

UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR
SEDE ECUADOR
COMITÉ DE INVESTIGACIONES

INFORME DE INVESTIGACIÓN

“Ellos se dieron cuenta de que yo era moreno pero que tenía muchas cosas buenas”

Análisis crítico de una muestra de discursos sobre la alteridad en las aulas

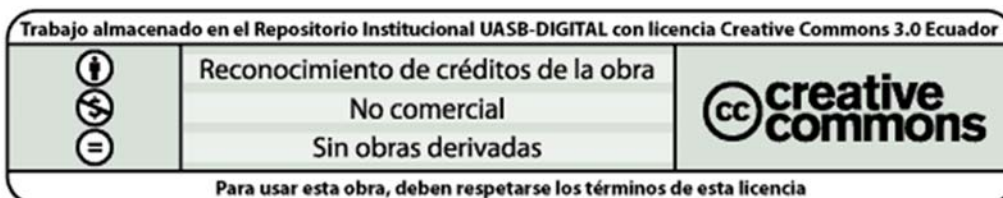
INVESTIGADORES RESPONSABLES

Juan Carlos Lemus Stave

Osiris María Chajín Mendoza

Quito - Ecuador

2019



“Ellos se dieron cuenta de que yo era moreno pero que tenía muchas cosas buenas”¹

Análisis crítico de una muestra de discursos sobre la alteridad en las aulas²

*Yo soy como soy y tú eres como eres,
construyamos un mundo donde
yo pueda ser sin dejar de ser yo,
donde tú puedas ser sin dejar de ser tú,
y donde ni yo ni tú obliguemos al otro
a ser como yo o como tú.*

Subcomandante Marcos



Figura 1. Roberto y Luis Felipe De Zubiría
Fuente: Imagen y pie de foto Fototeca histórica de Cartagena

Resumen

¹ Cristina Olivera Naranjo, Carlos Correa Angulo y Osiris Chajín, “Estudio del racismo narrado por niños”, (tesis de pregrado, Universidad de Cartagena, 2010).

² Esta propuesta de investigación se enmarca en la investigación Interculturalidad y educación: enseñar y aprender en la escuela cartagenera del siglo XXI, coordinada por José Barrios Salas et al., Grupo de investigación GIPEAIN, Licenciatura en Bilingüismo de Unicolombo, Cartagena de Indias, Colombia. En este equipo participo como coinvestigador con la tutoría de Osiris María Chajín Mendoza, también egresada de la Universidad Andina Simón Bolívar, como Magíster en Estudios de la Cultura, con Énfasis en Comunicación; la profesora Chajín es investigadora del grupo Texcultura, de la Universidad de Cartagena, donde se estudian procesos de discriminación racial en Cartagena. Con ella comparto la ruta de investigación y la autoría del producto de este ejercicio.

Este proyecto se inserta en la pregunta amplia por las posibilidades de la educación intercultural como respuesta pedagógica, política, discursiva y epistémica engendrada desde las luchas por decolonizar el ser, el saber y el poder, y reflexiona de manera crítica sobre los actos discursivos en la construcción del Otro en la escuela en Cartagena de Indias. Este ejercicio investigativo es un lugar para entrever las dinámicas, las características, los desafíos y las oportunidades de la interculturalidad en la educación pública cartagenera en lo que respecta a las interacciones entre el sí mismo y las alteridades en un escenario de diversidades en el marco del pos acuerdo después de medio siglo de guerra.

Palabras claves

Educación, Interculturalidad, Análisis Crítico del Discurso, Exclusión, Alteridad

Datos de los autores

Juan Carlos Lemus Stave. Profesional en Lingüística y Literatura de la Universidad de Cartagena. Magíster en Estudios de la Cultura con Mención en Comunicación de la Universidad Andina Simón Bolívar. Investigador cultural. Profesor de tiempo completo e investigador del programa de Licenciatura en Bilingüismo con Énfasis en Inglés de la Fundación Universitaria Colombo Internacional.

Osiris María Chajín Mendoza. Estudiante de Doctorado en Estudios Sociales, con énfasis en Comunicación y Cultura, CEA, Universidad Nacional de Córdoba. Magíster en Estudios de la Cultura con Mención en Comunicación de la Universidad Andina Simón Bolívar. Investigadora cultural. Docente investigadora del programa de Licenciatura en Bilingüismo Énfasis en Inglés de la Fundación Universitaria Colombo Internacional.

Tabla de contenidos

Introducción.....	5
Resultados.....	11
La alteridad en Cartagena de Indias	11
El maestro frente a la alteridad	15
El estudiante frente a la diversidad.....	22
La escuela frente a la diversidad.....	27
Discusión	28
Bibliografía.....	32

Introducción

Este ejercicio es parte de un proceso investigativo que busca entrever los desafíos y las oportunidades de la interculturalidad para pensar la educación en la escuela en Cartagena de Indias, Colombia, de cara al *pos acuerdo* después de medio siglo de guerra. Hace énfasis en lo que respecta a las interacciones entre el sí mismo y las alteridades en el marco de la escuela como escenario de diversidades. El trabajo aporta a la comprensión pedagógica de la diversidad, desde la investigación social y educativa dentro de la preocupación por las políticas de la identidad que permean las aulas de clases.

Con un aparato teórico conceptual y metodológico de corte hermenéutico y crítico social apoyado en el Análisis Crítico del Discurso, se busca ampliar el entendimiento de la educación intercultural en la escuela pública de cartagenera para su aprovechamiento a nivel docente, en lo que respecta a la sensibilización de las construcciones discursivas sobre la alteridad en situaciones de aula o de la escuela en general. Para ello es necesario, por una parte, caracterizar las violencias que se presentan en los lugares de enunciación de un corpus discursivo de diferentes contextos educativos. Y por otra, promover el desarrollo de interacciones interculturales como una necesidad, dada la realidad de las interacciones sociales diversas y complejas que se tejen en la escuela.

Explorar las posibilidades de la educación intercultural, en el contexto educativo público del Caribe colombiano, permitirá abordar el trasfondo de las relaciones epistémicas entre los contextos pedagógicos hegemónicos y las posibilidades de una pedagogía desde el contexto, más afín a las condiciones de la urdimbre cultural diversa donde se insertan los sujetos, los objetos y los procesos del saber pedagógico. El proyecto se orienta hacia una lectura de la educación intercultural como una aspiración compleja, una posible caja de herramientas que podría servir para garantizar aproximaciones críticas y acciones afirmativas e integrales de las diversidades presentes en el aula.

Para este estudio, el corpus discursivo se toma de narraciones de estudiantes, observaciones de clases y talleres con docentes de escuelas de Cartagena. El corpus en cuestión se levanta de proyectos que hemos desarrollado, a nivel local, con varios equipos de investigación, sobre escuela, racismo e interculturalidad. Estas investigaciones constituyen los antecedentes inmediatos del presente ejercicio.

El más antiguo³ se trató de estudio de los modos narrativos donde se percibe, comprende y asume el racismo en un corpus levantado en dos contextos educativos entre 2006 y 2008 en una población de escolares. Se reporta que las fórmulas y expresiones lingüísticas son propias del sistema de reproducción del racismo. Los narradores se implican dentro de cada relato por medio del empleo de la evaluación mediante la cual se produce el posicionamiento actitudinal de acuerdo con la triada de los subsistemas valorativos del juicio, la apreciación y el afecto. La apreciación se emplea con mayor frecuencia dentro de las narraciones debido a que en ella se condensan los códigos de comprensión que los estudiantes tienen sobre lo que es racismo.

Este trabajo se desarrolló en el contexto los trabajos de Grupo de Investigación Texcultura, de la Universidad de Cartagena. Desde el año 2003 Texcultura investiga el tema desde las narraciones de las víctimas del racismo en un trabajo de varias fases de investigación, titulado “Relatos de discriminación racial en Cartagena, liderados por la profesora Clara Inés Fonseca.

El estudio más reciente se desarrolló entre 2015 y 2017, donde intervenimos 20 instituciones ubicadas en distintas localidades de la ciudad que permitieron el desarrollo de las observaciones de clases en distintas áreas de enseñanza y los talleres de intervención con los distintos cuerpos docentes. Es necesario resaltar que los procesos se limitaron a las escuelas que otorgaron permiso y las intervenciones a los cuerpos docentes se desarrollaron con especial atención en las escuelas focalizadas como etnoeducativas, bajo el presupuesto de hallar allí un discurso más cercano a una competencia intercultural. Estábamos equivocados, de hecho, mucha de la producción discursiva de los maestros intervenidos motiva esta propuesta de investigación. La misma se desarrolló desde el grupo de investigación Gipeain, de la Licenciatura en Bilingüismo de Unicolombo.

