneas acción” que se estructuran como ejes estratégicos obtenidos de la concertación con comunidades y las líneas que orientan al distrito a la ejecución de la política. En resumen se estructuran nueve caminos que buscan la garantía de los derechos indígenas en Bogotá, bajo el principio del buen vivir y sustentado en los mismos principios del Acuerdo 359 de 2009.

Dentro de estos ejes estratégicos se resalta una dirección específica para la temática del sistema educativo, denominado camino de educación propia e intercultural, en este se prima por la creación de un modelo de educación intercultural que “incluya niveles de educación propia, diseños curriculares, capacitación a docentes, diseño de material didáctico, investigación, seguimiento y evaluación.” Quizá uno de los elementos más importantes en esta estrategia, es el fortalecimiento de la educación propia, sin embargo, debe ser ajustada a cada contexto según los proceso de participación.

Finalmente, se constituye un plan Integral de Acciones Afirmativas para los pueblos indígenas en el decreto 504 de 2017, al igual que la política afro, este surge con el objetivo de construir el modelo de educación intercultural desde el apoyo a docentes, participación

de las comunidades, creación de cátedras, acceso al sistema educativo, entre otros*. En síntesis puede decirse que es evidente el avance en cuanto a concertación y participación de las comunidades indígenas sobre todo con la creación del Decreto Distrital 612 de 2015 el cual crea el “Consejo Consultivo y de Concertación para los Pueblos Indígenas en Bogotá D.C ”, el paso a paso de la creación de la política pública evidencia diferentes escenarios de concertación en un periodo de alrededor de 10 años, donde las comunidades establecen las bases legales para exigir derechos.

3.1.3 Planeación de la política pública en el presente gobierno distrital. Para entender las implicaciones de la política pública debemos remitirnos a la arquitectura institucional del distrito capital, la cual está sustentada en el Decreto-ley 1421 de 1993 y reglamentada por el acuerdo 257 de 2006 del Concejo de Bogotá. En este caso la estructura administrativa del distrito se organiza dentro de un sector central y un sector descentralizado, el cual funciona por medio del sistema de coordinación de administración, organizado en consejos, comités sectoriales y comisiones intersectoriales. Aquí nos interesa el sector educación precedido por la Secretaría de Educación Distrital, cuya función principal es liderar y planear la formulación de las políticas educativas, las cuales están formulada a través de los planes sectoriales divididos en cuatrienios, y han sido emitidos desde los años 2004-2008, 2008-2012, 2012-2016 y 2016-2020.

En este caso y a modo de resumen, resaltamos las acciones de reconocimiento institucional como estrategias de los planes sectoriales, donde se muestra una línea desde el

* Análisis de la matriz por parte de la Dirección de Equidad y Políticas Poblacionales, martes, Septiembre 3, 2019 En: <http://www.sdp.gov.co/gestion-socioeconomica/equidad-y-politicas-poblacionales/poblaciones/indigenas>. Dicho documento establece los resultados hasta 2018 de las estrategias de política pública en porcentajes y metas.

2002 que inicia con la clarificación del concepto, en la que se inserta la noción de interculturalidad. Así, se establece la diferencia de inclusión e integración frente al concepto de diversidad en los planes sectoriales. En esta medida se propone una línea de conceptos iniciando por la inclusión seguida de la diversidad y finalmente la interculturalidad, el cual se refiere al "reconocimiento de múltiples trayectorias históricas epistémicas y ontológicas" (Cuevas & Pulido, 2016, pág. 21).

El plan sectorial 2016-2020 "hacia una ciudad educadora" (2017), contiene cuatro líneas estratégicas centrales que establecen los lineamientos para esta gubernatura. De esta manera observaremos las trayectorias que refieren a la inclusión y la calidad educativa sobre el enfoque diferencial. Si bien una de las 4 líneas estratégicas es la inclusión para la equidad (la cual está sustentada en el documento desde el concepto de la UNESCO), el plan sectorial basa esta línea en la construcción de la infraestructura y dotaciones en zonas deficitarias, bajo el modelo de jornada única, en ese caso se enfatiza en la generación de "buenas prácticas de administración" y de acciones afirmativas para fortalecer la educación inclusiva a través del reconocimiento.

Dichos elementos se complementan en la estrategia de calidad que también especifica una línea bajo el enfoque diferencial, aquí se propone la creación de una ruta de procedimientos para acceso y permanencia escolar con atención diferencial, en la cual se incluye la caracterización de los grupos de "Atención a población diversa y vulnerable". Además también el acompañamiento curricular y pedagógico a los maestros, la participación efectiva de los estudiantes y la revisión de los modelos educativos para responder a las necesidades de las poblaciones (SED, 2017).

Si establecemos un balance entre el anterior resumen del plan sectorial con los datos analizados en el capítulo II, es posible darse cuenta de la ineficacia de las propuestas de planeación, si bien existen estrategias de acompañamiento, el hecho es que actualmente no hay un proceso claro de caracterización de las poblaciones, tampoco una directiva institucional sobre contenidos interculturales, acciones que deberían ir más allá de la etnoeducación, modelo que por sus características no se adapta al contexto capitalino.

Así, es posible decir que los intentos de crear una política pública dinámica para las etnias en Bogotá han sido múltiples, incluso desde los lineamientos para educación inicial indígena (Alcaldía Mayor de Bogotá & OEI, 2011), también desde el financiamiento de proyectos pedagógicos desde 2013 (Munera, coord., 2014A-B). sin embargo, no existe claridad del camino a seguir para una posible educación intercultural, en esta medida encontramos que la planeación sectorial implícitamente se refiere al reconocimiento desde la caracterización y a la participación y derechos desde el enfoque diferencial, pero estas medidas no son eficaces, por lo menos en el contexto del colegio Antonio Van Uden.

Para concluir los tres apartes anteriores, podemos decir que la concepción de educación intercultural ha estado presente en las dos políticas públicas desde el año 2008. Así mismo, que la creación del marco legal del distrito para las etnias, ha sido un proceso largo de concertación para construir la base de exigencia de derechos y simultáneamente ser incluidos en los planes de desarrollo.

Por otra parte, aunque existe la base de política pública para diversas comunidades - incluida la etnia ROM y Raizal no analizadas- es obvio que la caracterización de los estudiantes está lejos de ser realizada, esto en confrontación con datos expuestos en el

segundo capítulo que evidencian la ausencia de reconocimiento desde el momento inicial de la matrícula escolar.

En este caso, las acciones afirmativas del presente gobierno 2016-1019, vinculadas a educación étnica han visibilizado diversas formas de hacer cumplir la política pública, estos hechos son visibles en el correspondiente plan sectorial, donde la noción de inclusión se ha inclinado más a la construcción de infraestructura que impulsar una política central y pedagógica que reforme currículo y establezca una educación intercultural como la contemplada en los acuerdo y decretos analizados. Si bien, es evidente el envío de asesores y etnoeducadores según el contexto de los colegios, este proceso se deja a libertad en cada institución quedando a interés de docentes y directivos docentes sin constituirse como una política pública real y eficaz.

3.2 Marco Jurídico Nacional de las Categorías Encontradas

La institucionalidad de justicia colombiana ha emitido una serie de normas constitucionales y leyes que dan pie a toda la política pública para los grupos indígenas y afrodescendientes. El presente aparte plantea realizar un breve recuento sobre el análisis de los capítulos anteriores en el contexto de las leyes, ello con el fin conectarlas con las sentencias y las líneas jurisprudenciales surgidas de la corte constitucional.

