

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

El caso colombiano

Elizabeth Castillo Guzmán
José Antonio Caicedo Ortiz

COLECCIÓN LIBROS FLAPE 22

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

EL CASO COLOMBIANO

Elizabeth Castillo Guzmán
José Antonio Caicedo Ortiz



Foro Latinoamericano de Políticas Educativas - FLAPE

(www.foro-latino.org)

Coordinación general

PABLO VENEGAS. Programa Interdisciplinario
de Investigaciones Educativas - PIIE, Chile

Coordinaciones nacionales

MANUEL IGUIÑEZ, Perú *

INGRID SVERDLICK, Argentina

RAFAEL LUCIO GIL, Nicaragua

PABLO GENTILI, Brasil

PABLO VENEGAS, Chile

ORLANDO PULIDO, Colombia

* Durante el período de elaboración de los estudios la Coordinación Nacional de FLAPE Perú estuvo a cargo de Fanny Muñoz.

FLAPE es una iniciativa interinstitucional destinada a generar y ampliar espacios de encuentro y articulación de organizaciones de la sociedad civil que promueven la defensa de la educación pública. FLAPE pretende involucrarse y comprometerse con el desarrollo de procesos democráticos de cambio educativo y con la promoción de estrategias de movilización social centrados en el reconocimiento del derecho inalienable a una educación de calidad para todos los latinoamericanos y latinoamericanas.

INSTITUCIONES MIEMBROS DE FLAPE:



FORO EDUCATIVO - FE, Perú (www.foroeducativo.org.pe)



LABORATORIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS - LPP, Argentina
(www.lpp-buenosaires.net)



OBSERVATORIO CENTROAMERICANO PARA LA INCIDENCIA EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS - OCIFE/IDEUCA, Nicaragua
(www.uca.edu.ni/institutos/ideuca)



OBSERVATORIO LATINOAMERICANO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS - OLPED, Brasil (www.olped.net)



PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN - PIIE, Chile (www.piie.cl)



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - UPN, Colombia
(www.pedagogica.edu.co)

Castillo Guzmán, Elizabeth

La educación intercultural bilingüe : el caso colombiano /

Elizabeth Castillo Guzmán y José Antonio Caicedo Ortíz

1a ed. - Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas, 2008

E-Book (Colección libros Flape / Flape)

ISBN 978-987-1396-19-1

1. Educación. I. Caicedo Ortíz, José Antonio II. Título

CDD 370

Fecha de catalogación: 02/09/2008

FLAPE cuenta con el apoyo de la Fundación Ford

Colección Libros FLAPE

Coordinación editorial: Ingrid Sverdlick

Corrección: Teresa Cillo

Diseño gráfico y armado: Beatriz Burecovics y Leticia Stivel

Primera edición: agosto de 2008

Se permite la reproducción total o parcial de los contenidos de este libro, citando la fuente y enviando copia de la publicación al Foro Latinoamericano de Políticas Educativas:

Laboratorio de Políticas Públicas - Buenos Aires (LPP)

Tucumán 1650 2º E, Buenos Aires

Secretaría General de FLAPE - Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE)

Dalmacia 1267, Providencia, Santiago

La responsabilidad por las opiniones expresadas en el presente libro incumbe exclusivamente a los autores firmantes y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de FLAPE.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
CAPÍTULO 1. LA PERSPECTIVA DE LA DIVERSIDAD ÉTNICA Y CULTURAL EN COLOMBIA ¿QUIÉNES SOMOS LOS DIVERSOS?	9
CAPÍTULO 2. ETNOEDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD: LA LUCHA POR OTRAS EDUCACIONES EN COLOMBIA	15
CAPÍTULO 3. APROPIACIONES Y SENTIDOS DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA PERSPECTIVA AFROCOLOMBIANA: ¿HACIA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL?	31
CAPÍTULO 4. ETNOEDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR COLOMBIANA	61
CAPÍTULO 5. POLÍTICAS E INTERCULTURALIDAD EN LA COLOMBIA POSCONSTITUCIONAL	69
BIBLIOGRAFÍA	75

PRESENTACIÓN

Para nosotros, los pueblos indígenas, es en el campo de la interculturalidad donde se establecen los conectores. Ahí es donde nos tenemos que ubicar. La interculturalidad es primero la educación propia y luego complementar con otros conocimientos... Lo fundamental es afianzar la cultura teniendo en cuenta que hay unos elementos básicos de identidad: lengua, territorio, tenencia de la tierra, sentido comunitario, lo colectivo y el fortalecimiento del conocimiento ancestral...

Rosalba Jiménez, en MEN, 2004, p. 8.

Los procesos agenciados por los movimientos sociales étnicos en Colombia durante la segunda mitad del siglo xx dieron lugar a una nueva perspectiva en la agenda política del campo de la educación. Este fenómeno, que Castillo ha denominado un *movimiento pedagógico étnico*, posibilitó la emergencia de la Etnoeducación como política educativa, como proyecto político de las organizaciones y como enfoque educativo para la diversidad cultural.

En este contexto histórico y político de una lucha por otras educaciones, y en la particularidad de la Etnoeducación, surge la interculturalidad como una categoría asociada a la educación para la diversidad étnica y cultural reconocida constitucionalmente en Colombia a partir de 1991. Por esta razón, la trayectoria de la noción de interculturalidad forma parte de un complejo y diverso acumulado de experiencias, estudios, investigaciones y políticas, referidas al modo como se entiende y se concibe este planteamiento en el campo educativo colombiano.

Teniendo en cuenta estos elementos, nos propusimos adelantar un trabajo que diera cuenta de la génesis y la evolución que han te-

nido las ideas, las concepciones y las visiones sobre la interculturalidad que se han construido en el país y que afectaron al ámbito de las políticas públicas, los proyectos políticos etnoeducativos y las experiencias de los movimientos étnicos fundamentalmente en el campo educativo.

Este documento presenta entonces un estado de la cuestión sobre *interculturalidad y educación* en Colombia, en el entendido de que sus resultados contribuirán a un mayor conocimiento de las trayectorias que se han forjado en nuestro país en torno a la perspectiva de la interculturalidad y, por tanto, del lugar que esta tiene en el concierto de las políticas públicas en educación.

La pretensión de este material es presentar un plano sobre los principales procesos agenciados en el país en torno a la interculturalidad y lo intercultural, y ofrecer un panorama sobre los enfoques y las concepciones desarrolladas por parte de distintos actores, como el Ministerio de Educación Nacional, las Organizaciones Indígenas, las Organizaciones Afrocolombianas y las Universidades con Programas de Etnoeducación.

La base documental de este trabajo reside en los materiales de política pública y en los planteamientos producidos por los actores ya referidos así como por estudios realizados en torno al tema. Por la naturaleza de esta investigación, se aborda una perspectiva histórica en el sentido de mostrar la manera como se han venido prefigurando una serie de discursividades en torno a la interculturalidad en el marco de los proyectos de las organizaciones étnicas. En estos términos, este texto es, sobre todo, un ejercicio de recuperación del conocimiento y del pensamiento social e institucionalmente producido sobre la interculturalidad y que forma parte a la vez de la Etnoeducación colombiana. Las voces y las posturas aquí recogidas intentan mostrar la compleja diversidad que constituye los ámbitos desde los cuales se nombra, se representa y se define la interculturalidad.

Por todo lo anterior, finalizamos proponiendo una serie de preguntas y problemas en torno a las implicaciones que tiene, para la política educativa colombiana, abordar la interculturalidad desde determinada perspectiva.

CAPÍTULO 1. LA PERSPECTIVA DE LA DIVERSIDAD ÉTNICA Y CULTURAL EN COLOMBIA ¿QUIÉNES SOMOS LOS DIVERSOS?

A partir de 1991 se establecieron, en el artículo 7^o de la Carta Constitucional, el reconocimiento y la protección de la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana. Este pronunciamiento remueve casi dos siglos durante los cuales se negó jurídica y políticamente en Colombia la diversidad cultural y étnica, lo que produjo un fenómeno de invisibilización del carácter multicultural de la nación.

Han transcurrido 16 años desde que este principio rector fuera promulgado, y el país ha experimentado una serie de fenómenos muy importantes en relación con la manera de entender y asumir este reconocimiento de la diversidad.

El caso más sobresaliente en los últimos años tiene que ver con el Censo General 2005, en el cual se produjeron, por primera vez en la historia del país, los indicadores estadísticos oficiales sobre nuestra diversidad étnica y cultural. Es de señalar que, además, el censo estuvo antecedido de un intenso debate respecto del modo como sería explorada la identidad cultural y étnica de las colombianas y los colombianos, pues la propuesta oficial fue trabajar categorías de autoidentificación con las cuales las personas podrían determinar de forma libre y autónoma su propia identificación cultural.

Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE),

En este censo se utilizó como criterio de captación de la etnicidad el autorreconocimiento de acuerdo con la cultura y con los rasgos físicos. Esta última consideración se incluyó en aras de permitir que la población afrocolombiana que no se reconoce culturalmente pudiera hacerlo por sus características fenotípicas y así posibilitar su completa visibilización (DANE, 2007).

De acuerdo con la información oficial del DANE, los datos estadísticos del Censo General 2005 con respecto a la conformación de la diversidad de Colombia son los siguientes:

- 1.378.884 de personas se reconocen como indígenas. Esta cifra corresponde al 3,4 % de la población del país.
- 4.261.996 de personas se reconocen como afrocolombianos y/o raizales. Esta cifra representa el 10,5% de la población nacional.
- 4.832 personas se reconocen como pueblo Rom o gitano y representan el 0,01% de la población total del país.
- El autorreconocimiento de la población colombiana como perteneciente a un grupo étnico correspondió a un 14.06 por ciento. El 86% de la población colombiana, es decir 34.955.512 de personas, no se reconocen como parte de los grupos étnicos.

La diversidad étnica de la nación aparece expresada en los datos del Censo General 2005 del siguiente modo:

- Existen plenamente identificados 87 pueblos indígenas en Colombia.
- Existe población étnica de Bolivia, Brasil, Ecuador, México, Panamá, y Perú. Existe autorreconocimiento como indígenas para etnias ya extinguidas como los Tayronas, Quimbayas, Calima, Yariguíes, Chitareros y Panches.
- Existen 64 lenguas amerindias en uso y una diversidad de dialectos que se agrupan en 13 familias lingüísticas.
- La población perteneciente a grupos étnicos se encuentra presente en los 32 departamentos del país.

- La mayoría de las comunidades indígenas se hallan asentadas en zonas rurales.
- De la población indígena, el 40% corresponde a menores de 15 años.
- Entre los afrocolombianos y raizales, el 33% corresponde a población menor de 15 años.
- En cuanto a la composición por sexo, en la población afrocolombiana el número de hombres es menor que el de mujeres, contrario a los indígenas y Rom, los cuales muestran un mayor porcentaje de hombres que de mujeres dentro de su población.

De acuerdo con el Censo General 2005, los 87 pueblos indígenas colombianos son: Mokaza, Arhuaco, Kogui, Wiwa, Yuko, Kankuamo, Wayuu, Chimila, Sená, Embera, Embera Chamí, Embera Katio, Tule, Wounaan, Betoye, Chiricoa, Hitnu, Kuiba, Sikuni, Utwa, Guanés, Muisca, Coreguaje, Coyaima, Inga, Makaguaje, Óitoto, Amorúa, Masiguare, Siripu, Yaruros, Dujos, Nasa, Yanacona, Achagua, Andoke, Bora, Cocama, Karijona, Kawiari, Kubeo, Letuama, Matapí, Miraua, Nonuya, Ocaina, Tanimuka, Tariano, Tikuna, Yagua, Yauna, Yukuna, Yuri, Kurripako, Puinave, Yeral, Desano, Guayabero, Nukak, Piratapuyo, Bara, Barasana, Carapana, Kubeo, Makuna, Pisamira, Siriano, Tatuyo, Tucano, Tuyuka, Wanano, Yurutí, Cauamomo, Piapoco, Piaroa, Sáliba, Coconuco, Eperara Siapidara, Guambiano, Guanaca, Totoro, Kofán, Pasto, Awa, Kamintsa, Siona.

Para el caso del pueblo Rom, el Censo General 2005 evidenció que su ubicación se concentra fundamentalmente en los departamentos de Atlántico, Bolívar, Sucre, Magdalena, Antioquia, Quindío, Tolima, Valle del Cauca, Nariño, Bogotá DC, Santander y Norte de Santander.

El Censo 2005 estableció que, dentro de la población negra o afrocolombiana, se pueden diferenciar cuatro grupos importantes:

1. Los que se ubican en el corredor del pacífico colombiano en la región occidental costera de bosques húmedos ecuatoriales, cuencas hidrográficas, esteros, manglares y litorales. Cuentan con 132

Territorios Colectivos de Comunidades Negras titulados hasta el día de hoy, los cuales ocupan un territorio de 4.717.269 hectáreas que corresponde al 4,13% de las tierras del país.

2. Los raizales del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina de origen afro-anglo-antillano, con rasgos socioculturales y lingüísticos claramente diferenciados del resto de la población afrocolombiana. utilizan el bandé como lengua propia y como religión originaria la protestante.

3. La población de San Basilio de Palenque, en el Municipio de Mahates del Departamento de Bolívar, que tiene una lengua criolla denominada palenquero.

4. La población que reside en las cabeceras municipales o en las grandes ciudades.

De acuerdo con las estadísticas de este censo, la distribución de la población afrocolombiana y raizal en el país se da del siguiente modo:

1. Los departamentos con mayor porcentaje de personas afrocolombianas y raizales son Chocó, el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, Valle, Bolívar y Cauca.

2. El 50% de la población afrocolombiana se concentra en los departamentos del Valle del Cauca, Antioquia y Bolívar.

3. El 29,2% de la población afrocolombiana y/o raizal reside en las ciudades de Cartagena, Cali, Barranquilla, Medellín y Bogotá.

Con la Constitución de 1991 se dio un gran avance en cuanto al reconocimiento de la pluralidad étnica y cultural de la nación colombiana. Sin embargo, como lo veremos a lo largo de las páginas siguientes, este mismo hecho ha contado con un correlato bastante paradójico, y es el que localiza la *diversidad y la diferencia cultural* en el lugar de los *otros*, quienes, además, son minorías. Pero esta localización no se da sólo respecto de los territorios en los cuales hemos aprendido los colombianos y las colombianas a pensar la exis-

tencia de nuestra diversidad: también se observa en la vida política de la nación.

Quiénes somos los diversos es una pregunta que evoca la presunción de que la declaratoria de la pluriculturalidad quedó establecida para la nación y no para la sociedad. Tal vez por ello, es más fácil pensar la diversidad de los otros diferenciados que nuestra diversidad. En ese sentido, en el comienzo de este trabajo ya podemos señalar un primer problema con el cual tendrá que lidiar la idea de interculturalidad en el campo educativo: pensar que la diversidad es una condición externa a la dinámica propia de la sociedad nacional y que, en esa medida, se aplica sólo a quienes de forma explícita y declarativa se autorreconocen como étnicos. De esta manera, es una parte de la nación la que se asume en la diversidad, y ese fragmento será, entonces, esa otra nación diferenciada que el DANE señala equivalente al 14% de la totalidad de la población colombiana.

CAPÍTULO 2. ETNOEDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD: LA LUCHA POR OTRAS EDUCACIONES EN COLOMBIA

Abordar la ruta del surgimiento de la interculturalidad en el campo educativo colombiano nos ubica en la historia de la Etnoeducación.

El surgimiento de la Etnoeducación en Colombia es un fenómeno constitutivo de las *luchas por otras educaciones*, entendidas estas como el conjunto de demandas políticas y reclamaciones de autonomía que, desde el inicio del siglo xx hasta hoy, vienen planteando al Estado colombiano los grupos étnicos y sus organizaciones. De esta manera, el surgimiento de la Etnoeducación es parte de la historia de esta larga lucha política por una educación en la perspectiva de diferenciación cultural.