En este recorrido confluye, desde nuestra formación en Estudios de la Cultura y la Comunicación, la interculturalidad como un locus de enunciación que reclama la concienciación y superación de las dinámicas deshumanizantes, desiguales, excluyentes y de dominación que engendra la colonialidad en la tríada poder, saber y hacer. Desde esta perspectiva es una herramienta para entender y cuestionar las formas abusivas y violentas del poder ejercido y ritualizado en distintas esferas de la sociedad. El debate intercultural puede insertarse en la pregunta amplia por las posibilidades de la educación

³ Cristina Olivera Naranjo, Carlos Correa Angulo, y Osiris Chajín, “Estudio del racismo narrado por niños”, (tesis de pregrado, Universidad de Cartagena, 2010).

intercultural como respuesta pedagógica, política, discursiva y epistémica, engendrada desde las luchas por decolonizar dicha triada y reflexionar de manera crítica y transformativa sobre la construcción discursiva de las alteridades en la escuela.

La interculturalidad es una interpelación al aparato político y disciplinar que regula un determinado espacio sociopolítico, con el propósito de proponer dinámicas inclusivas y participativas; en síntesis, es una búsqueda de equilibrio, mejoramiento y si es necesario de transformación de las relaciones y los lugares de poder, situando lo cultural como un espacio político también de poder, pero no de dominio ni jerarquización sino como posibilidad y necesidad de diálogo.

La interculturalidad es posible en el marco de una interlocución donde se considere la presencia del otro, esto porque su reconocimiento trae consigo la consolidación de los rasgos definitorios de un sujeto, es decir, *yo soy porque no soy lo otro ubicado por fuera de mí*. La identificación de los sujetos se da continuamente y en oposición a la de los demás, “La escisión entre aquello que uno es y aquello que el otro es”.⁴ El reconocimiento y la aceptación de lo exterior es donde radica un proceso efectivo de constitución identitaria. El otro es crucial para entender las oposiciones y los descentramientos que se dan en relación con los sujetos en las metanarrativas que ordenan la realidad. El encuentro y el (re)conocimiento de la alteridad importa para superar los ejercicios de configuración de identidades que hacen hegemónicas mediante violencias, no siempre simbólicas, vinculadas a estructuras abusivas de poder, fundadas en el miedo y el terror.

El desarrollo de las competencias interculturales es un camino para emprender el diálogo al interior de espacios educativos, en ese mismo contexto se piensa en la posibilidad de apertura a horizontes culturales, sociales y políticos, diferentes incluyendo a su vez el transitar ambientes *otros* cargados de símbolos *otros* y, por supuesto, los usos particulares de los mismos. Junto a la apertura se encuentra además la necesidad de desarrollar y fortalecer las posibilidades comunicativas en escenarios discursivos en donde habita la alteridad, de manera que se logren tejer apreciaciones más reales de las perspectivas de otros grupos y sus prácticas culturales. Al propiciar espacios comunicativos con tales características se construyen momentos epistemológicos que se

⁴ Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Víctor Vich, eds., *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (Bogotá: Envió editores, 2010), 320.

transforman en alternativas a las agendas establecidas que plantean la existencia de un conocimiento universal y una sola manera de ciencia.

En el mismo sentido, la escuela y los aspectos pedagógicos deben ampliar su horizonte para de esta manera encarar las problemáticas desde un espíritu crítico: “la pedagogía y lo pedagógico [no] están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación”.⁵ Asumir así la pedagogía permite conectar los presupuestos decoloniales e interculturales con propuestas educativas para superar la transmisión instrumental del saber en el ámbito educativo, centrado en el saber, poco en el hacer y todavía menos en el ser y mucho menos en el nosotros.

Las competencias interculturales son un ejercicio de interpelación de las relaciones de poder que atraviesan a los sujetos, las comunidades y las instituciones. En este sentido, una escuela interesada en la superación de esquemas deshumanizantes procurará emprender programas y estructuras curriculares que desarrollen espacios y asignaturas que consideren lecturas críticas de la realidad que se plantea como hegemónica.

La apertura, la habilidad comunicativa, el conocer, el aprender y la interpelación del poder consolidan un ejercicio de ciudadanía intercultural dispuesta al cruce de barreras y la superación de violencias, como el racismo, la homofobia, el falo centrismo, etc., que obstruyen el conocimiento de las condiciones de existencia de la alteridad. Es menester indicar que mediante la alfabetización a través de las competencias interculturales se trascienden el desconocimiento y los miedos a la diversidad, y desde este lugar se apunta al florecimiento de espacios que cobran valor al desarrollar acciones positivas en favor de la renuncia a prácticas inequitativas que representan el caldo de cultivo de diversos tipos de violencia.

Para el caso del Caribe colombiano, espacio de explosión de las diversidades y a la vez de profundas desigualdades, la interculturalidad y las competencias interculturales abren la oportunidad de preguntar, en general, cómo se construye discursivamente la alteridad como respuesta pedagógica, política, discursiva y epistémica engendrada desde las luchas por la decolonialidad del ser, el saber y el poder; y en particular, cuáles son los

⁵ Catherine Walsh, *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos* (Querétaro: Colectivo Zapateándole al mal gobierno, 2014), 13.

desafíos que tiene la educación pública cartagenera frente a las interacciones entre el sí mismo y las alteridades en el marco de un escenario de diversidades.

La preocupación de fondo aquí es conocer cuáles son las construcciones discursivas sobre la alteridad en las aulas, con el propósito de entrever las posibilidades que ofrece la educación intercultural para pensar y construir una escuela pública cartagenera de paz y equidad, empezando un siglo XXI, de polarización política, excavación de la violencia y la corrupción galopante.

Análisis Crítico del Discurso permite el abordaje del discurso como producciones, donde operan los puntos de vista y los presupuestos que dan lugar a conceptualizaciones en función de intereses relacionados con una comunidad y unas dinámicas sociales, políticas y culturales. De igual manera, provee herramientas para develar el funcionamiento del poder, pero también una perspectiva para garantizar una lectura que reivindica un sentido amplio de la crítica. Admite el estudio y el cuestionamiento de problemáticas sociales ritualizadas que tienen presencia en las interacciones dentro de las aulas como escenarios discursivos, siendo la escuela un lugar donde se dan citan ejercicios de poder, ideologías y violencias diversas. En palabras de Fairclough:

text analysis is an essential part of discourse analysis, but discourse analysis is not merely the linguistics analyses of texts. I see discourse analyses as ‘oscillating’ between a focus on specific text and a focus on what I call ‘the order of discourse’, the relatively durable social structuring of language which is itself one element of relatively durable structuring and networking of social practices.⁶

Siguiendo a Fairclough⁷ planteamos que el ACD permite una mirada al proceso de configuración de las lógicas para abordar y producir explicaciones sobre un objeto considerándolo siempre en el entramado de las redes y las prácticas sociales. En lo que respecta al método del ACD, hay consenso sobre la inexistencia de uno, puesto que “el ACD es más bien una perspectiva crítica sobre la realización del saber”,⁸ esencialmente diverso y multidisciplinar dependiendo de y en función de qué se pretenda investigar. La dimensión crítica dentro del ACD⁹ remite a la toma de cierta disposición respecto a los datos, describiendo un recorrido que va necesariamente de la teoría social al discurso,

⁶ Norman Fairclough, *Analyzing Discourse. Textual analysis for social research* (London: Routledge, 2003), 3.

⁷ Norman Fairclough, *Analyzing Discourse*, 21-30, 123-133.

⁸ Teun Van Dijk, *Ideología y discurso. Una aproximación multidisciplinaria* (Barcelona: Ariel, 2003), 144-6.

⁹ Ruth Wodak y Michael Meyer (comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (Barcelona: Gedisa editorial, 2003), 29.

aunque con la imprescindible mediación del orden estructural de la lengua, lo que Van Dijk llama “la naturaleza fundamentalmente verbal del discurso”.¹⁰

Entenderemos discurso¹¹ como la unidad mínima de análisis de la comunicación y también “as a moment of social practices in their articulation with other non-discursive moments”.¹² Además, partimos de la comprensión de los discursos como acción en situación, eventos, prácticas discursivas y sociales que son moldeadas por situaciones, instituciones y estructuras sociales a las que a su vez dan forma.