No se trata de un análisis exhaustivo de sentencias, es más bien una observación de las categorías surgidas del proceso de participación de los estudiantes en el marco de las decisiones de la Corte Constitucional que especifican derechos étnicos. Dicho análisis surge de dos preguntas: ¿Qué relaciones y estrategias pueden permitir un diálogo intersubjetivo

que propicie un reconocimiento de derechos? y ¿Cómo se hace eficaz este reconocimiento de derechos? Desde las anteriores cuestiones se abordó la información a partir de las metodologías propuestas por Nicolás López Medina (2006) sobre interpretación constitucional, quien se refiere a las líneas jurisprudenciales como un conjunto de sentencias sobre un mismo punto de derecho con el propósito de dar sentido a diversos pronunciamientos judiciales (Pág.114).

El componente metodológico fue simple, se buscaron citas conceptuales o temáticas con un precedente vinculante y con ello fue posible establecer líneas jurisprudenciales fundadoras. En este caso se trataba de observar los conceptos sus relaciones y encajar en una idea jurídica que abarca los hechos del litigio (López, 2006, Págs. 120-121). Todas las líneas se analizaron sin tener en cuenta las características específicas de los grupos étnicos, es decir, se asumieron los derechos como vinculantes para los dos grupos sin diferenciar entre afrodescendientes e indígenas.

Por otra parte se quiso dar a entender que el derecho es un campo de lucha, que conforma una eficacia instrumental y simbólica, esta expresa dificultades para su medición en la práctica, es decir, entre más generales sean los criterios de medición más complicado la realización del derecho, un ejemplo de ello son los Derechos Humanos (García Villegas; 2014, págs. 95-96). Por ello, la necesidad de establecer un vínculo el ejercicio práctico visto en los anteriores capítulos y las decisiones de aplicación del derecho en las sentencias de la Corte.

Para iniciar el recuento de las normas y leyes relacionadas a los largo del texto primero es necesario argumentar que con la promulgación e implementación de la Constitución Política de Colombia en 1991, fortalecida con principios y derechos culturales, se abrió un espectro

para la construcción de políticas públicas y prácticas para la etnoeducación, definiéndose en la Ley general de educación*. En este caso debemos recordar que el reconocimiento como concepto se relaciona con el derecho a la identidad cultural cimentado en el principio del artículo 7 sobre la diversidad étnica y cultural de la nación, el cual implica la proyección más allá del territorio o ubicación de la comunidad y se expresa de una manera individual y colectiva. Dado lo anterior, a lo largo del presente proyecto nos preguntamos múltiples veces por el incumplimiento de principios constitucionales como los artículos 7, 8 y 10 o también de derechos culturales como el reconocimiento de la igualdad y dignidad de las culturas como fundamento de la nación (Art 70, Inc. 2) y la enseñanza de las prácticas democráticas y de participación ciudadana (Art 41).

Por otra parte, dentro del capítulo II también se observó como la combinación de formas estructurales de discriminación se invisibilizan las identidades a través de procesos políticos e históricos de negación de derechos o ineficacia de los mismos. Lo cual fue afirmado según los instrumentos aplicados, donde se encontró que las instituciones educativas hacen un uso formal de las normas, los derechos y los procesos que permiten un respeto por las concepciones ancestrales de los grupos minoritarios, generando con ello una negación a normas como el código penal (art.134A) y el código de infancia y adolescencia (art. 25)†.

Además, encontramos que la Ley 115 de 1994 en su título III se concebía y aplicaba según las condiciones del contexto y que esta parte de la legislación no presenta alternativas claras al modelo etnoeducativo desde la interculturalidad. Es decir, se crea una educación

* Según la Ley 115 de 1994 se define de la siguiente manera: "Artículo 55. Definición de etnoeducación. Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos." Artículo 134A. Actos de discriminación.

† Derecho a la identidad. Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a tener una identidad y a conservar los elementos que la constituyen como el nombre, la nacionalidad y filiación conformes a la ley. Para estos efectos deberán ser inscritos inmediatamente después de su nacimiento, en el registro del estado civil. Tienen derecho a preservar su lengua de origen, su cultura e idiosincrasia. Lea más: https://leyes.co/codigo_de_la_infancia_y_la_adolescencia/25.htm.

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

para grupos étnicos pensada para los territorios de estas comunidades limitándose a los espacios ancestrales, sin tener en cuenta el desplazamiento de individuos a otros territorios como la ciudad de Bogotá, donde se hace necesaria una didáctica diferente para diversos grupos culturales en un mismo espacio, y donde el intercambio cultural presenta otros desafíos y oportunidades. Para resumir, la siguiente tabla expone un conglomerado de las normas nacionales en referencia étnica sobre indígenas y afrodescendientes.

TABLA 9.

Normas Para Educación Indígenas y Afrodescendientes en Colombia.

NORMA	AÑO	DESCRIPCIÓN
Ley 22 de enero de 1981	1981	Por medio de la cual se aprueba "La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial", adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas.
Ley 21 del 1991	1991	Por medio de la cual se aprueba el Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76a. reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra 1989. El Convenio establece desarrollar, en cooperación con los pueblos indígenas y tribales, programas de educación y servicios adecuados a sus necesidades, con pleno respeto de sus tradiciones, cultura e historia; a reconocer su derecho a establecer sus propias instituciones y medios de educación; a tomar medidas tendientes a preservar y promover el desarrollo y práctica de las lenguas propias; y proporcionar conocimientos generales y aptitudes que les permitan participar plenamente en la vida de sus propias comunidades y en la comunidad nacional (Artículos 27, 28 y 29).
Ley 74 de 1968 y Resolución 2200. Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos.	1968	En concordancia con el convenio 169 de la OIT, el artículo 27 del pacto internacional ratifica la importancia de garantizar el uso del idioma propio, componente fundamental en las apuestas educativas de las organizaciones y en sus posteriores apuestas administrativas, así: Artículo 27. "Derecho de los pueblos indígenas a tener su propia vida cultural y aprender su propio idioma".
Decreto 1142 de 1978.	1978	Reconoce por primera vez una educación especial para los pueblos indígenas, una educación gratuita, bilingüe y que busque el desarrollo de sus culturas e identidad cultural. Éste decreto considera "Que las comunidades indígenas se distinguen entre otros elementos por su lengua, organización social, cultural, ubicación, lo cual exige que el Ministerio de Educación Nacional tenga en cuenta las experiencias educativas desarrolladas localmente por las propias comunidades."(MEN, 1978).
Ley 70 de 1993	1993	Con la cual se reconocen los derechos territoriales, políticos, medioambientales, culturales y educativos de los pueblos afrocolombianos. Así mismo tiene como propósito establecer mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico. "Los programas y los servicios de educación destinados por el Estado a las comunidades negras deben desarrollarse y aplicarse en cooperación con ellas, a fin de responder a sus necesidades particulares y deben abarcar su historia, sus