Los reclamos de los grupos étnicos en materia educativa son el resultado de la rebelión que se desata con respecto a las formas de escolarización impuestas por el Estado nacional para las poblaciones étnicas a lo largo del siglo xviii y xix. Estas rebeliones étnicas tienen dos grandes vertientes: por una parte, la protagonizada por el movimiento indígena desde inicios de los años 50 del siglo xx; y la segunda, agenciada por las organizaciones afrocolombianas a partir de los años sesenta. En el apartado siguiente, trataremos en detalle el pensamiento educativo y político de estos movimientos; por ahora nos concentraremos en analizar lo que sucedió en Colombia en materia de políticas educativas para la diversidad, como un hecho que será central en el surgimiento de la Etnoeducación.

Como lo han planteado Rojas y Castillo (2004), la historia de la educación para la alteridad está precedida de un largo proceso de evangelización como dispositivo de escolarización de las poblaciones indígenas, afrocolombianas y raizales, fundamentalmente. Este tipo de educación oficial, denominado por los autores como iglesia-docente, tendrá una larga duración: desde el siglo XVI hasta finales del siglo XX, y se hace posible porque el Estado colombiano asigna a la iglesia la administración de la educación en los territorios considerados como periféricos. Este modelo de iglesia-docente implicó, en materia de políticas de escolarización, un proceso de integración y asimilación de la diferencia cultural al modelo de nación católica y unitaria, bajo la figura de la misión civilizadora. En el caso concreto de las escuelas de misión, las experiencias adelantadas a principios del siglo XX demostraron que:

Los misioneros entendieron la escuela no simplemente como lugar de transmisión de ciertos contenidos formales. Percibieron su entrecruce complejo de elementos y las enormes posibilidades que ofrecía: la fijación de poblados dependientes del centro misionero-escolar y el control y vigilancia sobre las actividades cotidianas del mismo; la captura de la fuerza de continuidad de la estructura social en procura de amoldarla según ciertas pautas, separándola en años decisivos de su propia dinámica [...] (Landaburu, 1996, p. 62).

El modelo de iglesia-docente dará lugar a la existencia de una política educativa *especial* para poblaciones negras e indígenas, a las que se considera por fuera de la nacionalidad colombiana. De este modo, como lo plantean Rojas y Castillo (2004, p. 87), al delegar la administración de la educación a las misiones, el Estado promulga la subvaloración de las poblaciones indígenas y negras, al punto de confinarlas a la categoría de “salvajes” pobladores de la periferia.

Estas imágenes y representaciones de la diferencia cultural, que las asocian con lo salvaje, lo periférico y lo atrasado, tendrán un enorme peso en las políticas y normatividades educativas del siglo XX, ocupadas fundamentalmente de consolidar un proyecto nacional. De esta manera, los planes educativos del siglo XX dejarán por fue-

ra a las poblaciones étnicas y se concentrarán en el sistema educativo oficial directamente regulado por el Ministerio de Educación Nacional, mientras que las políticas educativas promovidas para poblaciones negras e indígenas seguirán la ruta de ese modelo de iglesia-docente.

Durante la vigencia de la Constitución de 1886 hasta 1991 se consolida la intervención de la Iglesia Católica en los asuntos de la educación pública. Su lugar de control respecto de la educación en comunidades indígenas adquiere una legitimidad tan fuerte que la Educación Contratada se convierte en una modalidad oficial de atención por parte del Estado en las regiones con población indígena [...] Esta aparece como una versión contemporánea del modelo colonial y republicano, bajo el cual se asumió la educación de las poblaciones indígenas como un problema de integración por la vía de la educación-evangelización (Rojas y Castillo, 2004, p. 89).

El largo proceso de la iglesia-docente se ubica también en la compleja experiencia de colonialidad del poder y del saber, visto desde el punto de vista de las políticas del conocimiento que se legitimaron desde la escolarización:

La colonialidad incorpora no sólo a las poblaciones; incluye también sus conocimientos. Ni la Europa occidental colonialista, moderna y racional, ni la sociedad criolla blanco/mestiza, reconocieron en sus “otros” la capacidad de producir conocimientos válidos, universales. En consecuencia, definieron lo que deberían saber; primero para salvar sus almas, luego para redimir sus mentes. Desde los primeros momentos del proceso de colonización, los saberes que habrían de ser institucionalizados y aprendidos por indígenas y negros fueron definidos al margen de sus intereses. La escuela, cuando llegó, lo hizo para “incorporar”, para conducir el tránsito de estas poblaciones hacia la sociedad “civilizada”. Así que educar a los sujetos de la alteridad ha sido un derecho que los sectores dominantes han considerado como propio y, además, como una manera de hacerlos parte (in-corporarlos) en “su” proyecto de sociedad (Rojas y Castillo, 2004, p. 45).

En forma resumida, podemos señalar tres fenómenos que contienen las concepciones sustantivas sobre la diversidad y la diferencia cultural que estuvieron presentes en las políticas educativas durante el período referido:

1. La evangelización como dispositivo de escolarización contiene la idea de humanizar a quienes están por fuera del mundo moral y cultural católico. En ese sentido, se funda una noción que asocia diferencia cultural y religiosa con el fenómeno de lo salvaje.

2. La escolarización-evangelización se constituye en el mecanismo central de integración y asimilación de las poblaciones indígenas planteado durante el siglo XIX en el marco de construcción del Estado-nación.

3. La iglesia-docente dio lugar a la existencia de un tipo de escuela fundada en la idea de tutelar a las poblaciones étnicas respecto del tipo de educación que requieren. De este modo, emerge a la par una idea de escuela, maestro y saber misionero como ejes del modelo.

Un elemento más a destacar, en este breve recorrido por la historia de las políticas educativas encargadas de abordar la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana, es el relacionado con las políticas de conocimiento que se promovieron para el conjunto de la sociedad colombiana escolarizada en el sistema oficial. Si bien, reconocemos que el modo de nombrar y representar hoy estas diversidades ha sido objeto de múltiples transformaciones a lo largo de nuestra historia como colonia, como república y como nación, es fundamental recordar que para mediados del siglo XIX adquiere especial valor la promulgación de discursos y representaciones que, a través de los textos escolares, dieron existencia a una idea de la nación colombiana y de la identidad nacional.

Concretamente, los estudios realizados por Herrera, Pinilla y Suaza (2003, p. 169), señalan que para el período de 1900 a 1950 “se empezó a difundir un discurso racista nacionalista que definía lo colombiano como base de ciertas especificidades y atributos, con el fin de ‘darle un aspecto propio a la raza colombiana’”.

La invisibilización de las poblaciones negras en la historia nacional, la reducción de lo indígena a un período anterior al de la conquista, el estereotipo promovido con respecto a las poblaciones del Pacífico y de la costa atlántica, la representación del Amazonas y el Orinoco como tierras salvajes, fueron, entre muchos otros, los modos como se representó, través de los textos escolares, la existencia de indígenas y afrocolombianos. De este modo, el conocimiento oficial del sistema escolar colombiano promovió una imagen en la cual, como lo afirman Herrera, Pinilla y Suaza (2003, p. 169), “lo blanco europeo se encuentra por encima de los mestizos y estos, a su vez, en un nivel superior al que ocupan los indígenas y los negros.”

Todos estos elementos muestran la complejidad histórica en la cual se construyó nuestro pensamiento sobre la diversidad y, por lo tanto, nuestras formas de relacionamiento con esta. Por un lado, los procesos de escolarización forjados desde el modelo de iglesia-docente, promovieron una experiencia de colonialidad hacia las poblaciones indígenas y negras. En la otra orilla, el sistema escolar colombiano agenció un proyecto de identidad nacional basado en el desconocimiento y subvaloración de las culturas indígenas y afrocolombianas. Este panorama es esencial para comprender el contexto ideológico en el que van a emerger nociones como diversidad cultural, pluriculturalidad e interculturalidad en la última década del siglo veinte.

Son varios los acontecimientos que caracterizan el ámbito de las luchas emprendidas por los pueblos indígenas contra el modelo de iglesia-docente. Uno de estos se refiere a las denuncias realizadas por un grupo de indígenas del Valle de Sibundoy, quienes, en visita a la Presidencia de la República en 1933, dieron a conocer la acción violenta de los misioneros de la prefectura apostólica del Caquetá-Putumayo, en las escuelas e internados a su cargo (Rojas y Castillo, 2004, p. 98).

En la década del sesenta, las luchas por el territorio configuran episodios que llevan al reconocimiento de la emergencia de los movimientos indígenas en Colombia. Este proceso de definición política contó con un correlato muy importante en materia educativa: el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), fundado en 1971, plantea

la tarea de: “Formar profesores indígenas para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su respectiva lengua” (CINEP, 1978, p. 92).

El surgimiento de estos proyectos ha sido posible como resultado de un largo proceso de confrontaciones entre las políticas educativas del Estado y las políticas culturales de los grupos étnicos. En este proceso, multitud de concepciones de educación indígena, educación bilingüe e intercultural y educación propia abrieron camino hacia la construcción de modelos educativos que expresan la emergencia no sólo de proyectos educativos “culturalmente adecuados” sino de proyectos políticos que cuestionan las lógicas hegemónicas y construyen formas alternativas de participación en la sociedad nacional.

Revisaremos algunos aportes del campo de la historia de la educación colombiana que permiten conocer las concepciones presentes en el pensamiento y la política educativa moderna, y que resultan valiosos para comprender la génesis de la Etnoeducación, así como algunos de sus debates y tensiones actuales. De este modo, creemos que podemos ir mostrando los desarrollos que hacen posible reconocer o no planteamientos sobre interculturalidad en la normativa y en las concepciones de política educativa en Colombia.

El primer reconocimiento del movimiento indígena en política educativa es la promulgación en 1978 del Decreto 1.142. Este Decreto no sólo acuñó por primera vez el término de educación indígena dentro de la literatura oficial sino que, además, le otorgó el derecho a los grupos étnicos de diseñar y ejecutar sus propias propuestas curriculares, hizo un llamado a la necesidad de introducir la educación bilingüe en las escuelas y reconoció el derecho a que las comunidades indígenas eligieran y sostuvieran sus propios maestros... (García, 1999, p. 82).



Este acontecimiento se constituye en la primera incursión del movimiento indígena en la formulación de las políticas educativas nacionales (Romero, 2002).

A pocos años de promulgado este Decreto, en agosto de 1982, los indígenas Arhuacos tomaron las instalaciones de la Misión de Nabusimake, administrada por esta congregación religiosa desde 1916. La demanda de la organización indígena es concreta: la expulsión de los misioneros capuchinos de la Sierra Nevada de Santa Marta. De acuerdo con el registro de prensa de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC, 1982, p. 5), lo pactado entre el gobierno y los indígenas Arhuacos conduce a la “Derogación o término del contrato firmado entre el obispo y el gobernador de Valledupar y Cesar, sobre educación contratada, para la comunidad Arhuaca”.

En el marco de la aún vigente Constitución de 1886, el gobierno nacional debió deshacer el contrato con la Santa Sede, al menos en los territorios de la Sierra Nevada de Santa Marta. Será esta la primera vez en la historia política del país que, como consecuencia de un proceso de movilización de esta naturaleza, se expulse de una región a una comunidad religiosa.

El desarrollo de los proyectos de educación de los movimientos indígenas produce un efecto de transformación importante en la lógica con la cual el Ministerio de Educación Nacional produce la nor-

mativa en materia de estos asuntos. En el período que va de 1976 a 1990, gracias a la presión, la protesta y la negociación de las organizaciones indígenas, se produce en el país una normativa especial que es recogida fundamentalmente en los siguientes instrumentos:

Norma	Aspectos de la normativa sobre reconocimiento de diferencia cultural
Decreto 088 de 1976	Art.11. Para la educación de las comunidades indígenas tendrán en cuenta su realidad antropológica y fomentarán la conservación y divulgación de sus culturas autóctonas.
Decreto 1.142 de 1978	<p>Art.1º. El MEN es quien coordina el desarrollo educativo en las comunidades indígenas. A los indígenas se les solicita su colaboración.</p> <p>Art.2º. Toda intervención o acción educativa internacional sólo se podrá desarrollar con el consentimiento de la comunidad.</p> <p>Art.3º. La asignación de recursos se realiza a través del men. Se presupone la gratuidad de la educación para las comunidades indígenas.</p> <p>Art.4º. Los currículos son diseñados y evaluados por entes estatales. Aquí también se cuenta con la participación de las comunidades.</p> <p>Art.5º. Las comunidades podrán solicitar al men organizar centro experimentales pilotos (CEP).</p> <p>Art.6º. Se posibilita el desarrollo del patrimonio económico, natural, cultural, religioso, artístico y de expresión de las comunidades indígenas, en los currículos.</p> <p>Art.7º. Se formarán investigadores indígenas y se les permitirá participar en las investigaciones.</p> <p>Art.8º. En los niveles de educación básica, se ajustarán las necesidades de cada comunidad.</p> <p>Art.10º. Los indígenas podrán seleccionar de otras culturas los conocimientos y técnicas adecuados para sus necesidades y su medio.</p> <p>Art.11. Se rigen por los parámetros para la formación de maestros (seleccionados por la comunidad, bilingües e idóneos).</p> <p>Art.12. En el currículo nacional debe incluirse la historia y cultura de las comunidades indígenas.</p> <p>Art.13. Los horarios podrán corresponder a las condiciones de las comunidades indígenas.</p>

Norma	Aspectos de la normativa sobre reconocimiento de diferencia cultural
Decreto 85 de 1980	Art. 1°. Para las zonas de difícil acceso y apartadas del país, se podrá nombrar como docente a un bachiller; para las comunidades indígenas el requisito esencial no es el mínimo de escolaridad, sino que el docente sea bilingüe.
Decreto 1.490 de 1990 (julio 9)	Art.1°. La Metodología Escuela Nueva se aplicará en la educación básica en todas las áreas rurales del país. Art.4°. La metodología es responsabilidad del men. Art.7°. Se exceptúan de la aplicación de este decreto las poblaciones étnicas minoritarias que apliquen programas de Etnoeducación.

En el año 1986, el Ministerio de Educación, mediante Resolución 3.454, crea el Programa Nacional de Etnoeducación, con el fin de “impulsar programas etnoeducativos en comunidades indígenas” (MEN, 1996 b, p. 26). A partir de este momento la noción de educación indígena empieza a desplazarse para dar paso a la incipiente idea de Etnoeducación. Para 1987 se formula una definición de la Etnoeducación en los siguientes términos:

[...] un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores, y en el desarrollo de habilidades y destrezas, de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacitan para participar plenamente en el control cultural del grupo étnico (MEN, 1987, p. 51).

En 1989, el Programa de Educación Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca, planteaba las siguientes características para lo que se denomina Etnoeducación: la Etnoeducación es flexible, bilingüe, intercultural, colectiva y participativa; se basa en la investigación y el conocimiento propio que se tiene, el proceso de enseñanza se realiza fundamentalmente en grupo y busca promover los valores de la vida y el trabajo colectivo.



De acuerdo con los planteamientos de Bodnar (1992), Romero (2002), Trillos (1999) y Artunduaga (1996), la noción de Etnoeducación resulta de un desplazamiento y apropiación por parte del terreno educativo del concepto de etnodesarrollo, planteado por Bonfil Batalla en la década de los 80, en el cual la interculturalidad empieza a figurar como un aspecto contenido en el concepto Etnoeducación.

Desde el punto de vista conceptual, la manera como es asumida inicialmente la Etnoeducación cambia y se va llenando de nuevos sentidos que no necesariamente permean la política del Ministerio. En ese sentido, las propias organizaciones van perfilando un modo de entenderla y encararla que, incluso, llevará con el tiempo a un distanciamiento ideológico que se expresa en dejar de usar esta categoría al referirse a sus propios proyectos educativos. A este respecto, es importante la diferenciación que vienen planteando las organizaciones indígenas en relación con Etnoeducación y educación propia. En el caso de la ONIC, se ha establecido la siguiente consideración:

Cuando hablamos de educación propia nos referimos a aquella que constituye la base fundamental de los conocimientos, saberes y valores que nos han formado y educado en la interiorización del ser indígena. Esto incluye el pensamiento y sentimiento colectivo, y los principios de dignidad del pueblo al cual pertenecemos (Jiménez, 2001, p. 136).