En general, el ACD viene a complementar y a ampliar el panorama teórico que más allá de la lingüística formal descriptiva, del texto como mensaje verbal, se orienta hacia una lectura de la comunicación como proceso semiótico complejo. (Van Dijk, 1995:9-11). En palabras de Vich:

Lo que diferencia al análisis crítico del discurso de las otras corrientes es que, en lugar de investigar cualquier conversación informal con propósitos descriptivos, estudia fenómenos lingüísticos que delatan la presencia de hondos problemas sociales, con el objetivo de intervenir en el *statu quo*. Su principal interés radica en desnaturalizar ideologías a través de estudio de las prácticas discursivas que producen una aparente objetividad y neutralidad. Y es que para esta corriente el uso lingüístico constituye un instrumento de la construcción social de la realidad y, como tal, un arma que no sólo suele reproducir relaciones de poder, sino que también puede reflejar formas de resistencia a ideologías dominantes.¹³

Esa doble perspectiva, para el ejercicio de investigación de los procedimientos de constitución, descripción y análisis del corpus, se desarrollará en dos fases. Identificar discursos que impliquen valoraciones, puntos de vista sobre la diversidad y con ellos constituir una muestra portadora de información acerca de la forma como se jerarquizan, se expresan y se reproducen en las enunciaciones ciertas marcas socio-históricas de exclusión racial, género, aspecto físico, estilo de aprendizaje, condición socioeconómica, etc. Una vez identificadas y caracterizadas las fases 1 y 2, las estructuras de las representaciones violentas de la alteridad en los discursos, se proponen vías de trabajo que abran posibles cursos interculturales para unas interacciones negociadas y no violentas con la diversidad en las aulas.

¹⁰ Van Dijk, *Ideología y discurso*, 146.

¹¹ Teun Van Dijk, “Discurso, cognición y sociedad”, *Rev. Signos. Teoría y práctica de la educación*, n° 22, (1995): 9-11. 66-74.05.06., <http://www.discursos.org/oldarticles/Discurso%20cognicion%20y%20sociedad.pdf>

¹² Lilie Chouliaraki y Norman Fairclough, *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis* (Edinburgh: Edinburgh University. Press, 2002), 38.

¹³ Víctor Vich y Virginia Zavala, *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*, (Bogotá: Norma, 2004), 65.

Resultados

La alteridad en Cartagena de Indias

Las identidades culturales son puntos de identificación, los puntos inestables de identificación o sutura, que son hechos dentro de los discursos de la historia y de la cultura. No son una esencia sino un posicionamiento. Así, siempre hay políticas de identidad, políticas de posición, que no tienen garantía total en una “ley de origen” trascendental y no problemática.

Stuart Hall

El concepto de comunidad imaginada¹⁴ puede ser un punto de partida para acercarse al concepto de alteridad en Cartagena de Indias. Cartagena se arroja sobre el Caribe como una comunidad fundada dentro de especificidades históricas, sociales, políticas y culturales materializadas y continuamente actualizadas a través de un inventario de símbolos.

Las identidades no están exentas de tensiones que las atraigan o las segmenten. Las tensiones se materializan en discursos que soportan o destruyen el tejido de las identidades y son estos los escenarios donde se manifiestan ideas de rechazo y desconocimiento de lo que, desde una posición particular, se considera como extraño o diferente, dando como resultado la ejecución de acciones de desarraigo dirigidas a grupos señalados como distintos por elementos de sus identidades. No obstante, sobre esa diferencia también se construyen discursos de aceptación y auto reconocimiento ligados a categorías problemáticas como exotización, que de alguna forma pretenden enmascarar o esconder la discriminación.

Concebir a Cartagena de Indias como un tejido de identidades que colisionan, posibilita afirmar que lo percibido como *otro* está sometido a los rigores de prácticas racistas, sexistas y clasistas. Por ejemplo, al revisar la historia de la ciudad se percibe el

¹⁴ Benedict Anderson, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, trad. Eduardo L. Suárez (México: Fondo de Cultura Económica, S.A., 1993), 63 - 76.

énfasis sobre las élites de la ciudad, mientras los demás actores sociales fueron y son esbozados con trazos débiles, rezagados frente a eventos importantes en esa historia oficial, incluso como parte del decorado o del paisaje. Al respecto, en su estudio sobre la imagen fotográfica, como escenario de exclusión entre 1900 y 1930 en Cartagena, Puello señala:

en las interacciones sociales ciertas lecturas y modos de percepción, dependiendo del grupo que los producen, tienden a oficializarse más que otros. Esto explica que la descripción que hace la Fototeca de la foto 16 (Roberto y Luis Felipe De Zubiría de cacería) referencie solamente a los dos niños miembros de la familia Zubiría (una de las familias de elite más influyentes en el periodo) y no se diga nada al respecto al joven negro que los acompaña, ignorándolo, como si no estuviese allí. Así, la nueva percepción de la ciudad y de sus habitantes, de los espacios y las prácticas sociales asumidas por la élite y, que, de algún modo, aparecen representadas en las fotografías, se legitiman como las únicas y válidas (al ser de hecho las visibles) colocándolas dentro del museo y consignándolas bajo el rótulo de patrimonio visual de la ciudad. Esto se traduce en una representación recortada de la historia de Cartagena donde los únicos participantes importantes son los miembros de la élite.¹⁵

La construcción de la *naturaleza* de la personalidad de los protagonistas da cuenta de una dualidad antitética, encontramos la pasividad con la que se define el carácter de los esclavizados y los artesanos, y en el caso contrario, el altruismo y la capacidad de decisión de las élites maquinadores del proceso independentista en la ciudad, siendo la caracterización anterior resultado de los roles sociales asignados en la historia desde lugares de poder. Hall¹⁶ se pregunta por las estrategias representacionales utilizadas para dar cuerpo a los sentidos de pertenencia y de identidad nacional de los que se consideran miembros de una comunidad, este cuestionamiento abre la posibilidad de comprender que desde un lugar de poder determinado a lo largo de la historia se han elaborado narrativas que definen los roles sociales constituyentes de la episteme condicionante del discurso que regirá lo que se debe y no se debe contar acerca de lo negro y su papel en la ciudad. Desde este punto se enfatiza quiénes son los actores esenciales, se da vida a un mito fundacional, se determinan los conocimientos que se actualizan y marcan positiva o negativamente los cuerpos, las prácticas y los espacios, convirtiendo todos esos saberes sobre sujetos problematizados desde la Colonia en objeto de discursos excluyentes.

¹⁵ Cielo Patricia Puello Sarabia, "Fotografía y exclusión social: autorepresentaciones de la élite cartagenera en el periodo 1900-1930", *Cuadernos de literatura del Caribe e Hispanoamérica*, n° 7, (2018): 34.

¹⁶ Restrepo, Walsh y Vich, *Sin garantías*, 381-383.

La historia de la ciudad se cuenta desde dos perspectivas. Por una parte, Eduardo Lemaitre¹⁷ delinea con trazos fuertes el papel de las élites de la ciudad, en ellas recae toda la agencia y la organización de Cartagena:

La obra de Lemaitre reproduce un esquema clásico de la investigación histórica [...] los papeles principales, ordenados cronológicamente, han sido desempeñados por los fundadores de la ciudad, los piratas, los jefes de la armada, los ingenieros, que construyeron las murallas, los miembros del Tribunal de la Inquisición y los artífices de la Independencia.¹⁸

Por otra parte, Múnera¹⁹ destaca el papel de lo negro y lo mulato en la consolidación de eventos primordiales para la historia, tienen voz y su participación es más activa. “Así en contra del mito de una Independencia asistida únicamente por la elite criolla, antepone el papel activo desempeñado por negros y mulatos en el momento de su declaración y evolución”.²⁰

La perspectiva de Lemaitre se arraiga con fuerza. Mantiene el peso del mito fundacional en manos de una élite y borra las marcas discursivas sobre lo negro, originando lo que Cunin llama la competencia mestiza, táctica del estigmatizado para moverse en los contextos situacionales de la ciudad en donde requiere marcarse o desmarcarse de los discursos racializados. En palabras de la autora:

A esta capacidad de conocer, movilizar, aplicar las reglas y los valores requeridos en cada situación, de pasar de un marco normativo a otro, de definir el papel de sí mismo y el de los otros de manera interdependiente, la llamaré competencia mestiza. Se trata pues de comprender los mecanismos a partir de los cuáles se construyen, conocen y adoptan las categorizaciones raciales, en tanto que elementos constitutivos del enfrentamiento con el otro. Los actores manipulan o se adhieren a códigos que les permiten interpretar el comportamiento de los otros y adoptar la actitud más conveniente.²¹

A partir de esta táctica²² el estigmatizado moviliza su presencia frente a los requerimientos de aquel que lo percibe como el otro, como un elemento no perteneciente. En el caso de Cartagena las experiencias de discriminación envuelven un componente discursivo muy marcado, es decir, mediante los discursos se refuerzan y se expresan

¹⁷ Eduardo Lemaitre Román, historiador, escritor, periodista y político colombiano.

