

EDUCAR A LOS OTROS
Estado, políticas educativas
y diferencia cultural en Colombia

Axel Rojas
Elizabeth Castillo Guzmán

EDITORIAL
UNIVERSIDAD DEL CAUCA

© Editorial Universidad del Cauca 2005.

Universidad del Cauca
Grupo de Educación Indígena y Multicultural –GEIM–
Con el apoyo y financiación del Programa
PROANDES - UNICEF

Primera edición
Abril de 2005

Editor General de Publicaciones:
Jorge Salazar

Digramación:
Enrique Ocampo Castro

Copy Left
Esta publicación puede ser reproducida total o
parcialmente, siempre y cuando se cite fuente y sea
utilizada con fines académicos y no lucrativos. Las
opiniones expresadas son responsabilidad de los autores.

ISBN: 958-9475-78-7

Impreso por Impresora FERIVA, Cali.

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	7
PRESENTACIÓN	9
INTRODUCCIÓN.....	11
Sobre algunas premisas del trabajo	13
El problema: entre la homogenización y la diferencia	14
CAPÍTULO 1. ESTADO, GRUPOS ÉTNICOS Y DIFERENCIA CULTURAL EN COLOMBIA	19
Indios y negros durante la colonización europea16	22
El ‘problema’ de la diferencia en la creación de la nación	30
Indigenismo y nación	36
Las políticas indigenistas en el siglo xx	38
Movimientos sociales y multiculturalismo: etnización de la multiculturalidad	42
Emergencia del indianismo	43
Institucionalización de la alteridad negra	49
Del indigenismo al multiculturalismo	53
CAPITULO 2. EDUCACIÓN PARA INDÍGENAS Y NEGROS EN COLOMBIA: DE LA EVANGELIZACIÓN A LA ETNOEDUCACIÓN	59
La evangelización como modelo fundante	60
Iglesia docente y misiones: educar a los ‘otros’	63
La rebelión indígena: la lucha por la autonomía educativa	72
Institucionalización de la etnoeducación como política oficial	79
Entre la etnoeducación y la educación propia	82
La visibilización de lo afro y su impacto en la etnoeducación	85
La profesionalización de etnoeducadores	90
Contexto actual de la etnoeducación	95

CAPÍTULO 3. POLÍTICA EDUCATIVA Y DIFERENCIA CULTURAL EN EL SUROCCIDENTE COLOMBIANO	101
La dimensión cuantitativa	103
Población indígena y negra en los cuatro departamentos	105
Indicadores educativos	107
Situación político-administrativa de los cuatro departamentos	109
Concepciones sobre etnoeducación. Tendencias para la región	112
<i>Comunidad, identidad y resistencia</i>	112
<i>Entre el proyecto étnico y la política de Estado</i>	115
<i>Etnoeducación y (o) Cátedra de Estudios Afrocolombianos</i>	118
<i>Una política sin institucionalidad</i>	119
<i>De la política cultural a la política de Estado</i>	124
(In)visibilización de la presencia negra	128
La (contra)reforma educativa	131
CONCLUSIONES	137
Multiculturalismo e interculturalidad	140
BIBLIOGRAFÍA	143

AGRADECIMIENTOS

La publicación de este libro fue posible gracias al apoyo institucional de la Universidad del Cauca y a la financiación del UNICEF, quienes apoyaron la realización del proyecto de investigación “Evaluación de la política pública de etnoeducación en el suroccidente colombiano”, realizado por el Grupo de Educación Indígena y Multicultural – GEIM- (Universidad del Cauca). Particularmente decisivo fue el apoyo de Sara Benjumea quien desde UNICEF, mantuvo siempre su incansable apoyo. La coordinación del proyecto estuvo a cargo de la doctora Eulalia Castrillón, docente de la Universidad del Cauca; hicieron parte del equipo de investigación el profesor Ernesto Hernández, la antropóloga Luz Estella Cataño y la investigadora indígena nasa Susana Piñacué, además de los autores. A todos ellos debemos sus aportes en el trabajo de campo y en las sesiones de reflexión y análisis, que dieron forma inicial a muchas de las ideas que alimentan el presente texto. El apoyo administrativo lo realizó Claudia García, cuyo apoyo fue fundamental para hacer posibles las actividades previstas en el proyecto. Como asistentes de investigación participaron Ziomara Garzón y Amílcar Pantoja, estudiantes de ciencia política de la Universidad del Cauca quienes, además de aportar sus ideas, contribuyeron decididamente a la organización de la información, la revisión bibliográfica y la digitación del texto. En estas tareas fue también fundamental el apoyo de Carlos Ariel Mueces.