De acuerdo con Rodríguez y Chaparro (2003, p. 150), esta concepción de educación propia puede entenderse en un doble sentido: desde la perspectiva de una educación que se imparte en observancia de las pautas culturales de cada pueblo indígena –lo que la asimila a la socialización– o como aquella educación formal y no formal organizada y controlada por las comunidades.

Romero (2002) plantea que, en el campo de la Etnoeducación, “la noción de interculturalidad, se propone superar, el etnocentrismo, el indigenismo radical de la década de los setenta, para hacer un reconocimiento de la existencia de otras culturas”.

En otro sentido, Walsh (2000) retoma el sentido que Bonfil le otorga a la noción de interculturalidad, distinguiendo su tratamiento en las nuevas lógicas de los Estados:

Desde la perspectiva de muchos indígenas quienes trabajan en la educación, la interculturalidad es algo que ellos han tenido que practicar desde hace siglos. No es tanto una forma de mejorar el nivel de aprecio de la diversidad entre distintos grupos, sino un concepto que abarca las estrategias que los han permitido sobrevivir generación tras generación ante una situación donde han sido relegados como miembros de casta excluidos de una participación real en las esferas políticas, económicas y sociales de un Estado con nexos globales (Walsh, 2000, p. 205).

Cinco años más tarde, en 1992, el Programa Nacional de Etnoeducación del Ministerio planteaba las siguientes definiciones de Etnoeducación, una de las cuales incluye por primera vez el concepto de pueblo emanado de los propios debates surgidos en la formulación de la Constitución del 91:

La Etnoeducación constituye una estrategia viable y válida que le permite a los grupos étnicos identificar, estructurar y desarrollar propuestas de educación que respondan a sus intereses, necesidades y aspiraciones de acuerdo con sus características culturales, económicas, sociopolíticas, lingüísticas, etc., en una dimensión de articulación intercultural (MEN, 1992, p. 3).

Se entiende por Etnoeducación el proceso a través del cual los miembros de un pueblo internalizan, construyen conocimientos y valores y desarrollan habilidades y destrezas de acuerdo con sus necesidades, aspiraciones e intereses que les permitan desempeñarse adecuadamente en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos (MEN, 1992, p. 8).

La Etnoeducación es vista por parte de las organizaciones indígenas como un proceso ligado al ser indígena: “un proceso de vida, que involucra no solamente unos conocimientos y habilidades, sino que tiene que ver con la esencia misma del ser en sus sentimientos, en el sentido y significado de la vida, en la capacidad de articularse como individuo a un colectivo y sentirse participante de un proceso integral y proyectarse hacia condiciones de vida más dignas”.



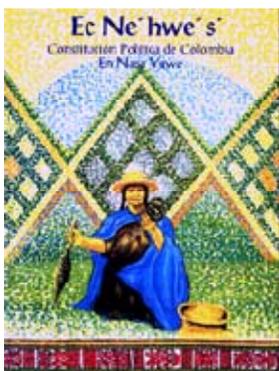
En 1994, en un balance sobre los 10 primeros años de la Etnoeducación en Colombia, el programa del Ministerio referenciaba la realización de 11 eventos de formación y capacitación en Etnoeducación, llevados a cabo con organizaciones indígenas fundamentalmente (MEN, 1996 c).

Para este período, se asistía, por primera vez en la historia del MEN, a un proceso concertado de construcción de una política educativa, en el cual el punto de vista de los propios actores sociales involucrados incidía de forma contundente en la definición de las acciones que habrían de responder a las necesidades y problemáticas educativas de los pueblos indígenas.

En ese sentido, los representantes de las organizaciones indígenas expresaban una valoración muy positiva del proceso implementado con el MEN:

Esta política se concretiza en reconocer a las diversas etnias y culturas su carácter de grupos humanos con derechos y características propia, y, por lo tanto, con capacidad de transformar sus situaciones conforme a sus necesidades e intereses (Bolaños, 1996, pp. 32, 33, 34).

Los funcionarios del Programa de Etnoeducación del MEN, a través de su coordinador, formulaban en 1997 los siguientes planteamientos acerca del lugar de la interculturalidad en el Proyecto Educativo Nacional:



La Constitución Política de Colombia reconoce la diversidad étnica y cultural de la nación, lo cual conlleva una implicación pedagógica que se concreta en la necesidad de una educación intercultural. Intercultural no solamente para los pueblos culturalmente diferenciados, sino también para la sociedad nacional colombiana, que tiene el deber y el derecho de conocer, valorar y enriquecer nuestra cultura con los aportes de otras,

en una dimensión de alteridad cultural a partir de un diálogo respetuoso de saberes y conocimientos que se articulen y complementen mutuamente (Artunduaga, 1996, p. 14).

En la primera definición normativa derivada de la Constitución de 1991 en materia educativa, la Ley 115 de 1994 se formula una verdadera reforma en lo que tiene que ver con la manera de asumir la función de la educación y el lugar que ocupan la sociedad y el Estado en su modelamiento.

En lo establecido en su artículo 55, Capítulo III “Educación para grupos étnicos”, se define la Etnoeducación como aquella que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fue-

ros propios y autóctonos. Se plantea que esta educación debe ser contextualizada dentro del proceso productivo, del proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones. En el artículo 56 del Capítulo V de esta misma Ley, se formula:

La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la presente ley y tendrá en cuenta además los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización protección y uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.

Estos planteamientos se desarrollan posteriormente, en 1995, a través del Decreto 804, que define:

[...] la educación para los grupos étnicos hace parte del servicio 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.

Es posible analizar los principios de la Etnoeducación que se recogen en el Decreto 804 desde dos perspectivas:

- En el caso de la Ley 115 de 1994, en su artículo 56 sobre Principios y Fines, se plantea:

La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación, establecidos en la presente ley y tendrá en cuenta además los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad.

Debemos señalar que en el resto del documento no se vuelve a mencionar lo intercultural o la interculturalidad.



- Posteriormente, con la promulgación del Decreto 804, se establece la interculturalidad como un rasgo constitutivo y propio de la educación escolarizada que se promueve para los grupos étnicos. De esta manera, el artículo 2 señala que la interculturalidad debe entenderse:

[...] como la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo.

Esta delimitación se corrobora cuando encontramos que, en el conjunto de la normativa producida entre 1994 y 2007 para el sistema educativo nacional, no aparece de ninguna manera una idea medianamente cercana al asunto de la interculturalidad. Por esta razón, la interculturalidad quedará confinada conceptual y normativamente al terreno de la Etnoeducación, y sólo veremos una apropiación distinta en el caso de los programas universitarios que surgen a finales de la década de los noventa para dar existencia a la formación de etnoeducadores en Colombia, y una presencia marginal de la categoría de interculturalidad en el marco de la educación superior.

Desde el punto de vista de lo que se construyó como plataforma conceptual para el campo de la Etnoeducación, la idea de la interculturalidad se configura del siguiente modo:

1. Como capacidad de los sujetos étnicos para interactuar con otras culturas.
2. Como cualidad de los sujetos y los saberes etnoeducativos.

Para finalizar este apartado, queremos subrayar el marco normativo en el cual se produce la emergencia de lo intercultural, en el que

se destacan las marcas de larga duración que supone la vigencia de una Constitución como la de 1886 con sus consecuentes expresiones en la arena de las políticas educativas.

Paradigma Constitucional	Políticas Educativas para poblaciones étnicas
Constitución de 1886 Iglesia-docente	Escolarización y evangelización por la vía de las misiones religiosas en los territorios de pueblos indígenas y de poblaciones negras. Integración de la diferencia lingüística, cultural y religiosa de las poblaciones étnicas.
Constitución de 1991 Etnoeducación	Reconocimiento del derecho de los grupos étnicos a educarse de acuerdo con sus proyectos de vida y sus identidades culturales.

CAPÍTULO 3. APROPIACIONES Y SENTIDOS DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA PERSPECTIVA AFROCOLOMBIANA: ¿HACIA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL?

En este apartado expondremos los sentidos políticos de la interculturalidad como proyecto étnico de las organizaciones afrocolombianas y raizales.

En primer lugar, indicaremos la relación entre Etnoeducación e interculturalidad, con el fin de señalar que cualquier referencia a lo intercultural proveniente de las organizaciones étnicas no puede ser analizada al margen de los proyectos etnoeducativos. Con este planteamiento queremos indicar que los escenarios políticos, culturales y educativos donde es posible llevar a cabo la interculturalidad desde las organizaciones afrocolombianas y raizales se desprenden de las miradas en relación con los sentidos atribuidos a la Etnoeducación. De igual manera, mostraremos que las posibilidades concretas de ejecución de prácticas interculturales están mediadas por los lugares organizativos, geográficos, ideológicos e institucionales que encarnan los sujetos étnicos afrocolombianos y raizales comprometidos con estos proyectos.

En segundo lugar, presentaremos un ejercicio descriptivo sobre las diferentes concepciones de Etnoeducación e interculturalidad, a partir de las voces de líderes, intelectuales, militantes y docentes afrocolombianos y raizales, teniendo en cuenta los rasgos señalados anteriormente. Con ello pretendemos argumentar que no existe una sola concepción de interculturalidad en el mundo afrocolombiano y

raizal; por el contrario, las concepciones sobre interculturalidad dependen de los sentidos disímiles que se han dado a la Etnoeducación y de los propósitos que encarna cada una de estas visiones.

INTERCULTURALIDAD Y ÉTNOEDUCACIÓN: UNA RELACIÓN INCOMPLETA

La interculturalidad en Colombia ha estado ligada a la Etnoeducación como política educativa estatal. Aunque pareciera evidente que la Etnoeducación encarna un proyecto intercultural por su condición de “educar en la diferencia,” esto no es del todo cierto, debido a que las formas de apropiación y las construcciones de sentido de lo que se entiende por Etnoeducación recogen las trayectorias históricas de organizaciones e individuos posicionados en diferentes lugares políticos, geográficos, ideológicos e institucionales.

En relación con la Etnoeducación afrocolombiana, más de diez años de legislación y de implementación parcial de la política etnoeducativa nos muestran que esta tiene diversas formas de expresión y significación. Esta pluralidad de maneras de concebir la Etnoeducación transcurre en diversidad de lugares y escenarios, haciendo aún más complejos los modos de apropiación del proyecto etnoeducativo afrocolombiano, y prácticamente imposible la existencia de un único modelo.

En esa medida, en el caso de la interculturalidad también enfrentamos cierta polifonía en cuanto a sus definiciones y sentidos. Como se ha indicado, las apropiaciones realizadas en torno a la Etnoeducación implican el desarrollo de prácticas interculturales diferenciadas en los diversos contextos socioculturales que tienen su principal radio de acción en el espacio educativo escolarizado. En ese sentido, destacamos dos aspectos que animan los proyectos etnoeducativos y sus posibilidades en el campo de la interculturalidad.

El primero de ellos se refiere al ámbito social donde se entiende que es posible la Etnoeducación como proyecto intercultural. Aquí nos enfrentamos con la tensión latente entre quienes la asumen como un proyecto para el grupo étnico con el fin de transformar la sociedad y quienes la asumen como una apuesta tendiente a afectar el sistema educativo del país. Denominaremos a este primer aspecto

los escenarios de acción de los proyectos etnoeducativos afrocolombianos y raizales.

En segundo lugar, señalaremos los contenidos ideológicos que sustentan los proyectos etnoeducativos, destacando los lugares de enunciación que inciden en las orientaciones interculturales afrocolombianas y raizales. Aquí interesa mostrar las valoraciones sobre la interculturalidad que se desprenden de las asunciones ideológicas provenientes de las diferentes organizaciones, donde adquiere centralidad la reivindicación étnica cultural o las apuestas por combatir el racismo y todas sus formas de discriminación. Este segundo aspecto lo denominamos *los lugares ideológicos de etnización* desde los cuales se denotan las formas de asumir la interculturalidad.

LA ETNOEDUCACIÓN AFROCOLOMBIANA ENTRE EL DILEMA DEL PROYECTO PROPIO O LA APUESTA INTERCULTURAL

El reconocimiento jurídico de la etnicidad afrocolombiana y raizal, materializado a través de la Constitución Colombiana de 1991 y de la Ley 70 de Comunidades Negras, se enmarca en los linderos de un Estado multicultural y pluricultural. Por esta razón, el reconocimiento de derechos territoriales obtenido con la Ley de Comunidades Negras se valora como uno de los mayores logros políticos de las organizaciones afrocolombianas, las cuales, a través de su lucha, lograron resignificar políticamente las acciones de defensa del territorio ancestral en la perspectiva étnica afrocolombiana y raizal, con el fin de superar la invisibilidad y la exclusión histórica de estos grupos.

La reafirmación del sujeto étnico afrocolombiano en el ámbito jurídico y de las políticas públicas ha influido de forma importante sobre las políticas educativas, concretamente en lo referido al reconocimiento de este carácter diferenciado de los afrocolombianos y raizales, propiciando con ello la implementación de programas y proyectos escolares en Colombia. En ese sentido, la Etnoeducación afrocolombiana es vista como posibilidad de autonomía en el campo de los procesos comunitarios y de escolarización, aspiración que, como mostraremos luego, enfrenta serias dificultades de concreción.

Los antecedentes de la Etnoeducación afrocolombiana como política de Estado se remontan a la Ley 70 de 1993, donde se afirma que

El Ministerio de Educación formulará y ejecutará una política de Etnoeducación para las comunidades negras y creará una comisión pedagógica que asesorará dicha política con representantes de las comunidades (Ley 70/93, artículo 42).

Posteriormente, la Ley 115 de 1994 define que

La Etnoeducación es aquella 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. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones (Ley 115/94).

Con el Decreto 804 de 1995 se establece que

La educación para los grupos étnicos hace parte del servicio 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 (Decreto 804/95).



Aunque pareciera que las conquistas en el plano jurídico dan unidad a la política etnoeducativa afrocolombiana y raizal, esta se debate en diferentes proyectos educativos y diversas maneras de agenciarla debido a la configuración histórica y contextual de las poblaciones afrocolombianas y raizales que las diferencia de manera importante del proceso de los pueblos indígenas. Ejemplo de esto es la noción de autonomía consagrada en el Decreto 804, la cual está asociada a la perspectiva territorial que la legislación colombiana ha reconocido para los pueblos indígenas y que les permite ejercer este derecho con respecto al sistema educativo, por lo cual cuentan con competencias administrativas para definir sus propios currículos, administrar centros educativos, seleccionar y contratar docentes y orientar con autonomía los procesos de escolarización de sus poblaciones. La situación es bien diferente para las poblaciones negras: al no contar con la comunidad imaginada territorial se han debatido en un terreno ajeno, en el cual las escuelas son administradas bajo las lógicas del sistema escolar nacional y en muy pocas ocasiones logran ser afectadas por propuestas etnoeducativas comunitarias. En esa medida, el principio de autonomía, válido para un grupo étnico como el indígena, está totalmente restringido para los grupos afrocolombianos y raizales, razón por la cual sus procesos de escolarización están supeditados a las políticas educativas oficiales.

Por ejemplo, en materia de derechos territoriales, los resguardos indígenas alcanzan en la Constitución el carácter de “entidades territoriales” con derecho a gobernarse por sus propias autoridades, administrar recursos, establecer impuestos y participar en las rentas nacionales (artículos 286 y 287 de la Constitución). En cambio, la “titulación colectiva de tierras”, que se establecerá para las poblaciones negras a partir de la reglamentación del artículo de la Constitución correspondiente, no implica los niveles de autonomía de los resguardos indígenas (Agudelo, 2005, p. 186).