¹⁸ Elisabeth Cunin, *Identidades a flor de piel* (Bogotá: Uniandes-Observatorio del Caribe Colombiano, 2003), 140.

¹⁹ Alfonso Múnera Cavadía, historiador, investigador, profesor y ex embajador colombiano.

²⁰ Cunin, *Identidades a flor de piel*, 141.

²¹ *Ibíd.*, 94.

²² Se utiliza el concepto de táctica en el sentido propuesto por De Certeau, en donde el sujeto que utiliza la táctica no tiene un lugar de enunciación claro y sobre todo desde una postura de poder como sí lo tiene aquel que habla desde la utilización de la estrategia, pues posee poder y control sobre los medios.

imaginarios negativos que han convertido a Cartagena en el centro de controversias asociadas a discriminaciones asociadas al color de la piel. En este marco de ideas, el discurso juega un papel esencial al momento de comprender cómo funciona la cognición social cuando de comprender la manera como se produce el sujeto Otro y su presencia en la ciudad se trata.

Desde el enfoque del ACD la cognición social está guiada en dos niveles uno micro y uno macro. El primero obedece a la utilización del lenguaje desde las posturas individuales del sujeto que interpreta la realidad apelando a postulados que considera propios; el segundo, implica que los planteamientos en apariencia individuales hacen parte de discursos sociales de orden superior. Lo micro y lo macro se materializan en la escritura y el habla, conforman discursos que obedecen a estructuras de poder. De esta forma la cognición social configura mecanismos por los que sujetos interpretan la realidad, y si bien estos modelos se alimentan de los eventos cotidianos, tal como afirma Van Dijk,²³ no se debe dejar de lado que el problema de la construcción de modelos mentales no se alimenta sólo de eventos cotidianos o consumos mediáticos de diferente orden, se debe contemplar la presencia de una historia ligada a la presencia de los elementos que han sido organizados bajo la idea de la raza y la clase.

Esta historia de marcas racializantes y clasificatorias se mantiene y desborda hasta alcanzar a todos miembros del tejido social de la ciudad. Ahora, los discursos no sólo apuntan a lo negro y su asociación a lo servil, salvaje, feo, iletrado, pagano o exótico; éstas y otras marcas mantenidas en los discursos son dirigidas a otras poblaciones que también son señaladas y deshumanizadas. La procedencia social, la orientación sexual, la identidad de género, las capacidades cognitivas, la filiación religiosa y política o la falta de ambas, son motivos suficientes para discriminar.

²³ Teun A. Van Dijk, "El análisis crítico del discurso", *Anthropos* n.º 186 (1999): 23-36.

El maestro frente a la alteridad

Al entender la interculturalidad como una interpelación desde las dinámicas culturales y sociales al aparato político y disciplinar que regula y estudia un determinado espacio sociopolítico y simbólico, con el propósito de proponer dinámicas inclusivas y participativas, se trata en síntesis de una búsqueda de equilibrio, mejoramiento y si es necesario de transformación de las relaciones y los lugares de poder, situando lo cultural como un espacio político también de poder, pero no de dominio y jerarquización si no como posibilidad y necesidad de diálogo. De acuerdo a Escobar²⁴ la interculturalidad es posible en el marco de un diálogo de elementos de distintas culturas que se da siempre en contextos de poder, es decir, no es sólo considerar la diferencia cultural, sino su vinculación con un contexto específico de despliegue de poderes en los que se inserta el diálogo con la diferencia cultural, lo cual implica pensar siempre lo cultural con una dimensión política, puesto que se define en un juego de reconocimiento y exclusiones que legítima o invisibiliza, por ejemplo, configuraciones identitarias. Uno de los campos a pensar en perspectiva de estos diálogos, de estas luchas es la educación. Particularmente cómo las interacciones entre los actores del proceso ritualizan, reproducen o cuestionan problemáticas como el racismo cotidiano.

El profesor tiene responsabilidad, no sólo académica, en el proceso de formación del estudiante, especialmente en sociedades anómicas y escindidas²⁵ como la cartagenera. Se trata de la apertura a espacios para entender, por ejemplo, que la diversidad es un aspecto presente en las sociedades y la misma se materializa en los cuerpos, en las maneras de filtrar o mediar la realidad a partir de las prácticas que nacen de los usos de los mismos.

En este marco de responsabilidades el profesor es una figura que comporta autoridad, la misma concedida por la institucionalidad, pero ésta no escapa del peso del contexto ya descrito. Lo anterior, implica estar inmerso en las relaciones de poder concedidas por los mecanismos para estructurar conocimientos, aptitudes, actitudes y otros elementos de los sujetos en formación. Ejemplos de tales mecanismos son el currículo o el modelo pedagógico, siendo el primero propuesto por la escuela y ordenando la realidad académica que atravesará el estudiante en sus años de formación. El segundo,

²⁴ Arturo Escobar, "Diferencias, nación y modernidades alternativas", *Gaceta*, n° 48 (2002): 53.

²⁵ José Luis Romero, *Latinoamérica: las ciudades y las ideas* (México, Madrid, Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 1976), 65.

obedece a formaciones discursivas organizadas por personas que teorizaron sobre las diversas maneras como el individuo se desenvuelve haciendo uso de los mecanismos cognoscitivos para apropiarse del vasto aparato simbólico que compone su realidad inmediata.

Los relacionamientos de modelos pedagógicos, estructuras curriculares, reglamentos, Proyectos Educativos Institucionales y otros aspectos propios del funcionamiento de un sistema educativo no son sinónimo de la impecabilidad del actuar de un funcionario, el docente no es ajeno a los discursos que, en ocasiones, van en contravía de los estatutos que rigen la institución escolar. Este actuar se materializa en discursos, actitudes o acciones que discriminan y generan exclusión.

Tabla 1

Interacciones docente - estudiante

Caso		Observación
A	Las mujeres son más inteligentes que los hombres	Afirmación sobre condición intelectual
B	Y	Conjunción coordinada copulativa
C	Los hombres tienen que cambiar ese paradigma	Afirmación que apela al descrédito de la condición de la mujer en un papel

Fuentes y elaboración propias

Ambas oraciones presentan una condición de sujeto ligada a un género. Por una parte, se aborda el potencial intelectual de las mujeres, califican el intelecto femenino de manera positiva. Por otra parte, se expresa la obligación que tienen los hombres de cambiar tal creencia.

El enunciador de la oración es una mujer y califica positivamente a sus congéneres, de hecho, posiciona a las mujeres de modo favorable, pero en la misma oración insta a los estudiantes masculinos a cambiar tal idea. En el mensaje hay una fuerte presencia de ideologías que descalifican al género opuesto y sobredimensionan las cualidades del propio, esto es característico de los esquemas excluyentes de una visión falocéntrica y heteronormativa. En el segundo caso, una docente plantea a una estudiante la necesidad de asear de mejor manera su cabello: Tienes que asearte mejor el cabello, porque los demás no están obligados a aguantar tus malos olores.

Tabla 2

Interacciones docente - estudiante

Caso		Observaciones
A	Tienes que asearte mejor el cabello	Afirmación sobre una peculiaridad del cuerpo de la estudiante. El verbo conjugado en segunda persona del singular (tienes) revela la obligatoriedad de una acción sobre una parte del cuerpo. En la segunda parte de la oración se observa porque la obligatoriedad es imperativa.
B	porque	Conector de causa-efecto
C	los demás no están obligados a aguantar tus malos olores	A través del adjetivo indefinido “demás construye” a sujetos ajenos a las prácticas de cuidado ligadas a la estudiante. El verbo “obligar” aparece conjugado con la tercera persona del plural, la docente se excluye del grupo que sí cuida de su higiene personal y que siente incomodidad, dando cuenta de su rol como árbitro dentro de ese espacio, pero también evitando dar cuenta de su propia incomodidad ante los olores provenientes del cabello de la estudiante. Adicional, el uso del verbo “aguantar” da cuenta de la representación positiva del carácter de aquellos que deben interactuar con la estudiante a diario.