A Catherine Walsh (Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Quito) y Javier Fayad (Universidad del Valle), quienes evaluaron el texto e hicieron valiosos aportes que permitieron avanzar hacia una versión más elaborada del libro. A Eduardo Restrepo quien, con su generosidad y rigor característicos, nos dio madera y aliento. A Javier Saenz quien nos llamó la atención sobre algunas de sus inconsistencias y nos dio pistas para resolverlas.

Por supuesto debemos reconocer de manera especial a los líderes, maestros y funcionarios de los departamentos de Valle, Cauca, Nariño y Huila, quienes compartieron con nosotros generosamente sus conocimientos y nos permitieron conocer sus experiencias, las debatieron con nosotros y nos dieron nuevas luces para avanzar en el camino de la investigación. Aunque quisiéramos mencionarlos a todos, esperamos nos excusen por las omisiones involuntarias. En el departamento del Cauca a Idalia Trochez, José Fidel Sescue, Marcos Yule, Daniel Garcés, Dr. Carlos Erazo, Custodio Valencia, Graciela Bolaños, Manuel Molina, Deisy Ruth Castillo, Elías Larrahondo, Elmer Jiménez, Gerardo Bazán, Herberto Balanta, Jairo Paz, Rigoberto Bazán, Sor Inés Larrahondo, Taita Avelino Dagua y Yaneth Muñoz.

A las siguientes entidades y organizaciones: ACIESNA, Cabildo de Corinto, Dirección de Núcleo de Silvia, Resguardo de Guambía, Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC, Resguardo de Pancitará, Cabildo Mayor Yanacona, ASOTAMA, Comité departamental de Etnoeducación Afrocolombiana, Colegio Agroindustrial Quilcacé, Organización Cimarrón, Asociación Cultural Casa del Niño, Plan de Vida Aeropatía, Colegio Ecológico Barragán y Secretaria de Educación Departamental.

En el departamento del Huila a Alirio Andela, Casilda Tombe, Dionisio Cupaque, Floresmiro Achipis, Francisco Cupaque, Gilberto Alonso Embus, Jaime Velasco, José Rafael Paja, José Vicente Mote, Justiniano Campo, Leonor Pastas, Maria Palomino, Abajo Murillo, Camilo Perdomo, Efrén Moreno, Hugo Balanta, Juvenal Mosquera, Luz Alba Mosquera, Maria Baltazara Mosquera, Lisímaco Mestizo, Yolanda Lozada y Camilo Balanta.

A las siguientes entidades y organizaciones: CRIHU, Secretaria de Educación Departamental Huila, Colegio Nuevo Amanecer, Estación Talaga y ASAFREHU.

En el departamento de Valle a Jaime Vitonás, Jesús Antonio Tombe, Santiago Arboleada, Alfonso Cassiani Herrera, Olga Lucia Angulo, Julia Ester Vivas, Javier Minotta, Juan Carlos Gallego, Jefferson Micolta, Albeiro Gutiérrez, Jaime Baman Cuarán, Luis Mosca Días, Eudo Fidel, Hilbert Blanco, Gloria Rodríguez, Frank Ramírez, José Vicente García, Ricardo Antonio Quitumbo, Luz Marena Ortiz, Mesías Mestizo, Fernando Pito, William López, Aníbal Bubu Ramos, Juan Carlos Fernández, José Antonio Quitumbo, Martha Elena Collazos, Osias Taquinas, Marco Aníbal Mestizo, Lorena Casamachin, Esmeralda Rivera, Felipe Ulcue y Antonio Pito.

A las siguientes entidades y organizaciones: Centro Docente IDEBIC, ORIVAC, Cabildo Indígena Universidad del Valle, ACIVA, Cabildo Guambiano, Secretaria de Educación Departamental, Universidad del Pacífico, Junta Municipal de Educación, Universidad del Valle, Secretaría de Gobierno Departamental, Proceso de Comunidades Negras, Experiencia Educativa El Congal, Asociación Casa del Niño y Consejo Municipal Afrocolombiano.