En la medida en que el reconocimiento jurídico producido en el campo de la Etnoeducación contiene una fuerte influencia indigenista, se enfrenta a una realidad que, en el caso de las poblaciones afroco-

lombianas y raizales, desborda lo consagrado en el derecho, pues su especificidad histórica, su dispersión a lo largo y ancho del país y la falta de derechos como entidades territoriales hacen inviable el ejercicio de la autonomía, tal como está estipulada en el Decreto 804.

A lo anterior se suma el hecho de que la Etnoeducación afrocolombiana trasega por proyectos diversos que, como mencionamos, circulan entre la apuesta por hacer de ella un proyecto de vida propio del grupo étnico –y así poder acercarse al ideal de autonomía educativa del Decreto 804– y la posibilidad de transformar la sociedad nacional a través de la afectación del sistema educativo escolar. En ese sentido, la interculturalidad adquiere un papel ambivalente, pues para los primeros es necesario –como condición previa a cualquier tipo de relación con la sociedad colombiana– fortalecer los procesos identitarios de pertenencia étnica y territorial del grupo con el fin de consolidar un proyecto de pueblo afrocolombiano; por esta razón, la apuesta por la interculturalidad adquiera un rol secundario como proyecto étnico afrocolombiano. Desde esta perspectiva, entonces, la interculturalidad es percibida como un paso posterior a la consolidación identitaria de los afrocolombiano, porque, como acabamos de ver, se entiende que sólo después de haber fortalecido el grupo étnico es posible pensar en el relacionamiento con los otros que suponen los discursos interculturales. Por lo tanto, desde esta visión se asume que la Etnoeducación debe fortalecer y afirmar la identidad cultural del grupo para lograr procesos de empoderamiento en relación con el Estado y la sociedad en su conjunto.

Por otro lado, hay quienes desde el interior mismo del Estado proponen que la Etnoeducación afecte la escuela, como uno de los escenarios que históricamente ha sido vital en la conformación de una “conciencia nacional”, buscando desde ahí transformar las representaciones negativas sobre las poblaciones afrocolombianas y raizales y dar lugar a nuevos sentidos y prácticas pedagógicas en la cultura escolar. Esta propuesta ha encontrado expresión en el Decreto 1.122 de 1998, donde se reglamenta la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) con carácter obligatorio para todos los planteles educativos públicos y privados a nivel básico y universitario.

No obstante, todavía estamos lejos de que la creación de la CEA alcance su objetivo de afectar a todo el sistema educativo pues se enfrenta a un sinnúmero de obstáculos que van desde el desconocimiento, tanto de los directivos docentes como de los maestros, respecto de la legislación étnica, hasta el rechazo abierto por dicha cátedra que manifiestan algunos centros educativos y maestros por considerar que la CEA es “asunto de negros”. Del mismo modo, cuenta el rechazo de quienes consideran la propuesta de la cátedra como racismo a la inversa. Un elemento más en este panorama es la falta de políticas de formación docente donde el tema de los estudios afrocolombianos se encare con la debida importancia, razón por la que actualmente los maestros colombianos no cuentan con muchas herramientas pedagógicas para implementar esta propuesta.

Podríamos decir que el Decreto 1.122 de 1998 abre –en el caso de los afrocolombianos y raizales– una propuesta de Etnoeducación que tiene en cuenta la interculturalidad aunque esta no se enuncie como tal. Pero si, como hemos señalado, la interculturalidad se desprende implícitamente de la Etnoeducación, el mismo hecho de concebirla como una de sus dimensiones constitutivas sin llegar a ser la central afecta las maneras de agenciar y apostarle a los procesos interculturales afrocolombianos y raizales.

Entonces, como no hay una visión homogénea de la interculturalidad en la Etnoeducación afrocolombiana, ni tampoco un escenario específico de agenciamiento, nos encontramos con organizaciones que se enfocan más en el plano educativo, con otras que entienden la interculturalidad como un proceso posterior al fortalecimiento de la identidad étnica, y con corrientes donde la interculturalidad se asume como un proyecto nacional.

¿Cómo asumen la interculturalidad organizaciones que históricamente han venido reivindicando derechos de igualdad y equidad en el marco de una sociedad que, como la colombiana, ha ejercido el racismo a través de diferentes medios? ¿Cuál es la concepción de interculturalidad para las organizaciones que tienen en su historial la reivindicación étnica y cultural como eje central? ¿Cuál es el sentido y apropiación de la interculturalidad asumida por sujetos etnizados que, al mismo tiempo, han formado parte del aparato institucional

del Estado? Estos tres interrogantes no sólo demarcan inquietudes por comprender las prácticas etnoeducativas afrocolombianas y la construcción de sentidos sobre la Etnoeducación, sino que nos ponen en la ruta interrogativa sobre cuáles son los proyectos de sociedad en disputa y cuáles los escenarios vitales desde donde es posible llevar a cabo la interculturalidad.

TENDENCIAS DE LA ETNOEDUCACIÓN Y LA INTERCULTURALIDAD AFROCOLOMBIANA Y RAIZAL

Como vimos, la interculturalidad como propuesta de organizaciones afrocolombianas y raizales emerge del proceso etnoeducativo, proceso que también contiene profundas diferencias mediadas por las características reivindicativas que desde los años setenta han estado presentes en la reclamación de derechos por parte de las poblaciones negras.

El primer aspecto a resaltar es que en esas manifestaciones iniciales de reivindicación afrocolombiana el núcleo de visibilización fue el reclamo por los derechos de ciudadanía e igualdad negados por el racismo existente en Colombia. Estas posturas ideológicas, influenciadas por la lucha de los derechos civiles en los Estados Unidos, por la lucha antiapartheid en Sudáfrica y por las guerras de descolonización en África, marcan los antecedentes contemporáneos de la movilización política de las poblaciones negras en el país. En ese sentido podemos decir que los nacientes discursos políticos de los estudiantes e intelectuales negros en la segunda mitad del siglo xx adquieren el carácter de luchas contra la discriminación racial y de la consecuente demanda por derechos de ciudadanía que acarrearán derechos de inclusión.

Esta problemática se hacía visible como campo de debate en el Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas realizado en Cali en 1979. Allí, en el discurso de apertura pronunciado por el maestro Manuel Zapata Olivella, se introduce la pregunta por la discriminación racial en el continente:

Uno de los temas que suscitará candentes debates es el carácter que asume la discriminación racial en Latino América. Por vez primera, se podrá discutir en una mesa común problemas de discriminación racial que tienen profundas raíces y que generalmente apenas se observan como actitud de rechazo a la pigmentación de la piel. Los problemas discriminatorios se enfocarán desde sus múltiples aspectos fundamentales: la cuestión económica, las razones políticas, las diferencias sociales, los prejuicios religiosos, la mezcla racial, etc. Este enfoque amplio permitirá esclarecer que la llamada discriminación racial, apenas vista en el color de la piel, tiene profundas implicaciones en toda el área social (Zapata Olivella, 1998, p. 20).

Por tal razón, para las movilizaciones políticas contra la noción de raza y contra el racismo como su correlato la “bandera central es la denuncia contra la discriminación racial existente en la sociedad colombiana y la exigencia de medidas gubernamentales para superar los efectos de dicha discriminación” (Agudelo, 2005, p. 173).

Recién a comienzos de los años ochenta, y especialmente en la década de los noventa en el contexto de la coyuntura política del cambio constitucional, es cuando surgen las condiciones de posibilidad del discurso de la etnicidad afrocolombiana, discurso que, si bien ya se avizoraba en el Primer Congreso de las Américas, adquirió centralidad pública y carga ideológica con el advenimiento de la Constitución de 1991, desplazando su centro político y discursivo de la reivindicación racial al reclamo por los derechos territoriales y a la focalización étnica como grupo culturalmente diferenciado del resto de los componentes del país. Como lo señala el mismo Agudelo:

En esta etapa (1990), las organizaciones que ganaron mayor visibilidad fueron las del Chocó y Buenaventura. Se creó entonces la “Coordinadora Nacional de Comunidades Negras” como espacio federador de las organizaciones. A partir del punto de referencia más concreto en lo organizativo y de movilización que representaba la experiencia de las organizaciones rurales del Chocó, la Coordinadora definió como su eje central de lucha la exigencia del

derecho al territorio para las poblaciones negras del Pacífico; luego venían las reivindicaciones contra la discriminación racial y la denuncia de la situación de marginalidad de las mayorías de las poblaciones negras del país (Agudelo, 2005, p. 180).

Es de suma importancia entender este proceso porque en él se inscriben los discursos políticos que han orientado los diversos procesos etnoeducativos afrocolombianos y raizales, dándole mayor importancia a la reivindicación étnica o racial, según la perspectiva asumida. Sin negar que los problemas del racismo siguen vigentes en Colombia, desde los años noventa el discurso etnicista ganó peso debido a la instauración del imaginario de nación multiétnica y pluricultural, proceso en el cual surge la Etnoeducación como estrategia educativa para llevar a cabo la autonomía de los grupos étnicos a través de los procesos de escolarización formal y no formal.



Aunque no es fácil delimitar el espacio de la reivindicación étnica de la racial, pues en los hechos concretos las discriminaciones culturales contienen otras formas de racismo, en términos metodológicos separamos estos dos tipos de discursos porque han sido determinantes en los modos de entender la Etnoeducación afrocolombiana y raizal y, por ende, los discursos asociados a la interculturalidad.

Cabe señalar que la interculturalidad como agenda de las organizaciones, especialmente las de carácter étnico, no ha tenido un peso gravitante en los discursos de sus militantes, ni en sus agendas programáticas, puesto que las orientaciones políticas han estado encaminadas a posicionar las problemáticas que, según cada lugar ideológico, se asumen como prioritarias en la arena política frente al Estado como principal interlocutor.

No obstante, en los últimos años, la emergencia de la interculturalidad, particularmente propugnada desde el Estado, ha llevado a que las organizaciones étnicas afrocolombianas y raizales hayan adoptado propuestas interculturales que también se amparan en la legislación etnoeducativa, como es el caso de la CEA –que es, quizás, la propuesta más contundente de interculturalidad llevada al plano educativo–; pero, en otros casos, se ha chocado con posiciones de abierto rechazo a este discurso, por considerarlo parte de las estrategias del Estado para seguir con su proyecto integracionista de las diferencias.

Los dos campos, que en muchos aspectos se distancian –como, por ejemplo, el lugar privilegiado que se le da al carácter étnico-cultural y territorial en el marco del Proceso de Comunidades Negras y el foco central otorgado a las reivindicaciones contra la discriminación racial representado en el Movimiento Cimarrón– tienen puntos de convergencia en la idea de superar la exclusión histórica de la que han sido objeto los descendientes de africanos en Colombia. Pero, a pesar de que su misión tenga puntos en común, sus agendas políticas priorizan o bien la lucha étnica-territorial o bien la confrontación racial, lo cual no sólo marca tendencias ideológicas diferentes sino también diversas maneras de concebir la Etnoeducación y, por supuesto, disímiles apuestas pedagógicas y comunitarias en relación con la interculturalidad.

Sobre la base de los discursos políticos mencionados –haciendo la salvedad de que pueden existir otros pero con un menor lugar de representatividad y protagonismo en el país–, expondremos las tendencias de la Etnoeducación afrocolombiana y raizal, destacando el lugar que ocupa la interculturalidad, sus concepciones y las agendas políticas que se desprenden de estas dos posturas, así como

algunas experiencias que apuestan a una u otra o que se nutren de ambas concepciones.

LA ETNOEDUCACIÓN COMO PROYECTO DE COMUNITARIZACIÓN

La concepción etnoeducativa que tiene como centro de gravedad los procesos comunitarios contiene dos rasgos que la diferencian de la perspectiva más ceñida al campo estrictamente educativo. Un primer aspecto es que se asume que la Etnoeducación, además de proceso de visibilización del pensamiento afrocolombiano, de su historia y de todas las presencias silenciadas a través de la historia oficial, debe ser un vehículo para la transformación de la sociedad en general y no sólo un campo de aplicación en el escenario educativo.

El segundo rasgo asume que este proyecto tiene como primer ámbito de trabajo al grupo étnico como tal; es decir que, antes de cualquier proceso de relacionamiento con la sociedad colombiana, la Etnoeducación debería orientar su apuesta a fortalecer los procesos identitarios, las pertenencias territoriales y la cohesión de grupo para que sus integrantes lleguen fortalecidos a la lucha por la igualdad y la equidad en el conjunto de la sociedad. Este segundo rasgo es fundamental para entender el sentido que, desde esta perspectiva etnoeducativa, se le da a la idea de interculturalidad.

Como diría el intelectual afroecuatoriano Juan García Rincón, así concebida, la Etnoeducación apostaría primero a crear procesos *casa-adentro*, en la idea de que las comunidades negras, al ser depositarias de la herencia colonial que ha marcado su destino como grupos invisibilizados, estereotipados, racializados y excluidos en casi todos los ámbitos de los derechos, requieren como primer paso superar esa herencia con el fin de revalorizarse como grupo subalternizado. En ese sentido, la Etnoeducación se percibe como un proceso que ayuda a levantar la autoestima y la valorización de la condición de negritud y así a generar autoconciencia sobre la importancia de la identidad étnica y cultural.

En esta concepción se asume que no puede haber interculturalidad mientras las poblaciones negras carguen con el autodesprecio como grupo. Los procesos encaminados al fortalecimiento de la per-

tenencia y de la identidad étnica no sólo deben estar orientados a facilitar las condiciones de igualdad material. Dadas las condiciones históricas a las que han estado sometidas las poblaciones negras, esos procesos deben orientarse primariamente a generar *la igualdad identitaria* (García Rincón, 2004) como un mecanismo que ayuda a que el ser negro o afrocolombiano adquiera un lugar de positividad en relación con los demás grupos étnicos.

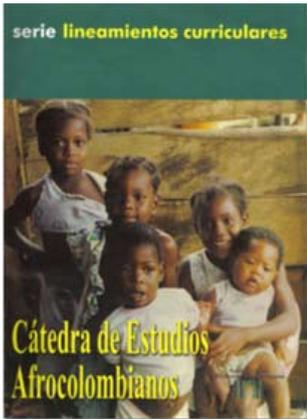
Esta tensión entre la apuesta por un proyecto etnoeducativo como medio para la formación de conciencia étnica asociado con la perspectiva comunitarista y la apuesta por un proceso de apertura hacia el resto de la sociedad por medio del sistema educativo hegemónico se hizo visible en el Primer Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana. Jorge García Rincón, uno de los intelectuales militantes más representativos y antiguo miembro de la Comisión Pedagógica Nacional, así lo expresaba:

Otras de las tareas fundamentales es la de resolver el conflicto que se presenta cuando se intenta establecer un equilibrio entre el conocimiento universal y el conocimiento de la propia cultura. Esto es, una escuela etnoeducativa debe decidir los contenidos que debe incorporar a efectos de que el estudiante pueda vivir como ciudadano al tiempo que como miembro de una comunidad afro. Finalmente, es necesario aterrizar el discurso de la Etnoeducación en las instituciones escolares de los territorios colectivos, para lograr la transformación de los proyectos educativos institucionales en proyectos educativos comunitarios (García Rincón, 2004, p. 68).

La apuesta etnoeducativa en esta línea apunta a convertir a la Etnoeducación en proyectos comunitarios que trasciendan el marco legal estatal y el escenario educativo formal, de tal modo que desde la Etnoeducación se logre generar algo similar a lo que el sociólogo afronorteamericano W. E. Du Bois llamaba *la doble conciencia*: por un lado, la conciencia de sentirse ciudadano americano y, por otro lado, la conciencia de sentirse descendiente de africanos. En el caso de lo planteado por García Rincón, se asume a la Etnoeducación como un proyecto orientado a crear una doble identidad, esto es, la

conciencia de sentirse parte de la nacionalidad colombiana, pero con la inexorable necesidad de concientizarse de su pertenencia como miembro del pueblo afrocolombiano.