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

		conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores, sus formas lingüísticas y dialectales y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.”
Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación)	1994	Prevé atención educativa para los grupos que integran la nacionalidad, con estrategias pedagógicas acordes con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos, y que se hace necesario articular los procesos educativos de los grupos étnicos con el sistema educativo nacional, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.
Decreto del MEN 804 de 1995	1995	La Educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos y define los principios de la Etnoeducación.
Decreto Nacional 1320 de 1998	1998	Reglamenta la consulta previa con las comunidades indígenas y negras para la explotación de los recursos naturales dentro de su territorio.
Decreto reglamentario 1122 de 1998	1998	Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones.
Decreto 2406 de 2007	26 de Junio de 2007	Recogiendo los procesos de las mesas de dialogo, discusión y concertación en Junio del 2007 se crea la CONTCEPI, La Comisión Nacional del trabajo y concertación de la educación para los pueblos indígenas, allí se discute y se construye los fundamentos de la educación propia, confluyendo allí todas las organizaciones nacionales que representan los pueblos indígenas, proceso vigente y de especial interés en la situación del país. De tal manera: Artículo 1. Comisión nacional de trabajo y concertación de la educación para los pueblos indígenas. “Créase la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas como instancia de trabajo y concertación vinculada a la Mesa Permanente de Concertación con los Pueblos y Organizaciones Indígenas, en desarrollo del numeral 17 del artículo 12, y el artículo 13 del Decreto 1397 de 1996”.
Resolución de 2007	1961 de 2007	Se fortalece la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Bogotá” que establece la inclusión de sus contenidos en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de todas las instituciones educativas y para todos los niveles de educación. Así mismo, ordena a las dependencias de nivel central de la SED apoyar las acciones y estrategias de acompañamiento, formación y evaluación que requieren las instituciones educativas para la implementación de la CEA.
Ley 1381 del 2010	2010	Por la cual se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia.
Decreto 1953	2014	En la misma línea argumentativa se expide el decreto 1953 que modifica el decreto 2500 y que dota a los pueblos indígenas de Colombia la garantía para que administren su propia educación, así: Artículo 1. “Modificación del artículo 12 del Decreto 2500 de 2010. El artículo 12 del Decreto 2500 de 2010 quedará así: Artículo 12. Vigencia. El presente decreto transitorio rige a partir de su publicación y sus disposiciones serán aplicables, incluso, cuando se expida la norma que traslade la administración de la educación a los pueblos indígenas. En este último caso, el presente Decreto regirá exclusivamente la contratación de la administración de la atención educativa que requieran celebrar las

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

Decreto 1075	2015	entidades territoriales certificadas en educación con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas”.
Decreto Distrital 248	2015	ARTÍCULO 2.3.1.4.1.2. <i>Capacidad para contratar la administración de la atención educativa.</i> Las entidades territoriales certificadas deberán contratar la administración de la atención educativa que requieran con: a) Los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas de reconocida trayectoria e idoneidad en la atención o promoción de la educación dirigida a población indígena. Por medio del cual se crea y reglamenta el Consejo Distrital y los Consejos Locales de Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras". Artículo 1. Creación. Créase el Consejo Distrital de Comunidades Negras, Afrocolombianas Raizales y Palenqueras, como instancia de concertación y decisión entre la Administración Distrital y estas comunidades. Esta instancia tiene como objeto la representación, concertación, asesoría y coordinación en torno a la formulación y desarrollo de la Política Pública y las acciones afirmativas para estas comunidades.
Decreto Distrital 612	2015	Artículo 1°- Creación: Créase el Consejo Consultivo y de Concertación para los Pueblos Indígenas en Bogotá, D.C., como un espacio de diálogo e interlocución permanente entre la Administración Distrital y los Pueblos Indígenas para garantizar el goce efectivo de sus derechos y el mejoramiento de sus condiciones de vida en el marco del principio del Buen Vivir. Artículo 2°- Objeto: El Consejo Consultivo y de Concertación para los Pueblos Indígenas en Bogotá, D.C. tendrá por objeto apoyar la orientación y concertación de las acciones requeridas o derivadas del proceso de implementación y seguimiento de la Política Pública para los Pueblos Indígenas en Bogotá D.C.; del Plan Integral de Acciones Afirmativas y de todas las decisiones administrativas susceptibles de afectarlos.

Proporcionado por Jaime Collazo (2017). Asesor Nasa de la SED para colegio Antonio Van Uden.

En este recuento de normas es entendible que dentro de las categorías abordadas encontramos un amplio marco legal, donde se sustentan las necesidades de grupos étnicos en estudio, así mismo, se referencia que muchas de estas normas forman parte del bloque constitucional, dado que son instrumentos internacionales que relacionan el largo ámbito de derechos negociados y concertados por los grupos y organizaciones con el Estado, que a su vez son utilizados para promover las políticas públicas locales.

Establecido el marco legal anterior, es necesario observar la tabla explicativa de exigencia de las normas en el escenario de las sentencias de la Corte Constitucional. Con ello, se deben establecer las relaciones en cuanto a las sentencias que impliquen los

derechos referentes a la categoría reconocimiento como eje central de las categorías participación, derechos, memoria y territorio*, es decir, nos centramos en la interdependencia de los conceptos para realizar el análisis. En esta medida podemos asumir que como concepto, el reconocimiento no se encuentra como una garantía de derechos humanos, es decir, implica un conjunto de derechos que representan a una colectividad, para la consecución eficaz de los derechos.

El reconociendo como noción jurídica no es asumido directamente en la primeras decisiones de la corte, sin embargo, siempre estuvo presente indirectamente, dado que se asume en cuanto a la defensa del principio de diversidad constitucional (art.7), este hace presencia en sentencias con decisiones que no discuten el ámbito de la educación, pero si el pluralismo religioso (Sentencia No. C-350/94), o el interés colectivo (Sentencia No. T-428/92), entre otros conceptos. Un ejemplo de ello , es el fallo T007/95, donde se protegen los derechos fundamentales-incluido la educación- de la comunidad Wayuu frente al incumplimiento de un convenio de explotación de recursos por parte del Estado, en este caso se incluye a la protección de la identidad cultural como eje fundamental de la decisión.

Además, en el ámbito del reconocimiento podemos nombrar la sentencia de línea fundadora T-380 de 1993 que establece a las comunidades indígenas como sujetos colectivos de derechos, donde el reconocimiento “supone la aceptación de la alteridad ligada a la aceptación de multiplicidad de formas de vida y sistemas de comprensión del mundo diferentes de los de la cultura occidental” entre las que se incluye a la lengua, las tradiciones y creencias como componentes del principio jurídico. Siendo así, el derecho a la

* Cabe anotar que toda la jurisprudencia citada a continuación sobre reconocimiento se fundamenta en el convenio 169 (Ley 21), especialmente en su artículo 1b, que se argumenta en la descendencia de pueblos ancestrales colonizados y el 1.2 que parte de la conciencia de identidad es un criterio fundamental.

identidad cultural se plasma como sujeto colectivo y no como la sumatoria de sujetos individuales.

No obstante, la noción de reconocimiento surge en la medida que distintas exigencias tutelares proponen nuevas situaciones donde la Corte toma competencia. Este es el caso, de la Sentencia T-349/96 donde Carlos Gaviria Díaz argumenta que al establecer el derecho a la supervivencia cultural, el reconocimiento empieza asumirse a través del artículo séptimo constitucional, estableciendo lo que se puede considerarse como una línea jurisprudencial. En esta medida, formula que “El alcance del principio del reconocimiento y la protección a la diversidad cultural”, da un carácter específico que implica:

“dos dificultades al intérprete: en primer lugar, su generalidad, que conlleva un alto grado de indeterminación, en segundo término, su naturaleza conflictiva, que implica la necesidad de ponderación respecto a otros principios constitucionales que gozan de igual jerarquía.”. (Sentencia T-349/96)

En este contexto se presenta un problema de indeterminación que plantea la Sentencia T-349/96 y para resolverlo acude al concepto de “etnia”, con el fin de realizar un acercamiento a la práctica de la norma, por lo cual, establece que esta última noción se relaciona con la cultura y se estructura en dos componentes: el subjetivo o desde una conciencia étnica (autoreconocimiento) y el objetivo que se refiere a la materialidad, es decir, creaciones, materializaciones, comportamientos y sistema de valores de una colectividad*. En cuanto a la segunda dificultad admite la necesidad de una ponderación sustentada en el derecho a la autonomía y autodeterminación de las comunidades, es decir,

* La sentencia complementa lo siguiente “En este conjunto se entienden agrupadas, entonces, características como la lengua, las instituciones políticas y jurídicas, las tradiciones y recuerdos históricos, las creencias religiosas, las costumbres (folklore) y la mentalidad o psicología colectiva que surge como consecuencia de los rasgos compartidos” DE OBIETA CHALBAUD, José A., El Derecho Humano de la Autodeterminación de los Pueblos, Editorial Tecnos, Madrid, 1989. P. 43. citado en Sentencia T-349/96.

en la capacidad de las colectividades para decidir por sí mismos, como forma de supervivencia.