En el departamento de Nariño a José Elías Ortega, Martín Guemues, Jairo Herrera, Yane Pantoja, Miguel Chávez, José Miguel Bisbicús, Maria Gines Quiñónez, Segundo Benavides, Carlos Angulo, Clímaco Herrera, Gilberto Bisbicús, Humberto Zúñiga, Héctor Bravo Zambrano y Henry Velasco Hurtado

A las siguientes organizaciones y entidades: Comunidades Negras, Organización Visión Mundial, Cabildo indígena Los Pastos Resguardo Yaramal, Organización Unidad Indígena del Pueblo AWA – UNIPA, Cabildo Indígena Los Ingas, Cabildo Indígena Quillacinga, Comunidades Negras de Pasto, UNIPA, Secretaria de Educación Departamental Nariño e INCORA. Aunque la responsabilidad es nuestra, nos gustaría hacerlos responsables de los aciertos y eximirlos de sus carencias.

PRESENTACIÓN

El Grupo de Estudios en Educación Indígena y Multicultural – GEIM de la Universidad del Cauca - en la conmemoración de sus veinte años - y el programa Proandes-UNICEF entregan el libro “Educar a los otros” a la comunidad educativa y organizaciones sociales.

En este libro los profesores Axel Alejandro Rojas y Elizabeth Castillo hacen un recuento histórico del origen del concepto de diversidad cultural y del lugar que ésta ha ocupado en el país, analizan las implicaciones que ha tenido su apropiación por parte de las políticas educativas, y examinan las tensiones que ha generado entre las instituciones gubernamentales y de la sociedad civil.

Las organizaciones indígenas desde la década del sesenta y el movimiento afrocolombiano desde los ochenta han venido promoviendo la investigación y producción de políticas y estrategias que aporten a la solución de su problemática en función de su especificidad cultural. Estos esfuerzos organizativos y políticos se potenciaron a partir de la promulgación de la Constitución de 1991, así como de un conjunto de instrumentos jurídicos, por medio de los cuales se reconoce a Colombia como país multiétnico y pluricultural.

En el año de 1.983 un grupo de profesionales y estudiantes de la Facultad de Ciencias Naturales y de la Educación de la Universidad del Cauca, interesados en apoyar y aportar al derecho y calidad de la educación de los pueblos indígenas se organizó para emprender este importante proceso. Desde entonces, en el Cauca, la universidad, organizaciones sociales y actores gubernamentales se unieron con el propósito de apoyar el desarrollo de la etnoeducación en la perspectiva de revindicar los derechos de los diferentes grupos étnicos y de la sociedad colombiana en general.

A partir del año 1.998, el Programa Proandes – UNICEF entró a apoyar, a través del Grupo GEIM de la Universidad del Cauca, experiencias etnoeducativas en las comunidades indígenas Nasa, Eperara Siapidaara y Guambiana, del Cauca y Nariño. En el año 2.002, al finalizar el quinquenio, UNICEF apoyó la realización del análisis situacional de la

etnoeducación, en tanto política pública, en los departamentos del sur-occidente colombiano (Valle, Nariño, Huila y Cauca).

Este libro es entonces producto de la reflexión realizada a partir de las experiencias y conocimientos acumulados por un grupo de profesionales y profesores de la Universidad del Cauca quienes han centrado su esfuerzo en el fortalecimiento de la etnoeducación como política pública y propuesta pedagógica, adecuada a la especificidad cultural y étnica de las comunidades nacionales. El texto recoge la memoria histórica de la educación indígena en Colombia, así como la experiencia de 20 años de apoyo a experiencias, impulso a procesos, e intercambio de saberes con instituciones y organizaciones sociales. De otra parte, presenta una aproximación de las percepciones y posturas de los diferentes actores académicos, gubernamentales, indígenas y afrocolombianos del orden nacional y departamental.

Con el propósito de lograr una mayor comprensión de los actuales desarrollos de las políticas de etnoeducación, los autores examinan desde una perspectiva histórica las dinámicas de la relación entre estado, grupos étnicos y educación en el país. En este sentido, en el primer capítulo plantean el lugar que la diversidad cultural ha ocupado en la construcción de una representación de nación por parte de la sociedad colombiana y las tensiones entre esta representación 'mayoritaria' y las construidas por los grupos indígenas y afrocolombianos.