En esta lógica, la interculturalidad también adquiere su propio sentido, en la medida que el ser afrocolombiano navegaría en la doble conciencia de su rasgo nacional y su ascendencia africana expresada en su carácter étnico. Sin embargo, por la colonialidad ejercida por la sociedad blanca-mestiza con su carga hegemónica y la consecuente invisibilización, la apuesta de la Etnoeducación estaría centralizada en el fortalecimiento del grupo étnico. Siguiendo nuevamente a García Rincón se plantea en ese sentido que:



Es un sueño de la comunidad afro, en su expresión organizativa, la construcción de un proyecto político liberador, cuyo direccionamiento es también responsabilidad de los procesos etnoeducativos. Sin embargo, la interculturalidad, como discurso formal, se constituye en una ruta del establecimiento bajo el prurito de apostarle a la convivencia de una Nación cuyo signo histórico es el conflicto armado. Esta interculturalidad de papel, este embeleco intelectual, simplemente abre espacios en el sistema educativo para intro-

ducir las directivas del mundo global. El concepto de competencias, por ejemplo, busca la articulación de los procesos educativos con las leyes del despiadado mundo de los mercados abiertos. Mientras que bien podría verse este concepto desde los procesos etnoeducativos, referido a competencias para vivir en solidaridad, desarrollar arraigo a la cultura, construir identidad o respetar las otras expresiones de la nacionalidad. Pero, si se quiere comprender mejor esta disparidad de intereses, basta con analizar la incoherencia del Estado en la expedición de su propia normatividad. La Ley 115 nada dice acerca de las comunidades afrocolombianas y toma como asunto aislado la dinámica etnoeducativa de estos pueblos y su derecho étnico en general, al excluirlo de la Ley de Transferencias (García Rincón, 2004, p. 69).

Como podemos ver, en esta perspectiva etnoeducativa el sentido de lo intercultural se asume como propuesta del Estado que no contribuiría a fortalecer el grupo sino a generar una nueva forma de integración bajo el velo de la convivencia, donde lo que se promulga son los valores de la democracia liberal, sin tocar valores que se asumen como sintónicos con los del grupo étnico como son la solidaridad, la pertenencia étnica y territorial. En este aspecto, el sentido de lo intercultural, antes que en una apuesta se constituye en un desafío o quizás, para mencionarlo en términos más radicales, en un obstáculo en la medida en que intenta enmarcar a los afrocolombianos en los valores universales y globalizados hegemónicos en detrimento de sus apuestas comunitaristas.

Incluso, algunos de los planteamientos propios de esta tendencia comunitarista, ponen en cuestión las definiciones que contienen algunas políticas educativas colombianas sobre interculturalidad. Como lo plantea Daniel Garcés, ex miembro de la Comisión Pedagógica Nacional, se considera que:

De manera análoga, las comunidades afrocolombianas plantean, a su vez, otros referentes conceptuales como este: “Se considera la Etnoeducación como el proceso de formación que direcciona el desarrollo del grupo étnico a partir de su cultura, reconociendo al individuo y a la comunidad como sujeto de afirmación y cambio, en búsqueda del mejoramiento de las condiciones de vida del grupo étnico” (Garcés, 2004, p. 163).

De tal forma que, en las vertientes más radicales de la Etnoeducación afrocolombiana y raizal, la interculturalidad adquiere un sentido complejo en relación con el Estado, en la medida en que es vista como una especie de política multicultural resemantizada como intercultural, debido que se ampara en los mismos valores liberales de la tolerancia y la convivencia en detrimento de valores comunitaristas. Asimismo, para los líderes y organizaciones asentadas en contextos predominantemente afrocolombianos, la interculturalidad sería vista como un distractor que, en vez de ayudar a consolidar la dignidad de los descendientes de africanos en Colombia, abre los

caminos para nuevas lógicas de integración al ideal hegemónico de sociedad.

Otro de los sentidos que adquiere la noción de interculturalidad desde la perspectiva comunitarista de la Etnoeducación es el campo de afectación. A diferencia de los que enfocan sus apuestas en el sistema educativo, los comunitaristas asumen que el problema de los grupos étnicos, sus procesos educativos, las prácticas de discriminación atañen a todos los ámbitos de la sociedad, por lo cual, la posibilidad de interculturalizar las relaciones sociales trasciende el escenario educativo formal. Escenario que, por ser parte de los aparatos ideológicos del Estado en el sentido althusseriano, constituye un espacio limitado para la acción política y para el ejercicio de la autonomía como pueblo afrocolombiano y raizal.

Cabe señalar también que la interculturalidad se asume como un campo de disputa y negociación, dado que la Etnoeducación en la línea comunitarista involucra proyectos de vida global y la apuesta a un proyecto de país uno de cuyos rasgos es que los distintos grupos tengan diversos capitales para poder negociar. El planteamiento subyacente es que no se puede pensar en ser interculturales cuando tenemos poblaciones que han heredado una valoración negativa de sus identidades y, en ese sentido, este rasgo imposibilita condiciones de *relacionamiento en igualdad*, pues la huella de la colonialidad afecta también a los sujetos subalternizados.

De ahí que la perspectiva comunitarista de la Etnoeducación construya el sentido de la sospecha sobre el discurso intercultural, al considerar que este termina siendo una nueva estrategia para el asimilacionismo y el integracionismo de la diferencia a los valores de la sociedad hegemónica y a la estructura del Estado con sus pretensiones de universalidad. Es en ese sentido que la comunitarización se arraiga en el principio del fortalecimiento interno y la autonomía educativa en los territorios colectivos –trascendiendo a la escuela oficial y a la afectación de la sociedad– así como en el cuestionamiento al sentido de la interculturalidad proveniente del Estado colombiano.

Sin pretender establecer modelos absolutos, es evidente que la perspectiva comunitarista de la Etnoeducación se apoya en el modelo propuesto por la Ley 70 de Comunidades Negras y se podría afirmar también que encuentra mayor eco en poblaciones con marcada presencia de población afrocolombiana, como son los territorios del Pacífico y algunas experiencias de la Costa Atlántica, como Palenque de San Basilio y poblaciones negras del norte del Cauca. De hecho, los militantes e intelectuales que adoptan esta postura ideológica han liderado procesos organizativos y experiencias etnoeducativas en estos contextos, por lo que resulta comprensible que su sentido de la Etnoeducación y de la interculturalidad sea de corte más endogámico que intercultural, sin descartar esta última, pero apostándole primero a la valorización del grupo étnico desde adentro.

A continuación mostramos los propósitos de algunas experiencias etnoeducativas de corte comunitario que nos permiten “constatar” los planteamientos señalados:

- Escuela Nueva Benkos Biohó (San Basilio de Palenque-Cartagena)

Los proyectos educativos tanto comunitarios como institucionales que se construyen desde la perspectiva etnoeducativa han de partir de la visión de desarrollo definida por la comunidad, lo que equivale a decir que parten de los acuerdos mínimos o grandes consensos acordados en el proyecto de vida. La Etnoeducación es una respuesta a esa realidad y proyección comunitaria, lo que indica que de ninguna manera se reduce a la simple apropiación de expresiones de la cultura (como las danzas, la música o la lengua...); recoge el conjunto de la vida de la comunidad, integra los énfasis que en materia económica, territorial, de la ciencia y la tecnología, entre otros aspecto [...] Sobre San Basilio de Palenque, los acuerdos comunitarios señalan que la población se sueña netamente agrícola, luego que la Etnoeducación ha de retomar esas formas de producción, trabajarla y proyectarla con su comunidad educativa (Hernández Dorina, et. al, s/f., p. 146).

- Proyecto Casita de Niños (La Balsa-Norte del Cauca)

Como experiencia comunitaria, el proyecto se ha ido construyendo a partir de la participación y de la concertación entre los involucrados. Su objetivo, al igual que el de otras experiencias etno-educativas, es el fortalecimiento y desarrollo de la identidad cultural de las comunidades negras dentro del marco de la interculturalidad, potenciando la creatividad, el sentido crítico y el desarrollo de las habilidades individuales y colectivas, necesarias para el desarrollo y transformación del medio [...] Mientras la situación de pobreza y deterioro de la calidad de vida iba en aumento, nos reunimos para analizar la problemática comunitaria, detectando los problemas a partir de la elaboración de un diagnóstico. Se definieron algunos elementos del proyecto de vida comunitario y se concluyó que, para resolver situaciones como tenencia de la tierra, producción, salud, entre otros, era necesario afectar el sistema educativo. Requeríamos una educación que tocará la autoestima de los pobladores de la zona y permitirá fortalecer la dignidad étnico-cultural, la valorización de lo propio (Larrahondo Zor, 2004, p. 110).

- Asociación Cultural Casa del Niño, Vereda Agua Azul (Villa Rica-Cauca)

En esta experiencia quiero hacer ver cómo, a partir de la enseñanza, se desarrolla un fuerte trabajo comunitario y se percibe la educación como una estrategia para el desarrollo social que está enmarcado en justicia social, sustentabilidad ambiental y cultural de las comunidades, que permite encontrar una relación y un sentido que posibilitan la cualificación de los procesos educativo. En el ámbito político, podemos decir que la Asociación Cultural Casa del Niño sirvió de base para el inicio y culminación exitosa del proceso de municipalización de Villa Rica y que uno de sus integrantes es hoy el primer alcalde popular, gracias al apoyo y reconocimiento de la comunidad. Nuestra institución está implementando en la actualidad la primera etapa del plan ambiental para comunidades afrocolombianas del Departamento del Cauca, el cual va a dar un impulso definitivo para que los afrocolombianos conozcan sus aspiraciones, su visión de desarrollo, proyectos productivos, etc. Como podemos

observar, partimos de un problemática para innovar, revolucionar e impactar no sólo la educación sino la parte social de las comunidades, permitiendo mejorar ostensiblemente la calidad de vida de nuestra gente (Balanta Quintero, 2003, p. 140).

LA INTERCULTURALIDAD EN LA PERSPECTIVA EDUCATIVA Y RACIAL DE LA ETNOEDUCACIÓN

De otro lado, la perspectiva de la Etnoeducación asociada al reclamo de los derechos de ciudadanía en el marco del fenómeno del racismo ha encontrado en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos una posibilidad para interculturalizar el sistema educativo. En esta postura ideológica tenemos dos formas que han incidido en la construcción de sentidos acerca de la interculturalidad.

En primer lugar está la apuesta que se orienta a afectar el sistema educativo, entendiendo que en este escenario es posible transformar las representaciones, las invisibilizaciones y las formas de racismo que la escuela ha agenciado históricamente. Desde otra visión, se asume que la Etnoeducación como forma de combatir el racismo no se circunscribe únicamente al campo educativo formal, sino que debe desplegarse en diversos ámbitos de la sociedad –como la escuela, el campo laboral, los medios de comunicación, los espacios religiosos, las formas del lenguaje y la vida cotidiana–, donde la educación es una pieza más del conjunto de espacios donde esta práctica se reproduce constantemente. Cabe señalar que en esta perspectiva la noción de interculturalidad encuentra mayor juego que en la perspectiva desarrollada anteriormente.

Asimismo, es necesario advertir que los militantes e intelectuales que centran su visión de la interculturalidad como estrategia contra la discriminación racial, también valoran la perspectiva de la etnicidad como proyecto de identidad cultural. La diferencia radica en que su ámbito de trabajo y militancia se ubica sobre todo en los centros urbanos, por lo que el contexto termina siendo determinante en el modo de entender la Etnoeducación y de concebir sus para las relaciones interculturales.

Igualmente, resulta relevante el lugar institucional de algunos líderes que, al haber formado parte de la estructura del Estado, especialmente en el Ministerio de Educación Nacional, han tenido que reestructurar sus planteamientos, ya sea porque existe la convicción de que es posible desde el escenario legal afectar sus estructuras o porque su condición de funcionarios públicos se constituye en un factor limitante para asumir planteamientos más radicales que podrían ir en contra de los lugares que representan. Por tal razón, es que nos atrevemos a afirmar que los posicionamientos institucionales terminan incidiendo en las formas de percibir los proyectos etnoeducativos, permitiendo a los individuos que representan a las comunidades buscar otras posibilidades de maniobra para llevar a cabo propuestas interculturales como la de la Cátedra.

Considerando los planteamientos de Dilia Robinsón en el Primer Foro de Etnoeducación Afrocolombiana, advertimos que lo que venimos argumentando encuentra eco en sus afirmaciones:

Finalmente, el proceso de Etnoeducación afrocolombiano se caracteriza por una conciencia cada vez más compartida de la necesidad de una Etnoeducación para todos. Esta debe fortalecer la identidad étnica y cultural de las comunidades afrocolombianas y contribuir a la construcción de un sistema educativo intercultural; con ello propicia la formación de ciudadanos capaces de convivir en la diversidad [...] Desde la Etnoeducación afrocolombiana se contribuye, entonces, a la construcción de una democracia real y, por tanto, a la paz y a la convivencia entre los colombianos, en el sentido de educar para el reencuentro de todos con la vertiente africana de nuestra historia y de nuestra nacionalidad. También, se ayuda a combatir una de las formas de exclusión en nuestra sociedad, basada en la discriminación racial. Estas son razones de peso para hacer un mayor esfuerzo por involucrar a toda la sociedad colombiana, y a las mismas comunidades afrocolombianas, a través del sistema educativo nacional. En ese sentido, uno de los retos de la política de Etnoeducación afrocolombiana consiste en promover la interculturalidad en el sistema educativo, mediante el conocimiento y valoración de la diversidad cultural, en particular, a través del

conocimiento de la historia y de los aportes sociales, económicos, políticos y culturales de las comunidades afrocolombianas a la Nación (Robinson, 2004, p. 14).

Como podemos notar, desde la orientación etnoeducativa basada en la perspectiva de lucha contra la discriminación racial no se desconoce el sentido de la diversidad étnica y cultural, asumiendo el grupo étnico como *relación de otredades*. De ahí que la interculturalidad tiene mayor capacidad de maniobra, al menos desde el punto de vista teórico, y se constituye en un punto de llegada donde la Etnoeducación se transforma en una estrategia para alcanzar tal fin. Su centro de acción es el sistema educativo y sus propósitos políticos están encaminados a consolidar los valores de la democracia liberal y del Estado multicultural en la lógica de generar procesos de convivencia. En ese sentido, consideramos que aquí se pone en escena la apuesta por llevar a cabo el proyecto democrático de los valores ciudadanos, pero con el renovado discurso de la diversidad.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) representa, por excelencia, esta estrategia intercultural de la Etnoeducación; en tal sentido, dicha Cátedra se convierte en el medio más indicado para llevar a cabo el ideal de Etnoeducación para todos. En la medida en que se entiende que la CEA es una herramienta pedagógica y política de formación ciudadana basada en los valores de la vertiente africana que se implementa en un escenario más reducido, como la escuela, se podría argüir que esta visión de la Etnoeducación propugna transformar la sociedad desde dentro con el fin de generar conciencia e identidad étnica en la población afrocolombiana y raizal, pero con un objetivo prioritario consistente en interculturalizar la educación a partir del conocimiento de la historia, la cultura, la economía y el pensamiento político del aporte afrocolombiano al país.

Incluso, algunos líderes y docentes de comunidades étnicas que, como las de Palenque, conservan un sentido más comunitario conciben a la Cátedra como estrategia pedagógica y etnoeducativa para promover la interculturalidad. Así lo sugieren varios de ellos:

En el ámbito pedagógico, la Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se complementan con la educación intercultural, partiendo del reconocimiento de los otros, para que el país conozca, valore y respete la cultura afrocolombiana como parte de nuestra nacionalidad. También obedece a una necesidad de visualizar en el escenario educativo los elementos que identifican a la cultura afrodescendiente, que exige un modelo educativo acorde con su situación actual y su realidad histórica y cultural. Educación que no debe ser dirigida y asumida solamente por docentes y alumnos considerados afrocolombianos, sino que el proceso educativo debe estar centrado en la pedagogía de la diversidad, que permita promover una educación basada en la valoración y respeto por la diferencia y el crisol cultural que predomina en la ciudad de Cartagena (Obeso Miranda, 2007 a, p. 12).