Fuentes y elaboración propias

En la oración se traza una distinción entre lo explícito del desaseo de la estudiante y la incomodidad que causa su presencia frente al grupo que estudiantes que en el enunciado se representan como un grupo aseado o que, por lo menos, sigue de una mejor forma las reglas de la convivencia al interior de la escuela en general y al interior del aula de clases en particular. Resulta interesante observar cómo la docente se excluye de la dualidad grupal construida en su discurso, de tal forma que media entre quienes se supone hacen el reclamo por los olores y quien produce esos olores, cuando existe la posibilidad de que la incomodidad frente a la situación tenga un origen en ella misma. Otro vector acá es lo que Fonseca denomina *La cuestión del cabello*:

Aún más que el color de piel, el cabello constituye una de las causas de conflicto más frecuentes en la escuela primaria; el tema es mencionado tanto por hombres como por mujeres, pero son estas últimas quienes ofrecen mayores detalles y evaluaciones. Para las mujeres en general, el cabello se propone como parte de su feminidad, pero, además, para mujeres y hombres,

como parte de la raza; es decir, el cabello en las mujeres negras en sociedades racistas se torna en un elemento de discriminación por raza y por género.²⁶

En el siguiente caso la docente, frente a la inseguridad de resolución de un ejercicio de un estudiante enviado al tablero, reacciona de manera agresiva ante el estudiante, aumenta la intensidad de su voz y dice: ¿¡No estás viendo bien!?

Tabla 3

Interacciones docente - estudiante

Caso		Observaciones
A	¿¡No estás viendo bien!?	La oración tiene una forma interrogativa y exclamativa al mismo tiempo, de tal forma que la pregunta adquiere mayor fuerza, la docente descalifica la habilidad del estudiante en la resolución del ejercicio.

Fuentes y elaboración propias

Así como en las anteriores situaciones, en esta última se aprecia un ejercicio de violencia hacia el estudiante que, por alguna razón coyuntural en el espacio de aprendizaje, entiéndase aula, o por otras razones conectadas con dificultades de aprendizaje debido a factores físicos o psicológicos, no es capaz en el momento de resolver el ejercicio encomendado.

En las tres oraciones descritas se observan formas de exclusión que aparecen en las interacciones entre docentes y estudiantes. Estos hechos demuestran que los espacios dedicados al aprendizaje no están exentos de procesos de discriminación, puesto que los discursos establecen fronteras entre el objeto del discurso que es denigrado por razones físicas, de pertenencia a un género o aparentes limitaciones cognitivas y un nosotros que cumple con las expectativas de lo social marcado como lo apropiado y, en consecuencia, materializa discursos que reproducen ideologías nocivas para los entornos educativos que se suponen saneados de comportamientos discriminatorios.

En los talleres que se realizaron con docentes de diferentes instituciones públicas de la ciudad nos percatamos de actitudes frente a la alteridad y nos preocupamos debido a que en los discursos aparecen marcas que indican que los docentes incurren frecuentemente en señalamientos peyorativos que advierten al otro como peligroso,

²⁶Clara Inés Fonseca, "Racismo en la escuela cartagenera", Revista Palabra, palabra que obra", n° 14 (2015): 28-43, <http://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/palabra/article/view/47>

extraño, feo; lo que podría catalogarse como violencia, que se agrava por está dentro de las dinámicas de la escuela.

Un caso particular, que llama la atención en el análisis de lo sucedido en los talleres, tiene que ver con una imagen utilizada y que funcionó como ejemplo para comprender la idea del (re)conocimiento de la diferencia. La imagen era de una chica con maquillaje gótico,²⁷ accesorios faciales y un estilo de cabello acorde con el resto de lo que ella busca significar.

Tabla 4

Opiniones docentes

Caso		Observaciones
A	La mujer allí presentada mostraba algo poco convencional	Los comentarios construyen al otro por medio de calificativos que denotan lo que queda por fuera de lo normal. Permiten reconocer cómo ciertos colores y formas estéticas se asocian directamente a la religión. La estética también es asociada al comportamiento que contraría lo institucional, siendo esto inadecuado para la juventud, ya que deben ceñirse a las estructuras sociales que rigen la sociedad. La apreciación en el enunciado E resulta interesante, puesto que apela tanto a la normalidad como al estado mental de la mujer de la imagen, “lo normal” es aquello que se ajusta a la normatividad fijada, a aquello que es común, el enunciado lo que evidencia es que el enunciador tiene una posición reacia ante la diferencia al punto de patologizarla.
B	Satánico	
C	Ligado a la rebeldía	
D	Mal ejemplo para la juventud	
E	Si tuvieran a una estudiante con ese atuendo en su clase, se podrían asustar y pensarían que tiene algún trauma o que no es normal.	

Fuentes y elaboración propias

De otro lado, en las sesiones de trabajo con docentes también se encontró que sus apreciaciones sobre la belleza están mediadas por discursos de variada índole, unos provenientes de la publicidad en donde se muestran cuerpos y performances del estándar de belleza hegemónico, mientras otros discursos describen a las mujeres a partir de apelativos como belleza cultural o belleza natural.

²⁷ Para acceder a la imagen de la chica gótica se facilita el link: [http://gothpedia.wikia.com/wiki/File:Gothic-model-2-from-gothic-girls_\(1\).jpg](http://gothpedia.wikia.com/wiki/File:Gothic-model-2-from-gothic-girls_(1).jpg)

El caso se refiere a un ejercicio en el que los docentes observaron imágenes de tres mujeres, cada una con particularidades físicas. El análisis reveló formas de apreciación de la belleza:

Tabla 5
Opiniones docentes

Descripción física de la mujer	Observaciones de los docentes
Mujer 1	La primera imagen la relacionaron con una modelo, una chica con un maquillaje muy lindo, un símbolo moderno de belleza, publicidad. Es una mujer hermosa, refiriéndose a ella como perfecta.
Mujer 2	La segunda imagen la relacionaron con un concepto de belleza mostrado en un esquema distinto al de la primera imagen. La vieron muy natural, dijeron que era una negra muy bella, afirman que la mujer negra también es hermosa.
Mujer 3	La tercera imagen la describieron como una muestra de belleza cultural, y al igual que la anterior, afirmaron que es una belleza natural.

Fuentes y elaboración propias

Las apreciaciones de los docentes frente a las imágenes, deja al descubierto posiciones frente a las diferencias físicas. En el caso de la mujer número 1²⁸ se trata de una mujer caucásica. En las observaciones dispuestas en la tabla se aprecian los calificativos otorgados: símbolo moderno de belleza, publicidad, hermosa, perfecta. En caso de la mujer número 2,²⁹ se trata de una mujer perteneciente a un pueblo africano. Los calificativos con los que la describen: natural, bella, hermosa. Sin embargo, al lado de los atributos se adhieren adverbios que afirman una condición, es el caso de la mujer negra *también* es bella o en el caso un adverbio que aumenta el grado de una cualidad: era una negra *muy* bella. Finalmente, en cuanto a la imagen de la mujer número 3,³⁰ es una mujer perteneciente a un pueblo indígena. La misma es catalogada como: belleza cultural, belleza natural.

²⁸ Link para la imagen de la mujer 1: <https://sp.depositphotos.com/80034946/stock-photo-girl-with-white-feathers-hair.html>

²⁹ Link para la imagen de la mujer 2: <https://www.telegraph.co.uk/news/2017/03/08/photographer-eric-lafforgue-shares-portraits-international-womens/miss-domoget-abodi-tribe-woman-wears-headband-inethiopia/>

³⁰ Link para la imagen de la mujer 3: <http://www.mdgfund.org/node/3730/3729>

Alrededor de los juicios realizados por los docentes se advierte la mediación de diferentes lógicas en cuanto a cómo se construye el cuerpo, lógicas que se instalan en medios de comunicación que actúan como plataformas para diseminar los cánones de lo bello, lo sublime, lo perfecto, lo *in*, lo *out*, lo exótico, lo natural, etc.