El segundo capítulo se ocupa del estudio del proyecto educativo construido históricamente para la nación, y el lugar de la educación en las reivindicaciones políticas de los grupos étnicos y sus organizaciones sociales. Se plantea cómo la emergencia del concepto de etnoeducación está directamente ligada a los procesos políticos que han relacionado a los grupos étnicos con el estado en Colombia.

En la tercera parte se muestran las tendencias de la política pública de etnoeducación en el suroccidente colombiano. Se analizan las prácticas y representaciones institucionales y organizativas relacionadas con la implementación de la política y se examina el desarrollo y configuración institucional de la etnoeducación en la región.

Nos sentimos complacidos de presentar este libro a todos aquellos que han apoyado el desarrollo de este proceso: a las Instituciones gubernamentales y no gubernamentales del orden nacional e internacional, a las organizaciones sociales, a las comunidades que se comprometieron con la etnoeducación propiciando su cualificación y difusión en otras regiones del país.

Queremos felicitar y agradecer a los profesores Axel Alejandro y Elizabeth y a los demás compañeros del grupo que hicieron posible este texto.

EULALIA CASTRILLON SIMMONDS
Coordinadora Grupo GEIM
Universidad del Cauca

MANUEL MANRIQUE
Representante de UNICEF
para Colombia y Venezuela

INTRODUCCIÓN

El estudio de las políticas de Estado en relación con los *grupos étnicos* es un campo novedoso en Colombia. Ello no quiere decir que con anterioridad el Estado no haya legislado o desarrollado políticas o normas relacionadas con los grupos étnicos; de hecho, desde el momento en que los europeos llegaron a América el aparato administrativo se ha ocupado de aquellas poblaciones que hoy reconocemos como grupos étnicos, particularmente de las poblaciones indígenas y negras. A pesar de ello, *lo étnico* como categoría para expresar dimensiones de lo social sólo ha sido introducido recientemente dentro de los discursos académicos e institucionales, en parte como resultado de un proceso político agenciado por organizaciones sociales que redefinen así su relación con el Estado y la sociedad.¹ La presencia de los (hoy llamados) grupos étnicos ha sido permanente, mas no su reconocimiento institucional o representación en estos términos. Como veremos, lo étnico hace parte de las formas contemporáneas de representación de lo social. Lo que es expresión de un proceso en el cual el Estado, en tanto regulador de un orden social, modifica sus discursos y prácticas en relación con estas poblaciones, al tiempo que ellas construyen sus demandas frente al Estado desde este nuevo lugar de representación. Como parte de este proceso, se transforma el campo de relaciones entre Estado y sociedad civil y se da lugar a nuevas formas de regulación de dicha relación; las políticas públicas son un reflejo de ello.

En este libro abordamos el estudio del proceso histórico de definición y desarrollo de las políticas de educación, con el propósito de comprender la forma como el Estado llega a desarrollar políticas específicas *para grupos étnicos* y el papel que en este proceso ocuparon y ocupan los destinatarios de las mismas, y sus organizaciones sociales. El ejercicio se apoyará y servirá de marco de interpretación para comprender el estado

¹ Llamar la atención sobre este asunto tiene al menos dos propósitos: de un lado, evitar el anacronismo que con frecuencia nos conduce a emplear categorías de análisis contemporáneas en el estudio de fenómenos correspondientes a otros momentos históricos; y de otro, hacer visible uno de los procesos de los que nos ocupamos a lo largo del texto, referido a la constitución histórica de los discursos (dominantes y subalternos) sobre la diferencia cultural.

actual de la política de etnoeducación, con especial referencia al suroccidente colombiano (departamentos de Valle, Cauca, Nariño y Huila).²

Mostraremos cómo las acciones del Estado en el trámite de la diferencia cultural, al menos en su período más reciente, no son (sólo) el resultado aislado de la voluntad de los gobiernos de turno y que en ellas han tenido una fuerte injerencia las demandas de las organizaciones sociales de los grupos étnicos, así como intereses de otros actores locales y transnacionales. Las formas particulares que adquieren las políticas de Estado en relación con la diversidad étnica y cultural (multiculturalismo), no pueden ser entendidas exclusivamente como desarrollos normativos o como resultado de una novedosa mentalidad que acompaña al nuevo proyecto de nación plasmado en la Constitución de 1991; son, más bien, el resultado de una relación dinámica, que muestra particularidades en diversos momentos y que en la actualidad debe ser entendida en el complejo entramado de relaciones que suponen fenómenos como la globalización y la expansión del capitalismo.