Es justo señalar que, con la implementación de la práctica etnoeducativa, no se pretende crear guetos, aislarnos del mundo circundante, ni mucho menos despreciar las etnias y culturas hermanas; frente a esto es preciso decir que no sólo valoramos el hecho de que la Constitución Política de Colombia establezca que somos un país pluriétnico y multicultural, sino que creemos firmemente en las posibilidades de crecimiento y fortalecimiento que nos brinda el entender la diversidad, la interculturalidad, teniendo en cuenta que esta interpela a toda la sociedad en su conjunto [...] implica [...] la intervención dialógica de diversos y diferentes actores sociales, representados por etnias, clases, géneros, regiones, comunidades, generaciones, etc. [...] que representan formas distintas, diversas y, a veces, antagónicas de intereses que pugnan por el reconocimiento de su propia especificidad y diferencia, siendo consecuencia también un escenario de conflicto (De Arco, 2007, p. 15).

Como podemos observar, el sentido de la Etnoeducación es análogo al de la Cátedra, sin establecer diferencias entre la propuesta más amplia, es decir, la etnoeducativa y la más concreta, la de la CEA. Lo cierto es que desde la concepción de la Etnoeducación vista como Cátedra se piensa en procesos hacia fuera del grupo étnico,

abriendo el campo de posibilidades hacia la interculturalidad, por lo que nos atrevemos a decir que esta perspectiva construye sentidos más amplios sobre la interculturalidad, la cual adquiere mayor centralidad como objetivo inscrito en el campo etnoeducativo. Nociones como discriminación racial, diversidad, convivencia y democracia abren la puerta para la acogida de los discursos del multiculturalismo liberal, aunque la base del enunciado se afinque en la búsqueda de la interculturalidad.

En la misma línea, Obeso considera que la Etnoeducación constituye un medio para generar una verdadera sociedad fundada en el modelo de la democracia racial. Al respecto, afirma:

Desde la Secretaría de Educación Distrital, a través del proyecto de Etnoeducación y Diversidad Cultural, venimos asesorando la implementación pedagógica de la Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos [...] Pretendemos con esta propuesta de innovación pedagógica lo siguiente: 1) Destruir el racismo, el etnocentrismo blanco y la discriminación racial, que sembraron en nosotros los colonizadores europeos y que luego se han reproducido, de generación en generación, en la conciencia individual y colectiva, a través de las relaciones sociales cotidianas, la educación, la cultura dominante y los contenidos de los medios de comunicación; y 2) Construir en la niñez y en la juventud una ética de respeto a las diferencias y a la diversidad étnica y cultural, en pro del entendimiento intercultural entre las diversas etnias que integran la nación colombiana (Obeso Miranda, 2007 b, p. 58).

Aunque los planteamientos de Obeso reafirman la apuesta por la interculturalidad en cuanto propósito fundamental de la Etnoeducación y la CEA, otorgándole el sentido de estrategia pedagógica para combatir el racismo hacia fuera, también se representa como medio para combatirlo hacia dentro y no sólo en el sistema educativo, sino en otros planos de la realidad como la vida cotidiana y los medios de comunicación. Estos elementos señalados por Obeso revelan dos nuevas aristas del sentido de la Etnoeducación y la interculturalidad desde la perspectiva de los derechos de inclu-

sión y de lucha contra la discriminación racial. Por un lado, se manifiesta la necesidad no sólo de combatir el racismo en el conjunto de la sociedad, sino también de afectar los mundos psicológicos de los sujetos racializados; esto significa que la Etnoeducación se constituye también en un vehículo de cuestionamiento de las estructuras psíquicas que se expresan por medio del endorracismo. Y, por otro lado, la Etnoeducación como apuesta intercultural revela un radio de acción que traspasa las fronteras de la escuela hacia los ámbitos de la vida cotidiana y de los medios de comunicación en cuanto escenarios de reproducción de las prácticas de discriminación racial.

Juan de Dios Mosquera es uno de los líderes que más ha insistido en que la Etnoeducación contiene como rasgo constitutivo la interculturalidad que va más allá de los límites del sistema educativo formal, además de considerarla una estrategia pedagógica para combatir el endorracismo. En relación con estos dos aspectos, señala:

Si el pueblo negro no elimina la interiorización del racismo (endorracismo) no podrá ponerse de pie para ocupar su lugar y ejercer sus derechos dentro de la sociedad colombiana [...] El racismo es la conciencia de que el mundo blanco creado por el europeo es superior y dominante sobre el mundo negro e indígena, supuestamente inferior y dominado. Esa ideología se reproduce a través de la educación, del lenguaje, de los medios de comunicación, de la religión, de los gestos, y tiene un efecto en la persona mestiza que se cree blanca y otro efecto en la negra e indígena [...] La persona mestiza se cree blanca y el racismo le genera seguridad psicológica, autoestima y complejo de superioridad. En la negra y en la indígena, inseguridad psicológica, no saber quién es; genera baja o carencia de autoestima, complejo de inferioridad y subvaloración (Mosquera, 2003, p. 54).

La Etnoeducación nos convoca para asumir la etnicidad mestiza de la identidad nacional, y a eliminar de la conciencia individual y colectiva la herencia imperial española del etnocentrismo blanqueador y del racismo contra nosotros mismos, que demostramos con la mentalidad y la conducta de autodesprecio a nuestra africa-

nidad e indigenidad. Esta concepción de la Etnoeducación está en contradicción con las definiciones que confunden la Etnoeducación con el servicio educativo, reconocedor de la cultura local, en las comunidades indígenas y afrocolombianas estereotipadas como grupos étnicos [...] El propósito fundamental de la Etnoeducación es proporcionar el entendimiento interracial entre las diversas etnias y poblaciones que integran la formación étnica y cultural de la nación. Desarrollar en la conciencia individual y colectiva de la población colombiana un nuevo sentido, nuevos referentes sobre la identidad nacional y fortalecer la convivencia interétnica fraternal (Mosquera, 2003, p. 187).

Los planteamientos de Juan de Dios Mosquera inscriben la Etnoeducación como parte del proyecto de sociedad intercultural, otorgándole un papel preponderante al rasgo mestizo como factor constitutivo de la nacionalidad colombiana. Asimismo, expone las tensiones que ese mismo rasgo ha dejado en los descendientes de africanos a través del endorracismo. De esta manera, en la visión del Movimiento Cimarrón, organización liderada por Mosquera, la interculturalidad adopta un sentido de rasgo inherente de la Etnoeducación y como apuesta de convivencia interétnica en la construcción de una nueva sociedad que contribuya a recomponer la herencia colonial, el etnocentrismo y el eurocentrismo, pero sin desconocer, por un lado, que somos producto de una sociedad que funda su identidad en las raíces indígenas, africanas y blanco-europeas y, por otro, las consecuencias más hostiles de esa herencia colonial para los dos primeros grupos: el racismo y el endorracismo. Es en este sentido, según Mosquera, que la Etnoeducación significa un proyecto de sociedad intercultural.

No obstante, sin caer en esquematismos, podríamos decir que esta visión se mueve más en el plano legal del reconocimiento jurídico del Estado y que, por lo tanto, su concepción sobre lo intercultural, aunque amparada también en la reivindicación de las diferencias étnicas y culturales, apelaría a procesos de inclusión más que a procesos de autonomía de los pueblos o grupos étnicos diferenciados. Detrás de esta perspectiva se reconoce la legitimidad del Estado como ente

regulador y se asume el contenido multicultural y pluriétnico de la sociedad colombiana consagrado en la nueva Constitución, pero vislumbrando los conflictos de discriminación que históricamente han caracterizado al país y sus efectos más negativos en las poblaciones negras e indígenas.

En este complejo y reciente proceso, la perspectiva afrocolombiana ha emergido en el campo de la Etnoeducación problematizando las categorías que el país había asumido hasta entonces para dar cuenta de la diversidad cultural y étnica y de sus implicaciones en el campo educativo.

Desde el punto de vista de Mosquera, “la Etnoeducación afrocolombiana es el proceso de socialización y enseñanza a todos los colombianos de la afrocolombianidad a través de los sistemas educativo, cultural y medios de comunicación” (Mosquera, 1999). De esta manera, se plantea un punto de vista novedoso: el de la Etnoeducación como un enfoque para el conjunto de la educación nacional.

Tanto los debates y desarrollos suscitados con motivo de la Ley 70 como la visibilización de experiencias locales que venían en proceso de construcción desde la década de los 80 han contribuido a movilizar nuevas nociones en torno a la idea de lo etnoeducativo y a ampliar el marco de las acciones en este sentido.

Desde la óptica afrocolombiana, el concepto de Etnoeducación contribuye a revalorizar las contribuciones que estas poblaciones han hecho a la cultura y a la historia nacional. En ese sentido, se aprecia un planteamiento con respecto al proyecto de nación y su relación con las poblaciones afrocolombianas.

El hablar de Etnoeducación implica definir un proceso que se va construyendo poco a poco, que tiene que ver con la diversidad de culturas de este país, enfatizando en las particularidades de cada etnia. Su importancia está en el valor que este proceso le dé a la persona y a su cultura, entendiendo a sus particularidades sectoriales dentro de un contexto general, su cosmovisión y la generación de una perspectiva propia de futuro (Valencia, 1996, p. 22).

Con la expedición del Decreto 1.122 en 1998, se determina un verdadero intento de reforma al sistema educativo por la vía curricular en la perspectiva de la diversidad étnica y cultural, pues el espíritu que contiene el decreto claramente incide en el conjunto de los lineamientos curriculares de la nación:

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos no sólo tiene como objeto de estudio la especificidad histórico-cultural y social de las comunidades negras en el país. También se ocupa del conocimiento de sus deberes tradicionales y ancestrales en torno a la vida, la relación con la naturaleza en su dimensión espacial y temporal, las prácticas económicas, construcción de vivienda, instrumentos de trabajo y musicales, artes, juegos y danzas, mitos y leyendas, ritos fúnebres, códigos morales, la solidaridad comunal y familiar, las manifestaciones metafísicas (Gómez, 1999, p. 233).

Desde el punto de vista de la política educativa, es muy importante ubicar el análisis del Decreto 1.122 de 1998 en la siguiente perspectiva:

Ámbitos del Decreto	Planteamientos
Currículo	<p>Todos los establecimientos de educación formal deben incluir la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.</p> <p>La Cátedra de Estudios Afrocolombianos puede integrar y correlacionar procesos culturales propios de las comunidades negras en las diferentes áreas del conocimiento.</p>
Producción y circulación de conocimiento	<p>Se abre la posibilidad de realizar investigaciones y aportes al desarrollo académico, social y cultural de las comunidades afrocolombianas.</p> <p>Se promoverá anualmente un foro de carácter nacional, con el objeto de conocer el desarrollo de los estudios afrocolombianos.</p>

Ámbitos del Decreto	Planteamientos
Formación docente	Se tendrán en cuenta las experiencias pedagógicas de los estudios afrocolombianos para el desarrollo de programas académicos docentes. La formación de los educadores debe realizarse en coordinación con las Comisiones Pedagógicas departamentales y regionales.
Administración educativa	Las Secretarías de Educación departamentales, distritales y municipales prestarán asesoría pedagógica y apoyo a los estudios y problemas relacionados con los afrocolombianos. Las autoridades deben asegurarse de la difusión e implementación de la cea, reconociendo y fomentando sus conocimientos, saberes y valores.

Sin embargo, estos postulados se han visto afectados por dificultades que nacen en las propias lógicas con las cuales funcionan las instituciones educativas, pues los lineamientos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos están supeditados a la autonomía de los establecimientos y, en esa medida, el decreto no ha contado con los mecanismos efectivos para su puesta en práctica. Este hecho es común a las políticas educativas colombianas que desde los años 80, con la llamada “flexibilización curricular”, se han construido con la intención de orientar los procesos curriculares.

Otro problema es que no se ha entendido el concepto de autonomía que otorga la Ley 115 a los establecimientos educativos; y, en esa medida, estos lineamientos, al no ser impuestos como modelo curricular y plantearse sólo como propuestas, se convierten en asunto de segundo orden, en total contraste con la situación que se presenta con los estándares en áreas como Matemáticas y Lenguaje, en las cuales el mecanismo de evaluación de competencias y la aplicación de los criterios de calidad establecidos en la Ley 115 logran imponerse como marco normativo en el ámbito curricular.

No obstante, ante el hecho de que el sistema educativo no ha realizado la debida apropiación de la política etnoeducativa afro-

colombiana que se ha concertado, los planteamientos de los lineamientos curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, ya publicados por el Ministerio de Educación Nacional, y el proceso de implementación que se espera generar, deben apoyar a las instituciones educativas de población afrocolombiana que están rezagadas en la formulación de sus proyectos etnoeducativos (Garcés, 2004, p. 166).

Posteriormente, en el Plan Nacional de Desarrollo para las Comunidades Negras, formulado para el período 2002-2006, se establece “el desarrollo de la Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el Sistema Educativo Nacional, en la búsqueda de la consolidación de una educación pertinente para estas poblaciones y para el desarrollo del multiculturalismo de la nación”.

De esta manera, la perspectiva de los grupos afrocolombianos ha ido incursionando en la lógica de las políticas públicas, ampliando y complejizando la forma de asumir el tema de la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana.

Asumida la Etnoeducación como educación intercultural, requiere que los sujetos que participan de este modelo asuman nuevas formas de relacionamiento y representación de la diversidad étnica y cultural. En ese sentido, la mirada de la Etnoeducación afrocolombiana moviliza la noción de interculturalidad hacia un escenario más complejo, en el cual se requiere que los conflictos derivados de la discriminación y la exclusión de ciertas poblaciones sean abordados pedagógicamente para una nueva comprensión de la historia nacional que sea capaz de replantear los imaginarios de nacionalidad heredados del siglo XIX y XX.

CAPÍTULO 4. ETNOEDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR COLOMBIANA

En Colombia contamos actualmente con siete programas universitarios de formación e investigación en Etnoeducación. Se trata de una población cercana a los 2.500 estudiantes, localizados desde la Guajira hasta el Amazonas. Las entidades responsables de las Licenciaturas en Etnoeducación forjadas hacia 1995 son cinco universidades públicas y dos derivadas. Este campo surge como respuesta al desarrollo mismo de la Etnoeducación y a la necesidad de formar un nuevo tipo de maestro capaz de movilizar pedagógicamente la *interculturalidad* como una nueva forma de relacionamiento y trámite de la diversidad étnica y cultural en el mundo escolar.

El surgimiento y puesta en marcha de las Licenciaturas en Etnoeducación fue un proceso que estuvo marcado, por un lado, por un factor político: las propias dinámicas de lucha en pro de otras educaciones emprendida desde los movimientos indígenas; y, por otro lado, por un factor institucional proveniente de los cambios suscitados en la política educativa colombiana y que se centra en dos ejes: la filosofía contenida en el Decreto 804 y el enfoque de calidad académica y pertinencia propuesto en el Decreto 272, con los lineamientos rectores de la acreditación previa.

El origen de las Licenciaturas en Etnoeducación surgidas a finales de los años noventa está fuertemente asociado a la experiencia pre-

via desarrollada en el marco de los procesos de profesionalización de los maestros indígenas durante la década de los ochenta, y que habría de ser la “impronta” conceptual y pedagógica con la que se formularían los planes de estudio universitarios. La profesionalización resulta de una demanda concreta del movimiento indígena en términos de la cualificación de quienes, por cuenta del propio proceso organizativo y comunitario, habían asumido ser formadores de los niños y niñas de sus comunidades, en la búsqueda de una escuela distinta a la oficial y con la fundamental finalidad de fortalecer, a través de la educación escolarizada, la identidad y la cultura indígenas. Por lo tanto, el “*hito de la profesionalización*” consistió, en buena medida, en un proceso de legitimación tanto de los maestros indígenas provenientes no del mundo académico sino de la experiencia en el movimiento indígena como de su proyecto educativo que, para entonces, ya contaba con la existencia de escuelas propias, promovidas y administradas por las propias comunidades. De esta forma, al finalizar el siglo xx, el país contaba con un magisterio indígena resultante de las experiencias formativas agenciadas por las organizaciones desde la década de los setenta y de los procesos de capacitación desarrollados en el marco de la concertación con el Ministerio de Educación Nacional.