Como complemento al concepto en cuestión y teniendo en cuenta los efectos sociales, políticos y culturales negativos que puede conllevar el reconocimiento erróneo, incluimos la Sentencia T-652/98 del mismo magistrado, que aporta otro elemento al principio de diversidad, en este caso se alude al “infrareconocimiento” desde la doctrina de Charles Taylor*, en relación al derecho a la propiedad colectiva y su vínculo con el derecho fundamental a la supervivencia del pueblo Embera-Katío del Alto Sinú. En esta decisión se asume que la ausencia de esta categoría representa la configuración de contextos discriminatorios y de invisibilidad de los sujetos de derechos, siendo correspondiente con el análisis visto en el capítulo anterior.

Por otra parte, al centrarnos en el autoreconocimiento como característica fundamental del concepto de reconocimiento podemos continuar con la relación con la autonomía de las comunidades y su participación política. Precisamente, en el fallo T-778 de 2005 se establece a la identidad cultural como un derecho con naturaleza colectiva (sustentado en la T-380/93 mencionada), aquí se muestra a la conciencia étnica y su relación con la comunidad como sustento del reconocimiento. En este caso, la jurisprudencia “comprende dos tipos de protección a la identidad cultural, una directa que ampara a la comunidad como sujeto del derecho y otra indirecta que ampara al individuo para proteger la identidad de la comunidad”. Así mismo, se establece una discusión que asume al derecho a la identidad

* La sentencia cita de manera textual lo siguiente: "La tesis es que nuestra identidad se configura parcialmente por el reconocimiento o por su ausencia, a menudo por el infrareconocimiento de otros, de manera que una persona o grupo de personas puede sufrir un auténtico daño, una auténtica distorsión, si las personas o la sociedad que las rodea refleja sobre ellas una imagen limitada o degradante o despreciable de sí mismas" Ch. Taylor. "The Politics of Recognition" En Ch. Taylor et. al. Multiculturalism and the Politics of Recognition. Princeton, Princeton University Press, 1992. citado en T-652/98.

cultural como “un principio orientado a la inclusión dentro del reconocimiento de la diferencia, no a la exclusión so pretexto de respetar las diferencias” (pág. 2).

Además de referenciar el vínculo entre inclusión y reconocimiento la T-778 de 2005 argumenta que sus integrantes de las comunidades pueden auto-determinarse y expresarse dentro y fuera del territorio, estableciendo una relación directa con la categoría territorial analizada anteriormente. En este caso, al concebir al territorio no solo desde los lugares ancestrales sino como punto de ejercicio de derechos, se construye desde la subjetividad y la intersubjetividad, y a su vez, en cuanto a las dinámicas y transformaciones que las personas encuentran en los lugares que habitan, participando en la construcción de su propia subjetividad. Lo anterior se soporta en la justificación de la sentencia en cuestión, en la cual “el principio de diversidad étnica y cultural es fundamento de la convivencia pacífica y armónica dentro del respeto al pluralismo en cualquier lugar del territorio nacional, ya que es un principio definitorio del Estado social y democrático de derecho”.

Cabe señalar otro aspecto del reconocimiento en relación al derecho a la autonomía y la participación. Al observar la sentencia T-703/08, la jurisprudencia analiza un caso en el contexto de la exclusión al derecho a la educación a través de aspectos como la capacidad de decidir y participar de las comunidades, esta situación surge cuando se niega un cupo universitario para un indígena reconocido por su comunidad, pero sin registro en el censo étnico. En este caso se plantea implícitamente la pregunta sobre ¿quiénes son los sujetos indígenas? Por lo cual, la sentencia se relaciona con el derecho a la identidad, al reconocimiento de las comunidades desde la autonomía y el autogobierno. Finalmente la decisión resulta a favor del demandante, dado que se admite que determinar ¿quién pertenece a una comunidad étnica? no es labor de los censos, sino que esto se determina por

la capacidad de las mismas comunidades como sujetos colectivos, lo cual implica autoreconocimiento y participación como características para el verdadero reconocimiento.

Así mismo, dicho argumento se sustenta en sentencias anteriores como la SU 510/98, donde se instituye que es la Corte quien debe establecer los mecanismos válidos para el reconocimiento, es decir, si es válido o no un proceso para ser reconocido, afirmando que no es el Estado y la sociedad los encargados de definir la identidad. Sustentado en este argumento, la misma Sala Constitucional establece que “la demostración de la condición indígena debe darse a partir de la identidad cultural real del sujeto, que pregona su pertenencia a una determinada comunidad, y de la aceptación por parte de la comunidad de tal pertenencia e identidad” desde lo cual deducimos que el reconocimiento implica la doble naturaleza de autoreconocimiento y participación en la comunidad.

En esta línea se expresa la Sentencia T-1105/08 que reafirma la necesidad de reconocimiento pero agregando la inclusión del enfoque diferencial respecto a los censos y especialmente en cuanto a las políticas públicas y su eficacia. Dichos argumentos son formulados argumentando que “la población indígena desplazada que tome en cuenta su condición y mejore la eficacia de las políticas orientadas a ofrecer soluciones a las problemáticas que esta población enfrenta en la práctica”. En este caso esta sentencia incluye la sentencia T-025 de 2004 que declara el “Estado de cosas inconstitucional” frente a las medidas provisionales y cautelares presentadas en la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Observamos entonces que desde el ámbito educativo la necesidad de caracterización como forma de reconocimiento y defensa de los derechos fundamentales cobra importancia teniendo en cuenta situaciones contextuales y el conflicto colombiano.

Entonces, en este espacio de discusión se debe contemplar que la Constitución Política es el eje articulador de la participación y que esta es un medio claro para el ejercicio de los derechos, en esta medida su práctica debe ser observada como un derecho-deber, o dicho de otra manera, derecho a participar en la conformación y control del poder político y deber de participar en la vida política, civil y comunitaria (Hurtado & Hinestroza, 2016).

Ahora bien, en los artículos primero y segundo de la carta mayor se conjugan principios necesarios para dar viabilidad a la participación como son la organización “democrática, participativa y pluralista” y la necesidad de facilitar el ámbito de las decisiones desde lo “económico, político, administrativo y cultural”. Con ello, la participación se muestra más allá del espectro de las elecciones e incluso de los mecanismos de participación contemplados en el título IV de la carta constitucional.

Siendo así, la participación desde el ámbito jurídico de la constitucionalidad se aplicaría en diferentes escenarios y bajo el marco de la democracia y el pluralismo, toda vez a que el artículo 103 muestra que se deben promover todo tipo de asociaciones que permitan la viabilidad de este derecho. Por ello, la construcción del concepto para este instrumento metodológico se constituyó con los respectivos componentes, reafirmando que el derecho a la participación política debe ser contextual teniendo en cuenta los enfoques de derechos y diferencial, más aún cuando este derecho no puede ser limitado al ámbito territorial étnico (Sentencia No. T-778/05). Por otra parte, el derecho a la participación política tiene un reconocimiento jurisprudencial relacionado con derechos como la consulta previa, la autonomía y la autodeterminación en la medida que busca propender por la supervivencia cultural de los grupos étnicos, que se sustenta en el convenio 169 desde los derechos a decidir y al desarrollo (Sentencia T-063/19).