Consideramos que las políticas de Estado ofrecen una vía de entrada interesante en la comprensión del proceso histórico de construcción y negociación de las imágenes de nación e identidad nacional y el lugar que en ellas se le asigna a la presencia de la población indígena y negra. Intentaremos mostrar cómo diversas formas de reconocimiento presentes en estas políticas parecen orientarse más por el interés de legitimación del propio Estado, que por la asunción de la diversidad étnica y cultural como problema público, es decir, como asunto de interés común a toda la sociedad colombiana. Aunque la reforma constitucional redefine la relación de los grupos étnicos con el Estado y les ‘reconoce’ un amplio conjunto de derechos, llegando incluso a otorgarles el lugar de autoridades dentro de su estructura y por ende de administradores de las políticas públicas, todavía no son muy claras las implicaciones de este proceso.³

² La referencia particular a esta región se explica en tanto se retoma la experiencia del proyecto de investigación «Evaluación de la política pública de etnoeducación en el suroccidente colombiano», realizado por el Grupo de Educación Indígena y Multicultural –GEIM– (Universidad del Cauca) en el suroccidente colombiano. Proyecto financiado por el UNICEF. La coordinación del mismo estuvo a cargo de la doctora Eulalia Castrillón, docente de la Universidad del Cauca; como parte del equipo participaron también el profesor Ernesto Hernández, la antropóloga Luz Estella Cataño y la investigadora indígena nasa Susana Piñacué; el apoyo administrativo estuvo a cargo de Claudia García. Como asistentes de investigación participaron Ziomara Garzón y Amílcar Pantoja, estudiantes de ciencia política de la Universidad del Cauca.

³ En este sentido es necesario un análisis diferencial entre el tratamiento constitucional dado a poblaciones indígenas y negras (Sánchez, Roldán y Sánchez 1993). Aunque se les reconoce un conjunto de derechos comunes en tanto *grupos étnicos*, otros se reconocen de manera diferencial a unas y otras poblaciones; en este sentido y en relación con nuestro tema de trabajo, es interesante analizar el caso de los derechos al territorio y el reconocimiento de autoridades tradicionales. Si bien es cierto las dinámicas de las poblaciones negras e indígenas en relación con estos aspectos han mostrado sustanciales diferencias, el tratamiento desigual a unas y otras no obedece únicamente a esta consideración, poniendo en evidencia (también) las representaciones de lo étnico propias de la acción institucional y de los discursos y prácticas académicas y políticas. Sobre este tema ver: Wade (1997), Restrepo (1998).

Sobre algunas premisas del trabajo

Una de las primeras preocupaciones al iniciar nuestra investigación estuvo referida a cómo abordar el estudio de las políticas públicas de educación para grupos étnicos; queríamos dar cuenta de la manera como las políticas de Estado adquieren su configuración actual, en un proceso histórico y en relación con un asunto específico. Tomamos la decisión de apartarnos del ‘inventario de normas’ e iniciar nuestro trabajo centrándonos en la comprensión del proceso histórico de desarrollo de un proyecto educativo nacional y su relación con la construcción social de las imágenes de lo indígena y lo negro. A pesar de que nuestro interés inicial se ubicó en un momento histórico específico, en el cual surge y se desarrolla política, normativa e institucionalmente la etnoeducación, vimos que para comprender los actuales desarrollos de la política era necesario analizar en perspectiva histórica la dinámica de la relación entre Estado, grupos étnicos y educación, así que elegimos este camino. Buscamos triangular en perspectiva histórica los discursos sobre la diferencia (políticas de reconocimiento), las concepciones y prácticas del Estado en materia de educación para los *otros* (la génesis de las políticas etnoeducativas), y los procesos agenciados por los propios actores étnicos.