Es así que los procesos de profesionalización abrieron un espacio importante para replantear la formación de docentes en ejercicio provenientes de contextos indígenas y con unas necesidades de formación muy particulares en términos de modalidad, orientación curricular y enfoques metodológicos. A la par, se suscitaron nuevas formas de relacionamiento entre los maestros indígenas y los maestros universitarios, en el sentido de reconocer lugares de trabajo común que darían paso a investigaciones y trabajos de acompañamiento a procesos escolares. Desde esta perspectiva, en un país caracterizado por una participación casi nula de los docentes en las definiciones en cuanto a su formación, la profesionalización representa un proceso altamente significativo.

Una vez concluida la profesionalización, y abiertas las puertas para la formación de etnoeducadores, surge la necesidad de continuar con los procesos de educación superior, por lo que en algunas

universidades, como la del Cauca, se plantea la necesidad de crear Licenciaturas.

Un segundo proceso que influyó en la emergencia de las licenciaturas, como ya lo mencionamos, es el de las reformas de orden institucional de la educación colombiana.

De una parte, el Decreto 804 expedido en 1995 retoma el planteamiento que se formula en la Ley 115 de 1994; define la existencia de la Etnoeducación como un campo específico del servicio cuya finalidad es “afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización protección y uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura”. De esta manera, se determinará que la Etnoeducación “hace parte del servicio 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”.

A partir del Decreto 804 se establece la formación de los etnoeducadores, la cual podrá ser asumida por las instituciones de educación superior, y “de conformidad con lo dispuesto en el artículo 113 de la Ley 115 de 1994, el Consejo Nacional de Educación Superior –CESU–, y el Ministerio de Educación Nacional respectivamente, fijarán los criterios para la acreditación de programas de licenciatura en Etnoeducación o de normalista superior en Etnoeducación”.

Al tiempo, la implementación de la Ley 30 de Educación Superior y la reforma a la formación universitaria de maestros materializada en el Decreto 272 de 1998, generan a nivel nacional, y para el conjunto de todos los programas de licenciatura, una dinámica muy importante reconocida como la acreditación previa. Para este proceso se estableció un período de dos años (1998-2000) a fin de que todos los programas existentes y registrados en el ICFES dieran cumplimiento a esta normatividad. Al respecto es importante decir, que los programas de Licenciatura en Etnoeducación no fueron objeto de ningún tratamiento especial o excepcional.

Con este marco normativo como fondo, se inicia entonces, a partir de 1995 el surgimiento de las Licenciaturas en Etnoeducación, inicialmente con un enfoque indígena que se mantiene de manera más o menos general en casi todos los programas vigentes. Entre 1995 y el 2004, este campo de formación se amplía y en la actualidad el país cuenta con cinco programas de Licenciatura en Etnoeducación y dos en Educación Indígena. Tal vez uno de los aspectos más interesantes en este proceso de ingreso de la Etnoeducación a las universidades tiene que ver con los acontecimientos que preceden, y en parte dan origen, a estas propuestas y que han logrado una importante experiencia que bien merece ser tenida en cuenta para analizar en su conjunto el desarrollo de la Etnoeducación como política pública.

El panorama que tenemos es el siguiente:

Institución y año de creación del Programa	Población estudiantil
Universidad del Cauca (1996)	Población indígena, afrocolombiana y mestiza de 10 municipios del departamento del Cauca.
Universidad de la Guajira (1996)	Población indígena y afrocolombiana de Bolívar, Magdalena, Guajira.
Universidad Tecnológica de Pereira (1995)	Especialmente población urbana de Pereira, y proveniente de los municipios de Dos Quebradas y Quinchía.
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (2000)	Población de los departamentos de Guainía, Vichada, Meta, Vaupés, Valle y Cundinamarca.
Universidad de la Amazonía (1991)	Poblaciones indígenas de la amazonía: Coreguaje, Páez, Huitoto, Inga, Puinave, Sikuani.
Universidad Pontificia Bolivariana (2000)	Población indígena y afrocolombiana de Antioquia, Amazonía, Cauca, Chocó, Putumayo,
Universidad Mariana (2002)	Población afrocolombiana e indígena de la región del Pacífico Sur.

Analizar la génesis y evolución de la *Etnoeducación universitaria* permite comprender el vínculo entre las reformas educativas agenciadas por el movimiento social étnico en Colombia, y el propio proceso de apropiación y transformación de la interculturalidad en el campo de la educación superior, específicamente en el campo de la formación de maestros. Sin lugar a dudas, la emergencia de las Licenciaturas en Etnoeducación representa en nuestro país una experiencia *sui generis* en tres ámbitos a saber:

- Los lineamientos de la Etnoeducación universitaria constituyen, en su conjunto, un *replanteamiento del currículo* y de su enfoque, con una intencionalidad intercultural en los programas que propone hacer visible y accesible la comprensión de la historia, la cultura y las trayectorias de los grupos étnicos. De esta forma, estamos refiriéndonos a la afectación de las políticas de conocimiento.

- Las propuestas pedagógicas de los programas universitarios en Etnoeducación replantean la noción del educador y amplían la perspectiva de su identidad *cultural y étnica de los docentes*. En esa medida dan lugar a la emergencia de un nuevo profesional desde la perspectiva intercultural.

- La producción de saber que promueven los programas universitarios de Etnoeducación a través de los procesos de investigación formativa han permitido visibilizar y socializar en el mundo universitario conocimientos que históricamente han estado por fuera del conocimiento oficial y que provienen de poblaciones culturalmente diferenciadas o revelan las formas de colonialidad que han sido impuestas para su comprensión.

Un elemento final es el referido a la perspectiva del rol étnico-cultural asignado a este nuevo tipo de educadores, aspecto en el cual se materializa la noción del etnoeducador como “sujeto intercultural” con capacidad de interactuar e interpretar las lógicas culturales locales y globales presentes en la vida de las comunidades.

Es importante señalar que, si bien la política pública y su formulación normativa abrieron las posibilidades de creación y surgimiento de las licenciaturas en este campo, la responsabilidad de atender las necesidades concretas que tiene el país en materia de formación

de educadores y educadoras para desempeñarse en contextos de diversidad cultural y en la perspectiva del respeto, la promoción y el reconocimiento de la misma no es exclusiva de las universidades. En ese sentido, vemos que, por un lado, la misma política pública en Etnoeducación ha favorecido la flexibilización y ampliación de la oferta de educación superior en lo que tiene que ver con formación de educadores para este campo específico; pero, por otra parte, los lineamientos de la actual política de educación superior ponen en desventaja real este tipo de programas en razón de los criterios de eficiencia, cobertura y calidad que condicionan el financiamiento de estos procesos.

En la mayoría de los programas ha prevalecido, por lo menos en sus orígenes, una concepción muy cercana al modelo de educación indígena, presente también en la propia historia de la normatividad que se ha producido para el campo de la Etnoeducación. Es a partir del proceso de ampliación de la dinámica social y de la emergencia de nuevos actores que se empiezan a plantear nuevos fenómenos y problemáticas asociados al campo que llevan a que el modelo—como también varias universidades— incluyan el interés por lo afrocolombiano en el marco de la Etnoeducación. Este interés, mucho más reciente, tiene que ver con la presencia del movimiento afrocolombiano pero también con la expedición de normativas como el Decreto 1.122 que reglamenta la Cátedra de Estudios Afrocolombianos para el conjunto de las instituciones educativas del país. Este elemento representa un reto en términos de favorecer mayores niveles de pluralismo en la oferta institucional educativa y en la propia concepción de Etnoeducación.

En un país multicultural como el nuestro se requiere una política curricular intercultural que asuma los conocimientos que la diversidad ofrece para trabajar las diferentes áreas y contenidos de modo de dar respuesta pedagógica a una propuesta política sustentada en los derechos culturales, mucho más, si reconocemos que en buena medida los fenómenos de racismo y discriminación cultural que vivimos en Colombia demandan una profunda revisión de las prácticas formativas y pedagógicas que se vienen agenciando en las universidades y escuelas. Este es otro argumento para señalar que lo que

se necesita respecto del currículo no es sólo la inclusión de algunos temas o aspectos referidos a las poblaciones afrocolombianas, indígenas o raizales, sino una verdadera transformación.

CAPÍTULO 5. POLÍTICAS E INTERCULTURALIDAD EN LA COLOMBIA POSCONSTITUCIONAL

Para cerrar este paneo sobre el tema de la *interculturalidad*, consideramos importante señalar la presencia o ausencia que la categoría ha tenido en los planes de desarrollo promovidos por los gobiernos posteriores a la reforma constitucional de 1991, pues estos revelan la posibilidad de pensarla como un asunto central de la política pública en una nación cuya multiculturalidad es anunciada y reconocida en su Carta Magna.

De este modo, vemos que en el plan de desarrollo del presidente Gaviria (1990-1994), denominado “La Revolución Pacífica”, la perspectiva de la educación se concentra en la ampliación de la cobertura. En ningún apartado del texto se aborda el tema de la interculturalidad. En el apartado de Educación, hay sólo *veinte renglones referidos a Etnoeducación*, pero sin referencia alguna a la interculturalidad.

En el plan de desarrollo del gobierno de Ernesto Samper (1994-1998), cuyo nombre es “El Salto Social”, en el apartado de cultura se señalan algunos aspectos sobre la protección de la diversidad cultural. Pero no existe ninguna referencia a la interculturalidad. Y en la parte de educación contenida en el plan, existen cinco renglones que plantean la Etnoeducación como una opción educativa.

En el plan correspondiente al mandato de Andrés Pastrana (1998-2002), conocido como “Cambio para construir la paz”, sobresale que, en el apartado sobre Cultura, se plantea que “se buscará fortalecer los procesos comunicativos, radiales, televisivos, impresos y cinematográficos, que refuercen los diálogos interculturales que tienen lugar en el territorio nacional, con el propósito de contribuir a democratizar la información y el acceso a las actividades, los bienes y los servicios artísticos y culturales” (DNP, 1998, p. 263). En la parte referida a política educativa, no se encuentra ninguna referencia a la interculturalidad. El programa se centra en la ampliación de la cobertura y el mejoramiento de la calidad de la educación. Y no existe referencia alguna al campo de la Etnoeducación.

En el plan de desarrollo para el segundo mandato del actual presidente Álvaro Uribe Vélez 2006-2010, denominado “Estado comunitario: desarrollo para todos”, se plantea lo siguiente:

Es importante no sólo reconocer que somos diversos, se requiere el respeto a los derechos de los diferentes sectores y grupos poblacionales, así como el fomento de su interacción, independientemente de su pertenencia, de tal forma que se avance en la construcción de un proyecto colectivo nacional a partir de la riqueza que representa su diversidad étnica y socio cultural.

En este sentido, tanto a las organizaciones estatales como a las organizaciones étnicas en general, les corresponde fomentar procesos interculturales que conduzcan al reconocimiento de la diversidad y al desarrollo de propósitos de fortalecimiento pluricultural. En este contexto, la interculturalidad se enriquece al compartir conocimientos, prácticas y formas de organización propias, que contribuyen a garantizar la existencia y la convivencia de sociedades diferentes en medio de la unidad.

A nivel de las estrategias, se propone que, con “el fin de propiciar el reconocimiento y protección de los grupos étnicos y las relaciones interculturales”, se debe adelantar la siguiente agenda:

- Fortalecer en lo político, social, económico y cultural a los diferentes grupos.
- Fomentar la participación y coordinación institucional con los representantes de los grupos étnicos.
- Mejorar la capacidad institucional para la atención de los grupos étnicos a nivel nacional y territorial.
- Fortalecer los procesos de seguimiento y articulación de políticas, planes y programas orientados a las poblaciones étnicas.
- Desarrollar y fortalecer sistemas de información para garantizar una adecuada ejecución y seguimiento de las acciones y recursos dirigidos a estos grupos.
- Desarrollar procesos interculturales que permitan la articulación de planes, programas y proyectos de mejoramiento de condiciones de vida según particularidades.
- Diseñar e implementar políticas afirmativas.

Para el caso de la Región del Pacífico se establecen unos parámetros particulares:

Se requiere, entre otras acciones, fortalecer procesos de interculturalidad; modelos de ordenamiento acordes con las particularidades territoriales, naturales, étnicas y funcionales; modelos de gestión del desarrollo asociativos que involucren tanto a las autoridades de las entidades territoriales, municipales y departamentales como a las autoridades de Consejos Comunitarios de comunidades negras y de cabildos indígenas.

En términos generales, la revisión de estos planes de desarrollo permite establecer las siguientes falencias:

1. En 17 años de período posconstitucional, el tratamiento de la interculturalidad está prácticamente ausente de las apuestas centrales de los gobiernos. De esta manera, lo establecido normativamente como referente para pensar lo nacional no logra eco alguno en los planes de desarrollo. Por esta razón, se puede afirmar que los

planes, en materia de política educativa, corresponden a los parámetros globales de mejoramiento de la calidad, ampliación de cobertura y eficiencia, mientras que las políticas culturales siguen el rumbo de un reconocimiento precario e insuficiente de las implicaciones que tiene la diversidad para un proyecto de país como el nuestro.

2. El asunto de la interculturalidad aparece por fuera de los análisis de la situación educativa colombiana, de tal forma que la perspectiva se mantiene reducida al tipo de relacionamiento de los grupos étnicos con el Estado y la sociedad nacional. Entre el marco neoliberal que define las rutas de la educación colombiana oficial y la ausencia de instrumentos que hagan efectivo el cumplimiento de los derechos culturales que la diferencia implica, lo intercultural es apenas un adjetivo que tangencialmente se advierte cuando se aborda el asunto de la Etnoeducación.

3. No existen determinaciones de orden económico, político y administrativo que procuren avanzar en la materialización de políticas del reconocimiento que permitan superar problemas socialmente reconocidos en el terreno de la vida colombiana, como el racismo, la discriminación y la exclusión de las poblaciones indígenas, afrocolombianas y raizales. De este modo, la interculturalidad no alcanza lugar alguno de visibilidad para pensar la institucionalidad, las relaciones de convivencia en las regiones y el papel de la educación en la construcción de una sociedad afirmada positivamente en su diversidad.

4. En el caso del actual plan de desarrollo, aparece paradójicamente una formulación muy cercana a la idea de los que sería propender por una interculturalidad en el marco de las relaciones entre el Estado y las poblaciones étnicas. En este caso, podemos anotar que, aunque la noción de interculturalidad emerge en el ámbito de las políticas de los movimientos étnicos y en ese sentido, para el caso colombiano, connota fundamentalmente su carácter político, el proceso de incorporación de esta noción en las agendas y discursos neoliberales expresa actualmente su despolitización. Tal vez por esta razón, en materia de política educativa, el actual plan de desarrollo es el que con mayor contundencia define la necesidad de estandarizar los conocimientos escolares en la perspectiva de lo uni-

versalmente importante y competitivo, de tal manera que el abordaje de la diversidad de saberes y formas de educar se torna más vulnerable y el carácter intercultural de la educación pierde peso en el modelo de mejoramiento de la calidad. A través de la implantación de políticas globales curriculares, el tema de la estandarización se ha impuesto como una política de conocimiento que define, ordena, jerarquiza y valida para el medio escolar el tipo de conocimiento que es pertinente enseñar, aprender y producir (política de la verdad). De este modo, el reconocimiento de la diversidad y el tratamiento de la interculturalidad desaparecen como tema de las políticas de conocimiento globalizadas para el sistema escolar nacional.