En este contexto dos instrumentos internacionales se enfocan en las comunidades étnicas. El convenio 169 de la OIT (1989) y la declaración de Naciones Unidas sobre derechos de los pueblos indígenas (OEA, 2006) la cual no es vinculante. Desde este ámbito, el convenio 169 otorga el carácter colectivo participativo a las comunidades étnicas en cuanto a tres aspectos: igualdad ante la ley, efectividad de los DESC desde un enfoque de respeto de costumbres, tradiciones e instituciones; y finalmente, la eliminación de las diferencias socio-económicas (art.2). En este caso, establece las medidas para la creación de los mecanismos necesarios para garantizar la participación a través de la consulta previa, los medios para participar en igualdad y libertad; y los medios económicos para garantizar este derecho (art.6).

El modelo de democracia participativa contempla la articulación de las diversas propuestas de los movimientos y organizaciones étnicas con las políticas públicas, en este ámbito incluimos las temáticas sobre las garantías dadas a los grupos étnicos contenidas en la perspectiva del derecho internacional de los Derechos Humanos. Para iniciar es preciso decir que la participación en los asuntos públicos fue prevista como derecho desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1945) y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (ONU 1966) en su artículo 25.

En este ámbito el derecho internacional de los DD.HH. ha reconocido diferentes garantías que se dirigen a proteger a las minorías étnicas, toda vez que contienen el componente participativo como eje central, en este caso la Comisión Interamericana de Derechos Humanos efectúa una recopilación de la jurisprudencia en la que clasifica los diferentes derechos étnicos que contienen este importante componente, la cual, permite observar los medios frente al rechazo a la asimilación, las garantías frente a la

discriminación, integridad cultural, educación, autogobierno y finalmente Derechos de asociación, reunión, libertad de expresión y pensamiento (CIDH, 2001).

Finalmente queremos cerrar este análisis de las sentencias de la Corte Constitucional haciendo referencia a una decisión sobre educación propia, en este caso nos referimos a la Sentencia T-379/11 que se sustenta en la decisión de exequibilidad de un decreto sobre profesionalización docente y en el que relaciona directamente el derecho a la educación con participación (C-208/07). En este caso el fallo T-379/11 se desenvuelve en el contexto de dos casos donde se exigen las garantías de profesores étnicos en territorios de los departamentos de Pasto y Cauca. Así, la sentencia T 379 de 2011, se sostiene en el derecho fundamental de las comunidades étnicas y sus integrantes a una educación que respete y desarrolle su identidad cultural.

Siendo así, dos elementos resultan importantes en la consecución de estos derechos, primero la necesidad de contar con el derecho a consulta previa como elemento integrador de la política educativa, pues la participación es “necesaria para preservar su integridad étnica, social, económica y cultural y para asegurar, por ende, su subsistencia como grupo social”. El segundo elemento el respeto, preservación y protección de la identidad cultural a través de la educación ya que tiene “tiene dimensión *ius fundamental*”^{*}.

La educación como parte integral de la identidad cultural y por lo tanto de su preservación, es un eje fundamental del ejercicio de los derechos étnicos, sin embargo, no fue posible encontrar una sentencia que hiciera referencia explícita a la educación fuera de territorios, quedará por ver cómo las organizaciones indígenas y afrodescendientes siguen

* La sentencia cita el: Cuarto informe temático anual del 6 de enero de 2005 sobre las dificultades que encuentran los pueblos indígenas en los sistemas de educación, párrafo 23. E/CN.4/2005/88. Además el fallo también afirma que “el Relator Especial de las Naciones Unidas sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas ha resaltado la importancia de este componente al decir que es un “aspecto fundamental para ofrecer una educación culturalmente apropiada [ya que] el idioma se convierte en medio esencial para transmitir la cultura, los valores y la cosmovisión indígena” (T-379/11)

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y
CULTURALES

concertando y exigiendo sus derechos desde las necesidades que requiere la educación en Bogotá.

4. Conclusiones

*

A modo de conclusiones del primer capítulo es posible observar diversos aspectos, entorno al contexto socio-institucional, y la descripción de la experiencia. Estos dos elementos conjugan un espectro de necesidades y factores a tener en cuenta, puesto que dichas variables exponen uno a uno los aportes que fueron imprescindibles para implementar la presente investigación.

Primero se debe resaltar que a la fecha es evidente la ausencia de una caracterización étnica, suceso que surge en la medida que son analizados las primeras estadísticas poblacionales, donde no existen datos específicos para los colegios distritales desde el año 2015, lo cual implica que no se encuentre lógica entre los estudiantes en el colegio con las estadísticas institucionales. Por otra parte, se reitera que la información expuesta en este capítulo es un trabajo anterior a la propuesta metodológica aplicada a la investigación, que contribuye en la contextualización de los capítulos siguientes, por lo cual se ubica como el punto de partida del análisis.

Respecto a la reconstrucción de la experiencia se debe resaltar que la metodología fue implementada por medio de estrategias de autoreconocimiento y memoria. Este primer paso supuso la elaboración de talleres cuyo objetivo fue dar un primer paso para visibilizar la presencia de las poblaciones invisibilizadas. De esta forma el ejercicio no comienza con una propuesta en los salones de clase con unas características de interculturalidad, sino que estuvo dirigida al empoderamiento de las identidades a través del diálogo.

La creación de grupos de semillero fue entonces el punto neurálgico para la consolidación del proyecto, esta estrategia no buscó la extracción de información, sino rescatar matices para establecer un proceso de formación, dado que uno de los principales obstáculos radica en el desconocimiento por parte de cuerpo directivo y docente sobre la problemática misma. Es decir, el objetivo era el empoderamiento de los estudiantes y la visibilidad del problema ante instancias institucionales, así, sus resultados trazaron variables de trabajo por medio de la reflexión y aporte de los estudiantes. Sus estrategias sacaron a relucir necesidades y aplicaciones entorno al sistema tradicional del colegio, en esta medida la aplicación de contenidos fue ajustada al contexto estudiantil, por lo cual, es necesario observar a profundidad el problema, a través de una investigación que permita el abordaje adecuado del tema curricular.

Finalmente, la identificación del concepto de interculturalidad crítica como elemento central es uno de los aportes de mayor importancia; clarificar el concepto y aplicarlo es quizá uno de los desafíos en el camino hacia la práctica.

**

Para concluir de manera general el segundo capítulo, podemos señalar que en el debate del reconocimiento sobre identidades culturales y territoriales en torno a la interculturalidad crítica, surgen las siguientes categorías: Reconocimiento, Participación, Derechos, Territorio y Memoria. Estas se asumen como conceptos graduales que se expresan de forma diversa en los contextos urbanos, donde convergen diferentes concepciones epistémicas y culturales.

En esta medida, recordamos que sin los procesos pedagógicos y políticos adecuados el reconocimiento deriva en un reconocimiento falso, entendiendo así, que existe una relación

directa entre reconocimiento-participación-derechos, siendo una línea procesual para conseguir la eficacia.

En cuanto a la primera categoría, se evaluó el reconocimiento como concepto, es decir, visto como un proceso político, social y epistémico que da inicio a la eficacia de los derechos en los contextos escolares. Puede decirse que existe un vínculo entre el grupo y las relaciones donde se convive para la construcción de la identidad, espacio en el que resulta importante cuestionar el papel de la escuela en la construcción personal de los jóvenes que no permanecen en territorios y reconstruyen su identidad a partir de un nuevo contexto. En este caso, fue usual que los estudiantes hicieran referencia a que el estado de reconocimiento en el colegio es ambiguo.