La caracterización organizada por los docentes ordena cuerpos en un aparente equilibrio que adjudica a cada uno el valor que merece, donde lo moderno y lo perfecto confluyen en lo blanco, mientras lo natural y lo cultural recaen en lo no blanco y, además, necesitan acentuarse por medio de partículas como *muy* y *también* para estar en la palestra de posibilidades de belleza a apreciar. Y finalmente, la valoración hacia la chica gótica demuestra un alto grado de intolerancia, desconocimiento y poca aceptación de perspectivas sobre la realidad que no encajen en lo que se considera normal, bello o cualquier otra denominación. Tengamos presente que los maestros participantes pertenecían a escuela focalizadas como etnoeducativas.

Es necesario afirmar que el camino hacia la consolidación de procesos de aceptación y entendimiento es esencial para contrarrestar acciones o percepciones como las desplegadas por los docentes en los espacios de trabajo y de relacionamiento con los estudiantes. La inclusión de perspectivas nacidas de la interculturalidad como espacio teórico y político se hace evidente si se desea deconstruir discursos que permean la profesión y los aspectos personales de los sujetos en cuyas manos está la formación de niños y jóvenes, personas que en teoría deberían contribuir con el cierre de los capítulos de racismo y violencia hacia la alteridad que estructurales en el tejido social de Cartagena.

El estudiante frente a la diversidad

En el mundo de la escuela, los estudiantes también incurren en violencias raciales, sexuales, políticas y culturales que de manera negativa en la humanidad del otro. A continuación, se presentan algunos ejemplos del comportamiento discursivo de los estudiantes.

Tabla 5

Interacciones entre estudiantes

Caso		Observación
A	Una niña le dice a otra que estaba jugando con un niño: <i>machorra</i> . Y le dice, además: los niños juegan con los niños y las niñas con las niñas.	Ataque desde la normativa de género que establece roles determinados a cada género.
B	Los niños insultan a las niñas y no les permiten estar donde ellos están.	Segregar al género por las narrativas creadas en torno al mismo.
C	Uno de los niños es molestado por sus compañeros y le llaman <i>marica</i> . Le dicen que habla y actúa como niña.	Descalificación del otro bajo la óptica de la masculinidad heteronormativa apelando al uso de la palabra peyorativa <i>marica</i> .
D	Un niño de comunidad afrodescendiente le dice a otro de la misma comunidad: <i>Tú eres negro como un carbón</i> .	Inferiorización del otro, apelando al uso de la figura retórica del símil.
E	Agresor: <i>Oye negro bembón ábrete de aquí</i> . Agredido: Yo no soy negro, mi color es canela.	Inferiorización del otro. Exclusión apelando al uso peyorativo de la palabra <i>bemba</i> , el agredido responde haciendo la salvedad sobre la tonalidad de su piel y por consiguiente sobre el grosor de sus labios, puesto que está la creencia difundida de que el grosor de los labios es mayor en aquellos sujetos con pieles más oscuras.
F	Un niño le dice a una niña: como no me prestes la tarea, te meto tu tiro.	Actitud que se funda en la violencia física. Se alude a una práctica recurrente y que por la mediatización se hace mucho más visible.
G	Vamos a ver si esta prueba la ganan las mujeres.	Construcción de la duda sobre la capacidad de las mujeres de ejecutar una acción.
H	Se va a realizar un trabajo en grupos y uno de los estudiantes queda solo. Todos sus compañeros lo rechazan y afirman que no van a trabajar con él porque es muy <i>bruto</i> .	Agresión que obedece a la puesta en duda de capacidades intelectuales.

I	Se realizó una actividad competitiva entre hombres y mujeres e iban ganando los hombres. La profesora dice: -vamos a ver si esta prueba la ganan las mujeres-, y los chicos responden: - ¡qué va, las mujeres son muy brutas!	Demeritar la condición física e intelectual bajo el argumento de la mujer como una persona que debe atender asuntos específicos y que otros salen de sus habilidades.
J	No le prestes el lapicero porque después se lo roba, tú sabes que él tiene malas mañas.	Agresión que ponen en duda el talante moral de una persona.

Fuentes y elaboración propias

En las oraciones aparece una selección léxica que vuelve a los estudiantes objetos de discursos que cuestionan, demeritan, atacan y excluyen en general al otro por aspectos como el género y las características físicas e intelectuales. En palabras de Van Dijk:

La semántica ideológica subyacente a tal selección léxica sigue una pauta estratégica muy clara, esto es, en general se tiende a describir en términos positivos a los grupos a los que pertenecemos (*ingroups*) y a sus miembros, así como a sus amigos, aliados o seguidores, mientras que a los grupos ajenos (*outgroups*), a los enemigos u oponentes se les describe en términos negativos.³¹

El retrato planteado por Van Dijk sobre las dinámicas de los *ingroups* y los *outgroups*, en el caso de los ejemplos contenidos en el cuadro, permite entender cómo se construye el agresor en el discurso. En los comentarios hay términos como: *brutas*, *machorra*, *marica*, *negro*, entre otros apelativos que califican peyorativamente a estudiantes.

Una de las marcas que aparece en los comentarios se conecta con el rol de las mujeres en el actuar social, en donde se les condena por infringir los límites de las normas que rigen su comportamiento dentro de un modelo de mujer, y cuando eso sucede, aparece la denominación *machorra*³² para referirse a una niña que juega con un niño en el patio de la escuela, bajo el supuesto que las niñas deben jugar con las niñas y viceversa, por consiguiente, los cruces de fronteras están prohibidos, más al tratarse de espacios de socialización como los juegos, donde los límites obedecen al fortalecimiento de actitudes enmarcadas dentro lo que se considera normal para cada género.

En este escenario, los miembros del *ingroup*, tal como los describe Van Dijk, se convierten en reproductores de formas discursivas que apelan a una tradición que orbita

³¹ Teun A. Van Dijk, "Análisis del discurso ideológico", trad. Ramón Alvarado, Versión 6 UAM-X (1996): 15 - 43.

³² Este término se puede considerar un sinónimo de marimacha.

alrededor de lo que Wittig³³ llama la economía heterosexual en la que las mujeres están atadas a la reproducción de la especie y donde además se le asignan tareas ligadas al hogar, la crianza, el cumplimiento de sus tareas sexuales con la pareja, entre otros aspectos intrínsecos al modelo heteronormativo. La economía en base al cuerpo de la mujer siempre ha estado bajo un estricto control: “La sexualidad y el potencial reproductivo de las mujeres se convirtieron en una mercancía de intercambio o para ser adquirida, al servicio de familias; por tanto, se concibió a las mujeres como un grupo con una autonomía menor que los hombres”.³⁴ Con lo anterior se entiende que el término *machorra* para calificar a una niña por fuera de las fronteras de su rol cumple la función de medida correctiva que apela al escarnio público y actúa como control por parte de otras mujeres hacia una conducta considerada como desviada.

Este tipo de gestos y expresiones, que refuerzan conductas de exclusión de lo femenino, son aceptadas por gran parte de la comunidad como comportamientos naturales u obvios. Esta aceptación produce las condiciones para la agresión y exclusión de muchas mujeres que ven mermadas sus posibilidades de desarrollo personal.

Los hombres no están exentos de ser acreedores de medidas correctivas cuando se amerita. Es el caso de un niño catalogado como *marica* por las características de su voz y ademanes que otros niños consideran no adecuados o poco masculinos. Al igual que en el caso anterior, opera aquí la lógica del opresor, materializada dentro de un discurso cargado de connotaciones para descalificar y reprochar un comportamiento asumido como desviado.

Cuando el lenguaje y el comportamiento tienen una fuerte raíz androcéntrica que produce discursos replicados por estudiantes que asumen a hombres y mujeres como diferenciados por roles determinados desde diferentes instancias, el acto simple de dividir por géneros el patio de juegos se configura en una forma discriminatoria sustentada en dogmas, es decir, en creencias sociales consuetudinarias que legitiman un estado de subordinación femenina.

Al reproducir en el patio, el aula o cualquier otro lugar, la idea de que el hombre debe estar entre los de su clase para ser el centro de la acción social, ignorando, excluyendo o invisibilizando a la mujer, se está ante la presencia de un acto tácito o explícito de misoginia. De la misma forma, desprendiéndose de la misoginia que afecta

³³ Monique Wittig, *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*, trad. Javier Saéz y Paco Vidarte (Barcelona: Editorial EGALES, 2006), 26.

³⁴ Gerda Lerner, *La creación del patriarcado* (Wisconsin: Editorial Crítica, 1985), 124.

sobre manera nuestras sociedades, aparecen casos de homofobia e igual que la misoginia, implica una descalificación violenta de todo lo que no pueda asociarse con la visión sobredimensionada que en nuestras sociedades se tiene de la masculinidad heteronormativa.