5. Otro elemento está referido a cierta parálisis normativa que enfrenta el país y que se traduce en un desmonte de la cultura de los derechos. Desde el año 1995, en el cual se expidió el Decreto 804, el país no avanzó en materia normativa para lograr operativizar el cumplimiento de los contenidos de la Etnoeducación como política educativa territorial. Esto se agudiza mucho más si se tiene en cuenta que el proceso de descentralización y los ajustes en el otorgamiento de recursos para las entidades territoriales, como consecuencia de la implementación de la Ley 115, hace más limitada la implementación de la Etnoeducación en el territorio nacional. En última instancia, se trata de la capacidad del Estado y las políticas públicas de asociar o no el tema de los derechos a sus propias agendas. En este caso habría que hablar del derecho a la Etnoeducación como un asunto que ha quedado afuera de las agendas que impone la actual normativa. Como ejemplo, se puede mencionar que una Ley como la 715 restó vigencia e importancia al Decreto 804 y que, en ese sentido, la interculturalidad quedó subordinada a los temas de la política de calidad que define concretamente el acceso a recursos.

Teniendo en cuenta los debates expuestos en este documento, podemos plantear que el devenir de la interculturalidad en el campo de las políticas educativas colombianas se debate entre dos perspectivas en tensión: a) la que supone pensar *la interculturalidad como política*, es decir, como un horizonte desde el cual tener en cuenta los problemas que históricamente dieron lugar a fenómenos como la

discriminación y el racismo, y, de este modo, afectar en su conjunto a los sistemas comprometidos con el mantenimiento o supresión de los mismos, en este caso el sistema escolar; b) la perspectiva que denominamos *la política de lo intercultural*, enfoque desde el cual lo intercultural es un asunto a tramitar por parte de las poblaciones diferenciadas (grupos étnicos); por ende, las acciones estatales no avanzan más allá del reconocimiento de dicha diversidad sin afectar o comprometer el conjunto de las estructuras o las políticas nacionales.

BIBLIOGRAFÍA

AGUDELO, Carlos Efrén (2005), “Movimiento social de comunidades negras. La construcción de un nuevo sujeto político”, en *Retos del multiculturalismo en Colombia. Política y poblaciones negras*, Medellín, La Carreta Editores E.U., pp. 171-193.

ALSINA, Miguel Rodrigo (1999), *Comunicación Intercultural*, Barcelona, Editorial Anthropos.

ARISTIZABAL, Omaira (2007), “Dice Juan de Dios Mosquera: ‘Negro es adjetivo, no sustantivo’”, en Miguel OBESO MIRANDA (comp.), *Etnoeducación y Diversidad Cultural*, Cartagena, Alcaldía Distrital de Cartagena de Indias, Secretaría de Educación Distrital, pp. 54-55.

ARTUNDUAGA, Alberto (1996), “La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 13, Educación Bilingüe Intercultural. Biblioteca virtual. <http://www.campus-oei.org/revista/>

BALANTA QUINTERO, Herberto (2003), “La Etnoeducación al servicio de la integridad del desarrollo social comunitario en los grupos étnicos”, en *Segundo Congreso Universitario de Etnoeducación. La Etnoeducación en la construcción de sentidos sociales. Memorias*, Popayán, Universidad del Cauca-Centro de Educación Abierta y a Distancia (CEAD)/Instituto Caro y Cuervo/Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes-Universidad de los Andes/PROEBID Andes, pp. 131-137.

BODNAR, Yolanda (1992), *Cultura, Interculturalidad y Relaciones de Poder*, Bogotá, Ediciones CORPRODIC.

BODNAR, Yolanda y E. RODRÍGUEZ (1993), “Etnoeducación y Diversidad Cultural”, en *Urdimbres y Tramos Culturales*, Bogotá, Ediciones CORPRODIC.

BOLAÑOS, Graciela (1996), “La etnoeducación: un reto de construcción colectiva”, en MEN, *YO’KWINSIRO 10 Años de Etnoeducación*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, pp. 32-34.

CASTILLO, Elizabeth (2003), *Historia educativa local*, Popayán. Universidad del Cauca, CEAD.

CASTILLO, Elizabeth y Áxel ROJAS (2005), *Educación a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*, Popayán, Universidad del Cauca.

CASTILLO, Elizabeth y Lilia TRIVIÓ (2006), “Participación comunitaria, prácticas y saberes pedagógicos en maestros indígenas”, en *Revista de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca*, n° 13-14.

CINEP (1978), “III Encuentro Indígena del Cauca, I Encuentro Indígena Nacional”, en

Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Diez años de lucha. Historia y Documentos, Serie Controversia n° 91-92, Bogotá, CINEP-Editorial Guadalupe, pp. 25-31.

DE ARCO, Emerson (2007), “Convocatoria de docentes y directivos para implementar la Etnoeducación afrocolombiana”, en Miguel OBESO MIRANDA (comp.), *Etnoeducación y...*, ob. cit. pp. 14-16.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (DANE) (2007), *Colombia y sus Grupos étnicos*, en www.Dane.gov.co

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN (DNP) (1990), *Plan Nacional de Desarrollo 1990-1994. La Revolución Pacífica. César Gaviria*, Santa Fe de Bogotá.

----- (1994), *Plan Nacional de Desarrollo 1994-1998. El Salto Social. Ernesto Samper*, Santa Fe de Bogotá.

----- (1998), *Plan Nacional de Desarrollo 1998-2002. Cambio Para Construir La Paz. Andrés Pastrana*, Santa Fe de Bogotá.

----- (2002), *Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006. Hacia un Estado Comunitario. Álvaro Uribe Vélez*, Santa Fe de Bogotá.

----- (2006), *Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010. Estado Comunitario: desarrollo para todos. Álvaro Uribe Vélez*, Santa Fe de Bogotá.

ENCISO, Patricia (2002), “Conocer el pasado para decidir el futuro”, en *Memorias del II Encuentro de Egresados Indígenas de la Universidad Nacional de Colombia*, Bogotá, Redes para el Desarrollo Intercultural-Editorial Unilibros.

----- (2004), *Estado del Arte de la Educación en Colombia con énfasis en Política Pública*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.

GARCÉS ARAGÓN, Daniel (2004), “Aproximación a la situación educativa afrocolombiana”, en Axel Alejandro ROJAS (comp.), *Estudios Afrocolombianos. Aportes para un Estado del Arte*, Popayán, Universidad del Cauca, pp. 147-176.

GARCÍA MARTÍNEZ, Alonso y Juan SÁENZ CARRERA (1998), *Del Racismo a la Interculturalidad*, Madrid.

GARCÍA, William (1999), “Historia de las políticas educativas para grupos étnicos en las tres últimas décadas en Colombia”, en UNIVERSIDAD DEL CAUCA, *Memorias del Tercer Coloquio de Historia de la Educación Colombiana*, Popayán, Universidad del Cauca, p. 82.

GARCÍA RINCÓN, Jorge (2000), “Educación intercultural, vida urbana y estudios afrocolombianos” y “Los distintos abordajes de la Etnoeducación Afrocolombiana”, en *Educación para el reencuentro. Reflexiones sobre Etnoeducación Afrocolombiana*, Santiago de Cali, Convenio BID-Plan Pacífico-Ministerio de Educación Nacional, pp. 65-77, 77-97.

----- (2004), “Retos y perspectivas de la Etnoeducación Afrocolombiana”, en *I^{er} Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana. Memorias*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, pp. 66-71.

GÓMEZ, Alberto (1999), “El contexto de la etnoeducación afrocolombiana”, en Daniel AGUIRRE (comp.), *Culturas, Lenguas Educación. Simposio de etnoeducación. VIII Congreso de Antropología*, Barranquilla, Universidad de Atlántico e ICANH, p. 233.

GREEN, Abadio S. (1996), “Viejos y nuevos requerimientos de las políticas lingüísticas de los pueblos indígenas”, ponencia presenta-

da en el *II Congreso Latinoamericano Sobre Educación Intercultural Bilingüe*, Santa Cruz de La Sierra.

GUERRERO ARIAS, Patricio (1999), “La interculturalidad sólo será posible desde la insurgencia de la ternura. Notas para la aproximación a la interculturalidad”, en *Reflexiones sobre interculturalidad*, Quito, Ediciones Abya Yala.

HERNÁNDEZ DORINA *et al.* (s.f.), *Enfoque. Perspectivas de la Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el Caribe colombiano*, Cartagena, Gobernación de Bolívar, Secretaría de Educación y Cultura, Unidad de Educación, Inspección y Vigilancia-Programa de Etnoeducación.

HERRERA, Martha, Alexis PINILLA y Luz M. SUAZA (2003), *La identidad nacional en los textos escolares de Ciencias Sociales. Colombia: 1900-1950*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

IESALC, CRIC, ONIC (2005), *Educación Superior indígena en Colombia: una apuesta de futuro y esperanza*, Santiago de Cali.

INSTITUTO COLOMBIANO DE ANTROPOLOGÍA (1999), *Culturas, Lenguas, Educación*, VIII Congreso de Antropología Universidad del Atlántico.

JIMÉNEZ, Rosalba (2001), “Los Retos y Desafíos de un Currículo Propio de los Pueblos Indígenas de Colombia dentro del contexto de la Etnoeducación”, ponencia presentada en la *Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena Guatemala*, julio, p. 136.

LANDABURU, Juan (1996), “Oralidad y escritura en las sociedades indígenas”, ponencia presentada en el *II Congreso Latinoamericano Sobre Educación Intercultural Bilingüe*, Santa Cruz de la Sierra.

LARRAHONDO ZOR, Inés (2004), “Proyecto Casita de Niños”, en *1er Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana. Memorias*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, pp. 110-114.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN) (1987), *Lineamientos Generales de Educación Indígena*, Bogotá, MEN, 6ta. edición modificada.

----- (1990), *Etnoeducación. Conceptualización y Ensayos*, Bogotá, MEN-PRODIC.

----- (1992), *Programa Nacional de Etnoeducación*, Bogotá, MEN.

----- (1993), *Ley 70 de 1993*, Bogotá, MEN.

----- (1994), *Ley General de la Educación. El Salto Educativo. Ley 115*, Bogotá, MEN.

----- (1996a), *Educación Para la Democracia, el Desarrollo, la Equidad y la Convivencia. La Educación: un Compromiso de Todos. Plan Decenal de Educación. 1996-2005*, Bogotá, MEN.

----- (1996 b), *La Etnoeducación: Realidad y Esperanza de los Pueblos Indígenas y Afrocolombianos. Lineamientos de Etnoeducación y Proyectos Etnoeducativos Institucionales*, Bogotá, MEN.

----- (1996 c), *YO'KWINSIRO 10 Años De Etnoeducación en Colombia*, Bogotá, MEN.

----- (1998), *Decreto 1142 de 1978*, Bogotá, MEN.

----- (1999), *Decreto 804 de 1995*, Bogotá, MEN.

----- (2003), *Universidad Indígena Intercultural. Sistema Universitario de Educación Superior Indígena para América Latina y el Caribe. Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe. La Paz*, Bogotá, MEN.

----- (2004), *Periódico Al Tablero*, nº 28, Bogotá, marzo-abril.

----- (2005), *Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables*, Bogotá, MEN.

MINISTERIO DE PROTECCIÓN SOCIAL (MPS) (2004), *Insumos para la conceptualización y discusión de una Política de Protección Social en Salud para los grupos étnicos de Colombia*, Bogotá, MEN.

MOSQUERA, Juan de Dios (1999), *La etnoeducación afrocolombiana. Guía para docentes, líderes y comunidades educativas*, Bogotá, Docentes Editores.

----- (2003), “Etnoeducación afrocolombiana y Etnoeducación indígena para toda la nación”, en *Segundo Congreso Universitario de Etnoeducación. La Etnoeducación en la construcción de sentidos sociales. Memorias*, Popayán, Universidad del Cauca-Centro de Educación Abierta y a Distancia (CEAD)/Instituto Caro y Cuervo/ Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes-Universidad de los Andes/PROEBID Andes, pp. 185-191.

MUÑOZ, J. A. (1990), “Etnoeducación, Interculturalidad y Agencias de Control”, en *Etnoeducación. Conceptualización y Ensayos*, Bogotá, MEN-PRODIC.

OBESO MIRANDA, Miguel (2007a), “La Etnoeducación y la diversidad cultural,” en Miguel OBESO MIRANDA (comp.), *Etnoeducación y...*, ob. cit., pp. 12-13.

----- (2007b). “Para acabar con el racismo y la discriminación racial: La Etnoeducación”, en MIGUEL OBESO MIRANDA (comp.), *Etnoeducación y...*, ob. cit., p. 58.

ONIC (1982), *Periódico Unidad Indígena*, nº 60, Bogotá, Organización Nacional Indígena de Colombia, p. 5.

ORGANIZACIÓN INDÍGENAS DE ANTIOQUIA (OIA), INSTITUTO DEPARTAMENTAL PARA LA EDUCACIÓN INDÍGENA (INDEI) (2003), *La Educación Bilingüe e Intercultural. Un Reto del INDEI*, Medellín, INDEI, Archivo Magnético.

PUEBLO RAIZAL y SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTAL (2004), *Acuerdo para adoptar un Sistema Etnoeducativo Intercultural Trilingüe en el Archipiélago San Andrés Isla*.

ROBINSÓN, Dilia (2004), “La política de Etnoeducación afrocolombiana”, en *Ier Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana. Memorias*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, pp. 13-19.

RODRÍGUEZ, Álvaro, Ruth CHAPARRO y Adán MARTÍNEZ (2003), *Proyectos educativos comunitarios en pueblos indígenas*, Fundación Caminos de Identidad, Fusagasuga, p. 150.

ROMERO, Loaiza Fernando (2002), *La educación indígena en Colombia. 1970-2000*, Diálogos Educativos No. 3, Pereira, Universidad Tecnológica de Pereira.

ROJAS, Axel y Elizabeth CASTILLO (2004), *Educación a los otros: políticas educativas y diversidad cultural en Colombia*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTAL DEL GUAVIARE (2003), *Proyecto de Educación Rural (PER). Programa de Etnoeducación. Perfil de Círculo Intercultural para los Pueblos Indígenas Tukanos Orientales del Guaviare*, (resumen ejecutivo), San José del Guaviare.

SERRANO Javier y Patricia ENCISO (1998), “Los Retos de la Educación Intercultural. Políticas para América Latina y El Caribe”, en *Revista Caribana*, año 1, n^o 2, Caracas.

TODOROV. T. (1988), *El Cruzamiento entre Culturas. El Cruce de Culturas y Mestizaje Cultural*, Madrid, Júcar.

TRILLOS, María (1999), “El entramado de la multiculturalidad: respuestas desde la etnoeducación”, en Daniel AGUIRRE (comp.), *Culturas, Lenguas Educación. Simposio de Etnoeducación. VIII Congreso de Antropología*, Barranquilla, Universidad de Atlántico e ICAANH, Barranquilla, pp. 13-30.

VALENCIA, Elcina (1996), “Aportes conceptuales a la etnoeducación desde la perspectiva afrocolombiana”, en *YO'KWINSIRO 10 Años de etnoeducación*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, p. 22.

VASCO, Luis Guillermo (2000), “La Educación Intercultural: un camino hacia la integración”, en *Kabuya*, n^o 11, Bogotá.

WALSH, Catherine (2000), “Interculturalidad y la nueva lógica cultural de las políticas de Estado”, en *Memoria del Seminario Andino*, La Paz, Bolivia, CEIDIS.

WALSH, Catherine y Juan GARCÍA (2002), “El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano. Reflexiones (des)de un proceso”, en Daniel MATO (coord.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en Cultura y Poder*, Caracas, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela, pp. 317-326.

WULF, Cristoph (1993), *Conceptos básicos del aprendizaje intercultural. Pedagogía Intercultural Bilingüe*, Quito, Ediciones Abya Yala.

ZAMBRANO, Carlos Vladimir (2000), “Diversidad cultural ampliada y educación para la diversidad”, en *Revista Nueva Sociedad*, n^o 165, Caracas, Ediciones Nueva Sociedad.

ZAPATA OLIVELLA, Manuel (1998), “El congreso de la cultura negra. Nueva era para la identidad de América. Discurso de apertura”, en *Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas*, Cali, Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas UNESCO, pp. 19-21.