Respecto a la categoría de participación y derechos fue posible entender que existen diferentes espacios que conjugan otras formas de participación, sin embargo, la participación política no es eficaz, dado que no existe ningún vínculo entre los espacios internos y externos adyacentes al colegio, generando que esta no sea suficiente, así, se exponen diversos niveles de participación, incluyendo lo que podemos denominar la participación nula, dichos elementos desembocan en unas propuestas claras bajo la necesidad de formar caminos de reconocimiento institucional.

Por otra parte, vemos que la escuela se perfila como territorio de reconocimiento/no reconocimiento, que interactúa indirectamente en diversos espacios donde la discriminación deriva de la ausencia de reconocimiento y cuya consecuencia es el racismo. La discusión también estuvo dirigida en cuanto a la relación entre la ausencia de reconocimiento institucional y el autoreconocimiento, reafirmando la ambigüedad del proceso y estableciendo la percepción de que las acciones de la institución son insuficientes frente a la

diversidad étnica. En este caso, surgen diferentes tipos de espacios que configuran una forma de relacionarse frente a una ciudad que aparentemente reconoce los derechos étnicos. En esta medida los espacios de participación y reconocimiento validan una forma de asumir la territorialidad que se ve fortalecida desde formas de resistencia.

Así, el territorio en el capítulo no solo se perfila como espacio geográfico, sino como una categoría que se relaciona con la memoria, lo cual es evidente en los diversos vínculos que tienen las familias y estudiantes con el lugar de origen y el cuerpo. Por ello, las mayores problemáticas de los procesos de no reconocimiento devienen de la pérdida de identidad, y por lo tanto de la pérdida de los derechos étnicos, estas garantías que tienen como principio de inicio el autoreconocimiento evidencian la necesidad de prácticas interculturales que combatan la violencia escolar, el racismo y la invisibilización política.

En síntesis es posible decir que una de las causas de la ausencia de reconocimiento institucional deriva de la ausencia de una política pública real, que permita la adecuación de estudiantes de etnias que interactúan en los colegios. Si bien, existe una política pública orientada a la inclusión, los diversos instrumentos evidencian que esta no es eficaz ya que no se adecua a la diversidad de contextos educativos que ofrece Bogotá, aquí es importante notar que el impacto es variable, lo cual fue constatado en el caso de la comunidad Misak, es decir, dependiendo de las condiciones de organización de cada grupo.

Se debe hacer la anotación sobre la necesidad de construir alternativas de diálogo frente a los derechos universales, pensar en esta necesidad como un ejercicio transcultural implica la posibilidad de construir alternativas a la efectividad de los derechos, que en dado caso, suelen tratarse únicamente como discursos en el papel que finalmente se transforman en cifras gubernamentales. Así, la escuela conforma un escenario adecuado de transformación

donde los procesos de participación son el camino trascendental para construir un espacio que aplique derechos más allá de los formalismos, el positivismo y la preservación cultural.

Observamos como en el ejercicio de las clases, el aula se transforma en un escenario propicio para la participación, asumiendo que los estudiantes no la conciben explícitamente como una participación política, sino como un proceso social de visibilidad, de ahí la relación entre las diferentes prácticas intersubjetivas de reconocimiento y las prácticas de representación política, sustentadas en el derecho a la libre expresión y la no discriminación.

En este escenario de la escuela no se trata de ver un porcentaje de participación como índice de eficacia de los derechos, toda vez que este ejercicio requiere de dinámicas contextuales de organización y representatividad. Encontramos que se parte de cuestiones sobre ¿cómo se participa? ¿en qué contextos se realiza esa participación? Y ¿qué se logra a través de esa participación? Es decir, las formas de participación en la escuela no pueden limitarse al formalismo del gobierno escolar, sino que esto requiere de una práctica formal entorno a los escenarios políticos, en este caso, los semilleros de líderes y la formación política, implican el contacto con escenarios reales para adaptar las prácticas educativas al contexto.

Se debe pensar que los grupos indígenas y afrodescendientes tienen derechos reconocidos desde la educación, en este caso, la mínima garantía radica en la decisión sobre el tipo de educación que quieren tener en el contexto de cada colegio, haciéndose eficaz en el vínculo entre comunidad e instituciones. Dentro de este debate, se entiende que esta educación no debe ser un modelo que asimile a los estudiantes, sino que proporcione las herramientas para no ser excluidos y no perder la identidad. Por lo cual, existe la necesidad de propiciar un análisis profundo sobre la educación y la participación de las comunidades étnicas que

han realizado un tránsito hacia otros territorios y contextos. Aquí cobran relevancia los Urderechos, es decir, implican la posibilidad de crear los derechos propios, a través del conocimiento o conocimientos ancestrales, y además, la responsabilidad de la escuela en cuanto a el derecho a conocer las formas de pensar, hacer y existir de los antepasados.

La política pública para afrodescendientes surge por primera vez en el año 2005, sin embargo, solo hasta el año 2008 se implementan los mecanismos adecuados para su ejecución, es un proceso lento que seguramente estuvo imbuido de escenarios de negociación con las organizaciones políticas de este grupo étnico. Para el año 2009 surge la política pública de comunidades indígenas, dichas acciones se fortalecen con nociones y derechos que se estructuran el ámbito de las relaciones interculturales, es decir, espacios de concertación y negociación que se dan a la etnias.

A partir de los años 2008 y 2009 el discurso político cambia dirigiéndose al término interculturalidad y reemplazando nociones como la diversidad y la inclusión en los documentos institucionales. La implementación de la figura de ciudad intercultural fue un punto propicio donde aparecen las planificaciones estructuradas que dan viabilidad a las políticas públicas, dicho proceso está construido desde una estructura normativa distrital que se ha creado con mecanismos de concertación y participación para las política públicas distritales.

Por otra parte, el paso a paso de la creación de la política pública, evidencia diferentes escenarios de concertación en un periodo de alrededor de 10 años, en el cual, las comunidades establecen las bases legales para exigir derechos. Además, las dos políticas públicas son explícitas en la necesidad de caracterización de los estudiantes perteneciente a

estas comunidades, dichas acciones están lejos de ser realizadas, ya que dependen de la voluntad política de cada gobierno, esto se argumenta confrontando los datos expuestos en el segundo capítulo que evidencian la ausencia de reconocimiento desde el momento inicial de la matrícula escolar. En síntesis puede decirse que es evidente el avance en cuanto a concertación y participación de las comunidades pero existe un escenario estadístico incierto puesto que va mucho más allá del censo poblacional 2018, ya que de una caracterización adecuada dependen los escenarios pedagógicos necesarios para cada colegio.

Lo anterior se reafirma si establecemos un balance entre el resumen del plan sectorial con los datos analizados en el capítulo II, con ello, es posible darse cuenta de la ineficacia de las propuestas de planeación, si bien, existen estrategias de acompañamiento, el hecho de que actualmente no hay un proceso claro de caracterización de las poblaciones es uno de las mayores muestra de ineficacia. Por otra parte, dentro del capítulo II también se observó como la combinación de formas estructurales de discriminación invisibilizan las identidades a través de procesos políticos e históricos de negación de derechos o ineficacia de los mismos.

En este caso la Inclusión para la equidad del plan sectorial basa esta línea en la construcción de la infraestructura y dotaciones en zonas deficitarias bajo el modelo de jornada única, enfatizándose en la generación de buenas prácticas de administración. Así, es posible decir que no existe claridad del camino a seguir para una posible educación intercultural, término que deja de utilizarse en el plan sectorial.