En Cartagena, las manifestaciones y las afirmaciones del racismo y del auto-racismo, están fosilizadas en la vida cotidiana y la familia es el nicho de los que se puede apenas entrever en la escuela. Villarreal reporta:

En cuanto a la identidad racial, se puede concluir que los padres, en el afán de querer que sus hijos encajen en la sociedad cartagenera, desglosan los discursos racistas y aprehenden aquello que les es útil al momento de socializar, de esta forma enseñan cuáles son las actitudes más convenientes para que sus hijos no sean víctimas de exclusión. Si bien los objetivos de los padres no incluyen la perpetuación de la discriminación, sus acciones si consiguen fomentar la construcción negativa de la identidad racial del niño. Como consecuencia, no se promueve la aceptación de los elementos físicos, étnicos y culturales que los caracterizan dando así continuidad al racismo desde el interior de la institución más importante en la sociedad.³⁵

Otros señalamientos parten de las características físicas del estudiante o de su pertenencia a un grupo étnico. En uno de los casos un estudiante agrede a otro indicando que la tonalidad de su piel es tan oscura como el color de un carbón vegetal: *Tú eres negro como un carbón*. Otro caso es cuando el agresor fija su atención en un estudiante e intenta ridiculizarlo al señalar una característica física particular: *negro bembón*. En ambos casos las agresiones parten de la marca histórica que connota lo negro como lo deleznable y en donde la piel o el tamaño de los labios se transforman en aspectos en los que se centra el discurso para ridiculizar al agredido o miembro del *outgroup* como lo define Van Dijk.

En el caso del estudiante agredido por el tamaño de sus labios surge una respuesta por parte del mismo al contrarrestar aparentemente el insulto al desmarcarse del señalamiento por medio de la utilización de un eufemismo asociado a la piel: *Yo no soy negro, mi color es canela*. A través de esta estrategia el nominado se intenta alejar del estigma. Cunin explica que el blanqueamiento es un ejercicio esencial en el proceso de la escala social en una ciudad como Cartagena de Indias en donde continúa el conflicto socio racial como una línea interminable y donde se recurre a lo que ella considera el evitamiento de las categorías raciales para procurar el desmarque de lo negro y mudar la condición hacia lo blanco por medio de prácticas que involucran refinamiento de

³⁵ Kristell Villarreal (2016) "Construcción de la identidad racial: una mirada desde la familia negra cartagenera", Cuadernos de lingüística hispánica, n° 27 (2016): 19-31, <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n27/n27a02.pdf>

maneras, acciones, atuendos, entre otros aspectos que permiten alejar lo que se ha atado históricamente a lo negro, esto es, lo tosco, lo bruto, lo irresponsable, lo iletrado, entre otras marcas producto de la construcción de la imagen de lo negro en la ciudad. Según Cunin:

Para cambiar de posición social, habría que comenzar por cambiar de apariencia racial, lo cual es posible a través del blanqueamiento, que toma formas culturales –prácticas asociadas a la cultura “blanca”–, sociales –ingreso a las redes “blancas” de sociabilidad–, o biológicas –relaciones sexuales, aclarar el color de piel, alisar el pelo–. En su versión más radical, el blanqueamiento se expresa en la voluntad de transformar físicamente el cuerpo.³⁶

En otras afirmaciones como: *¡qué va, las mujeres son muy brutas!, tú sabes que él tiene malas mañas, porque es muy bruto, te meto un tiro*, se hace notorio un enfoque violento hacia el otro por pertenencia a un género, en este caso, el femenino, sobre el que recae una sombra de duda en cuanto a la capacidad de acción frente a actividades escolares, o cuando el otro se convierte en receptor de un estigma social, entiéndase ladrón, debido a una desacreditada clase social de la que proviene, o cuando se duda de las capacidades intelectuales de alguien por cualquier motivo y esa afirmación marca para mal las actividades colaborativas de clase en las que ese alguien queda excluido; finalmente, cuando una estudiante se convierte en objeto de una amenaza de muerte por parte de un niño irresponsable e inconsecuente.

Todos estos casos son el reflejo de un sistema social y educativo quebrantado por la violencia estructural. Las afirmaciones de los niños y las niñas dejan claro que son los herederos de modelos de comportamiento social que continuarán quebrantando las bases sociales. Así las cosas, el panorama es desalentador.

³⁶ Cunin, *Identidades a flor de piel*, 151.

La escuela frente a la diversidad

La escuela debe agenciar ejercicios pedagógicos y académicos que abran posibilidades de cuestionamiento de la pertinencia y la eficacia de los modelos educativos sobre las problemáticas que se relacionan con el rechazo a la diferencia y sus formas de actuar en la sociedad. En este orden de ideas, una educación sin prejuicios, que enseñe a valorar la diferencia y el diálogo, es fundamental para el empoderamiento de las comunidades que tanto lo necesitan.

En este orden de ideas la escuela, en su quehacer pedagógico, ligado en mayor parte al oficio del docente como entidad mediadora entre el conocimiento y el estudiante, debe entender que el ejercicio pedagógico está inmerso en la deconstrucción de modelos mecanicistas de la enseñanza y en palabras de Walsh la pedagogía es una “metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación”.³⁷

La presencia en la escuela de espacios abiertos a corrientes de pensamiento en un diálogo consensuado es una posibilidad para contrarrestar el daño de discursos que todavía son estructurales que continúan con representaciones sociales nocivas que mantienen órdenes sociales inequitativos y corruptos.

Al plantear lo anterior, proponemos que la escuela y el docente, como autores de maneras de enseñar y posibilitadores de formas de aprender, pueden impactar en la existencia de los estudiantes, por ello son responsables de proponer vías para la decolonialización tanto del saber y del ser. En ellos se encuentra la responsabilidad de generar espacios en los que las asignaturas propuestas en el currículo no sean sólo entregas planeadas de información, sino lugares de diálogo de las diferentes perspectivas de los que integran el lugar de aprendizaje, para que así la construcción del conocimiento esté marcada por la diversidad de concepciones y se transite hacia interacciones críticas y no violentas con la alteridad y la diversidad, lo que permita el fortalecimiento de la competencia intercultural, con la que pensamos, se puede fortalecer el hábito de la paz dialogada, liberadora, arraigada en la vida cotidiana, para así transformar realidades como la nuestra donde varias generaciones hemos crecido en ausencia de paz.

³⁷ Walsh, *Lo pedagógico y lo decolonial*, 13.

Discusión

El cuerpo de datos que se analizó muestra que en la escuela tanto docentes como estudiantes incurren en prácticas que involucran la exclusión y la marca negativa del otro. En la construcción de un Nosotros y un Ellos. El primero enfatiza desde estrategias discursivas las actitudes positivas y acentúa los aspectos negativos de Ellos. Ejemplo de lo anterior es la continua ridiculización de las capacidades de la mujer. A esto se suman los comentarios que se hacen alrededor de personas cuya ascendencia afro los convierte en objeto de discursos en el que los rasgos físicos se convierten en punto de partida para la burla y la estigmatización. La exclusión no deja de lado las limitaciones cognitivas de la persona, las convierte en motivo para segregar al interior del aula.

En general, como menciona Van Dijk,³⁸ los miembros del *ingroup* se erigen a partir de estructuras discursivas que enfatizan los aspectos positivos sobre Nosotros a la vez que enfatizan de los elementos negativos de Ellos. Además, se hace uso de estructuras que quitan el énfasis de las características negativas del Nosotros y remueven el énfasis de los aspectos positivos que los miembros del *outgroup* puedan tener.

A partir de las estrategias del énfasis y remover el énfasis se tiene una herramienta para comprender que las oraciones analizadas contienen la estructura del Nosotros y el Ellos. En los comentarios se aprecia el continuo juicio impuesto desde los miembros del *ingroup* (docentes y estudiantes) sobre el cuerpo del otro, sobre sus características, los comportamientos y actitudes. Siempre se marca al miembro del *outgroup* por medio de términos que construyen una representación social que lo encaja en lo anormal, lo incapaz, lo feo, lo desviado, entre otros adjetivos que dejaron de ser meros atributos en el orden gramatical y se transformaron en realidades que menoscaban la humanidad del que se ha convertido en el objeto del discurso. En contraste con las marcas negativas, los miembros del *ingroup* de manera tácita se construyen como los capaces, los aseados, los que poseen conductas de género acordes con lo que dicta la heteronorma, los que con sus capacidades cognitivas y físicas resuelven los problemas.