Si se consulta el plan de acciones afirmativas del presente gobierno 2016-2019, se puede observar que han sido vinculados puntos referentes a la educación étnica, estos hechos son visibles en el correspondiente plan sectorial y los porcentajes de su cumplimiento, donde la

noción de inclusión se ha inclinado más a la construcción de infraestructura que impulsar una política central y pedagógica que reforme currículo y que establezca una educación intercultural como la contemplada en los acuerdos y decretos analizados. Si bien, es evidente el envío de asesores y etnoeducadores según el contexto del colegio, este proceso se deja a libertad en cada institución quedando a interés de docentes y directivos docentes sin constituirse como una política pública real y eficaz.

Respecto al Marco jurídico nacional de las categorías encontradas, el cual se basó en las decisiones de la Corte Constitucional puede decirse que la noción jurídica de reconocimiento se sustenta en el principio de diversidad cultural de la nación. Este asume a las comunidades étnicas -indígenas en este periodo- como sujetos de derecho colectivos, sin embargo, este no es el principio de donde surge el reconocimiento. El cual se conforma como noción jurídica con la línea jurisprudencial de 1996, que fundamenta los argumentos antropológicos y culturales que encierra en el concepto de etnia.

Por otra parte, el autoreconocimiento se expresa desde la capacidad de auto identificarse como parte de una comunidad que conjuga a su vez una doble naturaleza, desde la autonomía y la participación, esta relación se fundamenta en la capacidad que tienen las comunidades para decidir sobre su futuro relacionándose con el derecho al desarrollo y a la supervivencia y frente al conflicto armado.

Sustentado en esto, la Corte Constitucional establece que “la demostración de la condición indígena debe darse a partir de la identidad cultural real del sujeto, que pregona su pertenencia a una determinada comunidad, y de la aceptación por parte de la comunidad de tal pertenencia e identidad” desde lo cual deducimos que el reconocimiento implica la doble naturaleza de autoreconocimiento y participación en la comunidad. Entonces en este

espacio, se debe contemplar que la Constitución Política es el eje articulador de la participación y que esta es un medio claro para el ejercicio de los derechos.

Finalmente encontramos que existe un bajo margen de sentencias sobre educación étnica, con una nula aplicación para la educación en contextos urbanos fuera de resguardos y tierras colectivas. Si bien, existen conceptos jurídicos que permiten ver diversas perspectivas del problema sobre todo en cuanto a la lucha de las comunidades en el derecho y la política, la lucha en el campo de la educación en escenarios de ciudad ha sido muy reciente, quedando al margen de las políticas distritales, municipales y departamentales.

Reiteramos entonces el párrafo final del capítulo tres: La educación como parte integral de la identidad cultural y por lo tanto de su preservación, es un eje fundamental del ejercicio de los derechos étnicos, quedará por ver cómo las organizaciones indígenas, afrodescendientes, palenqueros, raizales y ROM siguen concertando y exigiendo sus derechos desde las necesidades que requiere la educación en Bogotá, el país, Latinoamérica y el mundo.

Gracias

Referencias

- ALCALDÍA LOCAL DE FONTIBÓN. (2016). Obtenido de historia de la localidad:
<http://www.fontibon.gov.co/mi-localidad/conociendo-mi-localidad/historia>
- ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ & OEI (Organización de Estados Iberoamericanos). (2011). Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá. Convenio 3188/08 por la Primera Infancia y la Inclusión Social. ISBN: 978-958-8655-02-4. Obtenido de:
https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/convocatorias_cartillas_y_anexos/anexo_lineamiento_pedagogico_para_la_educacion_indigena_inicial.pdf
- BOBBIO, Norberto (1993), Liberalismo y democracia, Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão, (2013) Educación Intercultural Crítica: construyendo caminos. En: Catherine Walsh. (Org.). Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)revivir. 1 ed. Quito (Ecuador): Ediciones Abya-Yala., v., p. 145-162.
- CASTILLO, Elizabeth. (2001). Diversidad cultural en la escuela urbana: pensar la etnoeducación en Bogotá. En: Territorios. [S.l.], n. 6, p. 119-128, jun. 2017. ISSN 2215-7484. Disponible en:
<https://revistas.urosario.edu.co/index.php/territorios/article/view/5654>
- CIDH. Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2001). Fuentes en el Derecho Internacional y Nacional del Proyecto de Declaración Americana Sobre los Derechos de

los Pueblos Indígenas. OEA/Ser.L/V/II.110 Doc. 22 Obtenido de:

<http://www.cidh.org/Indigenas/Indigenas.sp.01/Indice.htm>

COLOMBIA, Congreso de la Republica. (1991): Ley 21 (marzo 04). “por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76ª. Reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra 1989”.

COLOMBIA, Congreso de la Republica. (2013): Ley 1620 (marzo 15). “Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar”.

CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia No. T-428 de 1992, MP: Ciro Angarita Barón.

CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia No. T-380 de 1993, Eduardo Cifuentes Muñoz.

CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia No. C-350 de 1994, MP: Alejandro Martínez Caballero.

CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia No. T-349 de 1996, MP: Carlos Gaviria Díaz.

CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia SU-510 de 1998, MP: Eduardo Cifuentes Muñoz

CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia No. T-652 de 1998, MP: Carlos Gaviria Díaz.

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia No. T-025 de 2004, MP:

Manuel José Cepeda Espinosa.

CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia No. T-778 de 2005, MP:

Manuel José Cepeda Espinosa.

CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia No. T-1105 de 2008, MP:

Humberto Antonio Sierra Porto.

CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia No. T-703 de 2008, MP:

Manuel José Cepeda Espinosa.

CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia No. T-063 de 2019, MS:

Antonio José Lizarazo Ocampo.

CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia No. T-007 de 2019, MP. Diana

Fajardo Rivera.

CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia No. T-063 de 2019, MP.

Antonio José Lizarazo Ocampo.

CSJ -CONSEJO SUPERIOR DE LA JUDICATURA & ONIC (2006). Compilación y selección de los fallos y decisiones de la Jurisdicción Especial Indígena 1980-2006.

Primera Edición. Centro de Documentación Judicial – CENDOJ. Bogotá.

CUEVAS MARIN Constanza del Pilar, (2012) "Interculturalidad crítica y buen vivir: el "otro" lugar del desarrollo" De-Construyendo La Educación Para El Desarrollo Una Mirada Latinoamericana. En: Colombia ISBN: 978-958-763-067-1 ed: Fondo Editorial Corporación Universitaria Minuto De Dios, v. , p.133 - 146.

CUEVAS MARIN Constanza del Pilar, (2013) "Memoria colectiva: hacia un proyecto decolonial" Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes De Resistir (Re) Existir Y

(Re) Vivir. . En: Ecuador ISBN: 9789942091697 Ed: Editorial Abya Yala, v. p.69 –

103

CUEVAS MARÍN Constanza Del Pilar & PULIDO CHAVES Omar Orlando, (2016).

Diversidad, Interculturalidad, territorio y derechos en la escuela. Edit. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. Serie investigación IDEP núm. 29. Bogotá.

D'ANGELO, A. (2014). El Círculo de Palabras de Vida: un espacio de resistencia cultural.

Problemáticas identitarias de los estudiantes indígenas en Bogotá. Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales, II, pp. 139-151. Visto En:

<http://iberoamericasocial.com/el-circulo-de-palabras-de-vida-un-espacio-de-resistencia-cultural-problematicas-identitarias-de-los-estudiantes-indigenas-en-bogota/>

DANE. MPC Mesa Permanente de Concertación de los Pueblos Indígenas y Organización

Internacional para las Migraciones OIM Colombia. (2018). Cartilla Estamos en Censo. Pueblos indígenas vamos a contarnos. Bogotá. Obtenido de:

<https://repository.oim.org.co/handle/20.500.11788/2063?show=full>

ESCOBAR Arturo. (2014). Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia, Medellín, UNAULA.

FONTIBÓN. S. (2010). BARRIO SAN PABLO II SECTOR Reseña Barrial. Obtenido

http://gestionycalidad.org/observatorio/templates/anonimo/contenido_resenia.php?id_barrio=37

FRASER, NANCY & HONNETH, AXEL (2006) ¿Redistribución o reconocimiento?,

Madrid, Morata.

FUP-Fundación Universitaria de Popayán. (2016). Cartilla Tulpa de Pensamiento - Cultura

Nasa. Galeano Trilleras, Heriberto Coord. Popayán. Obtenido de:

https://issuu.com/revistasinsentido/docs/dise_o_tulpa_de_pensamiento

HONNETH, Axel. (1997). La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos. Barcelona: Crítica.

HONNETH, Axel. (2006). El reconocimiento como ideología. En: Isegoría, [S.l.], n. 35, p. 129-150, dec. ISSN 1988-8376. Disponible en:

<http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/33/33>

HURTADO MOSQUERA, Jhoan Andrés & HINESTROZA CUESTA (2016). La participación democrática en Colombia: un derecho en evolución. Justicia Juris, 12(2), 59-76. <https://dx.doi.org/10.15665/rj.v12i2.1011>

IDIGER - Consejo Local de gestión del riesgo y cambio climático, (2018). Caracterización General de Escenarios de Riesgo, junio de 2018, Bogotá, Obtenido de:

<http://www.idiger.gov.co/documents/220605/308252/Identificaci%C3%B3+y+priorizaci%C3%B3n.pdf/6637c155-697a-43df-8fef-c6a8b7f3488e>

LEMAITRE RIPOLL, Julieta. (2009). El Derecho Como Conjuro: Fetchismo Legal, Violencia y Movimientos Sociales. Ed. siglo del hombre -universidad de los Andes. Bogotá.

LÓPEZ MEDINA, Diego Eduardo. (2006) La Interpretación Constitucional. Consejo Superior de La Judicatura, Sala Administrativa, Escuela Judicial “Rodrigo Lara Bonilla”. Ed. 2. Colombia.

MERINO, Mauricio (1997), “La participación ciudadana en la democracia”, en Cuadernos de divulgación de la cultura democrática, México, Instituto Federal Electoral.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2004). Estándares básicos de competencias

ciudadanas: Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer, (Vol. Serie Guías No. 6). Bogotá D.C.

MUNERA MONTES Liliana, Coord. Edit. (2014A), Educación intercultural en Bogotá: la

diferencia étnica y cultural en la escuela, guía 1., Alcaldía Mayor Bogotá. Secretaría de

Educación Centro de Investigación y Educación Popular Dirección de Inclusión e

Integración de Poblaciones, Edit. BOGOTÁ HUMANA. Bogotá (Colombia). En web:

<http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/handle/123456789/6611>

MUNERA MONTES Liliana, Coord. Edit. (2014B), Educación intercultural en Bogotá:

identidades y pueblos indígenas en los colegios distritales, guía 2., Alcaldía Mayor

Bogotá. Secretaría de Educación Centro de Investigación y Educación Popular

Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones, Edit. BOGOTÁ HUMANA.

Bogotá (Colombia). En web:

<http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/handle/123456789/8592>

OBSERVATORIO SOCIAL DE FONTIBÓN. (2009 - 2010). gestión y calidad. Obtenido

de <http://gestionycalidad.org/observatorio/index.php?bloque=site>

ONU, (2017). Derechos económicos, sociales y culturales. Informe de la Relatora Especial

sobre el derecho a la educación. Presentado de conformidad con lo dispuesto en las

resoluciones del Consejo de Derechos Humanos 8/4 y 26/17. Naciones Unidas. Nueva

York: Naciones Unidas.

OEA, Departamento de derecho internacional, Secretaria de asuntos jurídicos, (2006). Los

derechos de los pueblos indígenas en el sistema interamericano- principios básicos.

Primera edición, Washington D.C.

PONCE, G, & RUEDA, C. (2010) ¿Es posible la coordinación entre el Sistema Judicial Nacional y la Jurisdicción Indígena en Colombia? aportes para un diálogo intercultural e interjurisdiccional (Tesis de Maestría) Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Bogotá, Colombia.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, Colección de Cuadernos Sobre Legislación Indígena #1 - Ley 21 De 1991 Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos, Programa Presidencial para la formulación de estrategias para el desarrollo integral de los pueblos indígenas de Colombia, julio de 2012, Bogotá. Recuperado de: <http://historico.vicepresidencia.gov.co/programas/Documents/Ley21-1991-Declaracion-ONU-derechos-pueblos-indigenas.pdf>

SÁNCHEZ, Esther (2003) Los pueblos indígenas en Colombia. Derechos, políticas y desafíos. UNICEF, Oficina de área para Colombia y Venezuela, Bogotá.

SÁNCHEZ, Esther. (2007) La Jurisdicción Especial Indígena en Colombia. Instituto de Ediciones del Ministerio Público. Bogotá.

SÁNCHEZ RAMOS, Miguel Ángel (2009). La participación ciudadana en la esfera de lo público. En: Espacios Públicos, vol. 12, núm. 25, 2009, pp. 85-102. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México. En: www.redalyc.org/articulo.oa?id=67611350006

SANDOVAL CASILIMAS, Carlos Arturo. "Investigación Cualitativa" En: Colombia 2002. ed: Icfes ISBN: 9589329187 v. 1 págs. 31.

SANÍN H.. (N:R). Análisis de problemas y búsqueda de soluciones Notas de clases. CEPAL.

- SANTOS Boaventura de Sousa. (2006). Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social-Encuentros en Buenos Aires. CLACSO. Buenos Aires.
- SANTOS Boaventura de Sousa (2010), Descolonizar el saber, reinventar el poder, Trilce Extensión Universitaria, Montevideo, 112 páginas.
- SED- Secretaría Educación Distrital. (2015). Obtenido de:
http://www.educacionbogota.edu.co/es/component/k2/item/download/433_a92b145a7a61981e31094d358675294b.
- SED - Secretaría de Educación del Distrito. (2017) Plan sectorial 2016-2018 ‘Hacia una ciudad educadora’. Primera Edición, Bogotá, 2017. ISBN: 978-958-8917-83-2
- SED - Secretaría de Educación del Distrito. (2018) FONTIBÓN LOCALIDAD 9 Caracterización del Sector Educativo. En:
https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/9-Perfil_caracterizacion_localidad_Fontibón_2018.pdf Consultado octubre 2019
- SDP, equipo de la dirección de estudios macro. (Diciembre de 2014). SDP Boletín 69. Obtenido de Secretaría Distrital De Planeación. Obtenido de:
<http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionTomaDecisiones/Estadisticas/Bogot%E1%20Ciudad%20de%20Estad%EDsticas/2014/Bolet%EDn69.pdf>
- VERA, N. J. A. & VALENZUELA, M. J. E.. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología & Sociedade*, 24(2), 272-282. En:
<https://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822012000200004>
- WALSH, C. (2007), Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a epistemologías decoloniales”, en J.L. Saavedra (comp.). Educación superior, interculturalidad y descolonización. La Paz: PIEB.

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, RECONOCIMIENTO DE IDENTIDADES TERRITORIALES Y CULTURALES

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

WALSH, C. (2010B). “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. En Viaña, J.; Tapia, L. y Walsh, C. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello.

WALSH C. (2013) “Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos”. En Catherine Walsh (Ed.), *En: Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I (23-68). Quito: Ediciones Abya-Yala.