En estos escenarios discursivos, la apuesta por una pedagogía intercultural es un paso necesario para promover prácticas que deconstruyan la continua construcción de representaciones sociales nocivas sobre la alteridad. El quehacer docente en lo posible debe estar inmerso en la organización de estrategias de enseñanza que abran el espacio

³⁸ Van Dijk, *Ideología y discurso*, 146.

para que los contenidos de las asignaturas dialoguen con otras formas de conocimiento. Y desde allí reconocer que todos los actores de la comunidad educativa sin importar la procedencia étnica, las capacidades cognitivas, la identidad de género, la orientación sexual y cualquier otro aspecto, son necesarios y sus perspectivas pertinentes en la consolidación de escenarios de aprendizaje más inclusivos.

Las palabras de Walsh sobre la interculturalidad, aplicada a la pedagogía, son guía importante para entender que la implementación de esta perspectiva debe superar aquella interculturalidad funcional puesta en marcha por instituciones que despolitizan las posiciones de los actores sociales para amoldarlos a las necesidades de los escenarios políticos de la cultura occidental:

Por eso, la interculturalidad crítica debe ser entendida como una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. La interculturalidad crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas -políticas, sociales, epistémicas y éticas- que se entretajan conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. Esta fuerza, iniciativa, agencia y sus prácticas sientan las bases de lo que yo llamo pedagogía de-colonial.³⁹

En este marco de ideas, las escuelas en Cartagena de Indias tienen un reto. Las condiciones de educación no son favorables para los actores involucrados, estudiantes y docentes. En el *Plan Maestro de Educación Cartagena 18-33*, en el aparte dedicado a la explicación de cómo va el proceso de la cobertura inclusiva, más exactamente, lo concerniente a la población diversa, se concluye que:

es relativamente poco lo que se ha avanzado en esta materia en Cartagena, donde aún subsisten prevenciones y discriminación sobre esta población, por lo que es relevante adelantar acciones desde la educación, consistentes y de largo plazo para lograr el reconocimiento, permanencia cultural, respeto territorial y manejo ambiental de los grupos étnicos.⁴⁰

El informe sobre los avances en el campo educativo en Cartagena es una radiografía del estado de la ciudad. Las estadísticas revelan los avances, pero las falencias

³⁹ Catherine Walsh, “Interculturalidad crítica y educación intercultural” (Seminario, Interculturalidad y Educación Intercultural, La Paz, 9-11 marzo 2009).

⁴⁰ Fundación Mamonal, “Política Pública de Educación. Plan Maestro de Educación Cartagena 18-33”, *Fundación Mamonal, Colombia*, 18 de febrero de 2019, https://www.fundacionmamonal.org.co/images/informes/plan_maestro.pdf

superan y demeritan los esfuerzos de la administración de la ciudad para cumplir con los objetivos de proveer educación de calidad a los ciudadanos. En el trabajo de inclusión real de las poblaciones que integran el territorio aún queda mucho por realizar y está en manos de las comunidades, la administración pública, las entidades privadas y las universidades contribuir a la creación y la implementación de planes y políticas apropiadas para establecer los caminos a lo que Walsh arriba llama pedagogía decolonial, donde se tengan en cuenta los contextos de existencia de las poblaciones y a partir de allí la pedagogía deje de ser un discurso menos basado en modelos que en ocasiones poco tienen que ver con las realidades locales, y se convierta más en la oportunidad de construir bases epistemológicas que partan de la producción de conocimiento conjunta entre varios actores y desde allí se impregne una base política y resistencia para que permee el quehacer docente y éste tenga más sentido en realidades donde se necesita incrementar la actitud crítica frente al orden de las cosas.

En síntesis, caracterizar, bajo un enfoque intercultural, las violencias que se presentan en los lugares de enunciación de un corpus discursivo tomado de interacciones en contextos educativos de Cartagena para promover el desarrollo de la competencia intercultural como una necesidad, dada la realidad de las interacciones sociales diversas y complejas que nos cruzan y constituyen como sujetos. La preocupación de fondo es conocer cuáles son las construcciones discursivas de la alteridad en las aulas, con el propósito de entrever las posibilidades que ofrece la educación intercultural para pensar y construir una escuela pública cartagenera de paz y equidad para el siglo XXI.

Para llegar a la educación y la competencia interculturales es obligatorio detenerse en el marco de la problemática, es decir, el borramiento de aspectos culturales, económicos y de organización política de muchos pueblos como operar de la colonialidad, como lugar de un sujeto que se concibe como una subjetividad desligada de cualquier campo de relaciones intersubjetivas. Precisamente porque ello determina a quién educo, dónde y cómo lo hago.

En este marco de ideas, la interculturalidad es un locus de enunciación que reclama la concienciación y la superación de las dinámicas deshumanizantes, desiguales, excluyentes y de dominación que engendra la colonialidad ya sea del poder, de saber y del hacer. Desde esta perspectiva es una herramienta para así entender cómo funciona el poder en distintas esferas de la sociedad. Este ejercicio se inserta entonces, en la pregunta amplia por las posibilidades de la educación intercultural como respuesta pedagógica, política, discursiva y epistémica engendrada desde las luchas por decolonizar el ser, el

saber y el poder, y reflexiona de manera crítica sobre la construcción del otro en la escuela mediante actos discursivos.

Bibliografía

- Anderson, Benedict. *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, trad. Eduardo L. Suárez. México: Fondo de Cultura Económica, S.A., 1993.
- Chouliaraki, Lilie y Norman Fairclough. *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University. Press, 2002.
- Cunin, Elisabeth. *Identidades a flor de piel*. Bogotá: Uniandes-Observatorio del Caribe Colombiano, 2003.
- Escobar, Arturo. “Diferencias, nación y modernidades alternativas”. *Gaceta*, n° 48 (2002): 53.
- Fairclough, Norman. *Analyzing Discourse*. London: Routledge, 2003.
- Fonseca, Clara Inés. “Racismo en la escuela cartagenera”. *Revista Palabra, palabra que obra*, n° 14 (2015): 28-43, <http://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/palabra/article/view/47>
- Fundación Mamonal. “Política Pública de Educación. Plan Maestro de Educación Cartagena 18-33”, *Fundación Mamonal, Colombia*, 18 de febrero de 2019. https://www.fundacionmamonal.org.co/images/informes/plan_maestro.pdf
- Lerner, Gerda. *La creación del patriarcado*. Wisconsin: Editorial Crítica, 1985.
- Olivera Naranjo, Cristina, Carlos Correa Angulo, y Osiris Chajín. “Estudio del racismo narrado por niños”. Tesis de pregrado, Universidad de Cartagena, 2010.
- Puello Sarabia, Cielo Patricia. “Fotografía y exclusión social: autorepresentaciones de la élite cartagenera en el periodo 1900-1930”. *Cuadernos de literatura del Caribe e Hispanoamérica*, n° 7 (2018): 34.
- Restrepo, Eduardo, Catherine Walsh, y Víctor Vich, eds. *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Bogotá: Envión editores, 2010.
- Romero, José Luis. *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*. (México, Madrid, Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 1976).

Van Dijk, Teun. *Ideología y discurso. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel, 2003.

_____. “El análisis crítico del discurso”. *Anthropos*, n.º 186 (1999): 23-36.

_____. “Análisis del discurso ideológico”. Traducido por Ramón Alvarado, Versión 6 UAM-X (1996): 15 - 43.

_____. “Discurso, cognición y sociedad”. *Rev. Signos. Teoría y práctica de la educación*, n.º 22 (1995): 9-11.

Vich, Víctor y Virginia Zavala. *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. (Bogotá: Norma, 2004).

Villareal, Kristell. “Construcción de la identidad racial: una mirada desde la familia negra cartagenera”. *Cuadernos de lingüística hispánica*, n.º 27 (2016): 19-31, <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n27/n27a02.pdf>

Walsh, Catherine. *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*. Querétaro: Colectivo Zapateándole al mal gobierno, 2014.

_____. “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. Seminario, Interculturalidad y Educación Intercultural, La Paz, 9-11 marzo 2009.

Wittig, Monique. *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Traducido por Javier Saéz y Paco Vidarte. Barcelona: Editorial EGALES, 2006.

Wodak, Ruth, y Michael Meyer (comp.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa editorial, 2003.