Insistimos entonces en que los recientes desarrollos en materia de reconocimiento institucional de la multiculturalidad no pueden verse como hechos aislados, puesto que son resultado de procesos históricos de larga duración en los que la definición de las funciones del Estado en relación con los (hoy) llamados grupos étnicos y la constitución de una idea de nación han sido constantes desde el momento de la llegada de los europeos a América y, un poco más recientemente, en el surgimiento de las nacientes repúblicas poscoloniales. Estos procesos históricos, aunque pueden enunciarse de manera ‘gruesa’, han tenido expresiones concretas en contextos y momentos particulares. Aun cuando la llamada emergencia de la multiculturalidad es un fenómeno particular del actual momento histórico, lo particular del momento, más que la multiculturalidad en sí misma, es la expresión concreta del multiculturalismo y las políticas de Estado para tramitar la diferencia, el rol que asumen nuevos actores en la redefinición de la relación entre Estado y sociedad civil y la forma que adquieren las representaciones sobre la diferencia.

Las políticas de Estado en relación con la diferencia cultural evidencian la emergencia de un nuevo discurso institucional en relación con estos asuntos, que en gran medida resulta de dinámicas de negociación y conflicto entre el Estado y la sociedad civil alrededor de las formas aceptadas (o aceptables) de nombrar la alteridad. Transformar las categorías ha sido también un juego de poder en el que los actores comprometidos exponen y tramitan sus intereses alrededor de los recursos en disputa; no es sólo un cambio de lugar desde el Estado o el poder dominante, es un desplazamiento simultáneo en el que los sectores dominantes y los subalternos participan conjuntamente.

El problema: entre la homogenización y la diferencia

El reconocimiento formal de la multiculturalidad parece novedoso en tanto redefine o altera formas consuetudinarias de representación. Estas representaciones, al igual que las precedentes, adquieren forma en un campo de tensiones entre diferentes actores que pugnan por la legitimación de imaginarios particulares, asociados a sus propios intereses y proyectos. El Estado ha encontrado en el 'reconocimiento de la diversidad' un mecanismo para su legitimación; las organizaciones sociales, particularmente las de corte étnico, buscan vías de acceso a derechos históricamente negados.⁴ En ambos casos, Estado y organizaciones sociales expresan formas particulares de entender, entre otros, el significado del reconocimiento de la diferencia cultural y su expresión en las políticas públicas.

El surgimiento de la diversidad cultural como paradigma nacional y el consecuente proceso de constitucionalización de la misma (Ochoa 2003) han sido objeto de múltiples análisis, uno de cuyos énfasis ha sido el de dar cuenta de las nuevas formas de relación entre los grupos étnicos y el Estado nacional y sus implicaciones en la transformación de las representaciones de la nacionalidad y la diferencia cultural.⁵ Al abordar el estudio de los procesos de construcción de las políticas de Estado en el contexto actual de globalización y en particular aquellos relacionados con la diferencia, se requiere que entendamos las lógicas históricas de relación entre el Estado y los sectores de población que han constituido la alteridad. En el período pre y posconstitucional, por ejemplo, la definición de las políticas reveló un protagonismo de los movimientos sociales, que lograron que algunos elementos centrales de sus reivindicaciones políticas fueran incluidos en las agendas de Estado. Las políticas, en su negociación, formalización y administración (incluso), son resultado de procesos de negociación entre formas de acción y representación del Estado y los movimientos sociales alrededor de los temas de los que ellas se ocupan (Escobar, Álvarez y Dagnino 2001).

A pesar del gran número de debates y propuestas de análisis relacionados con los significados que conlleva el reconocimiento multicultural, aún está pendiente un análisis acerca del lugar de la educación en la construcción de representaciones sobre lo nacional y lo étnico.⁶ La educación ha sido una de las grandes ausentes en la investigación y producción teórica sobre

⁴ Al respecto es interesante el planteamiento de Grossberg (2004) en relación con las formas de constitución de la hegemonía.

⁵ Sin ánimo exhaustivo podemos mencionar aquí los trabajos de Zambrano (2004), Gros (2000), Monsalve (1999), Arocha (1998), Sánchez (1998), quienes desde distintas ópticas analizan las implicaciones del reconocimiento constitucional de la multiculturalidad.

⁶ El uso de categorías como etnia y grupo étnico no deja de ser problemático. Para una discusión acerca de la construcción social de categorías como raza, etnia y etnicidad, ver Quijano (2000) y Wade (2000), entre otros.

la multiculturalidad, al menos en nuestro país.⁷ Paradójicamente, podemos decir también que la educación ha jugado un papel central en los procesos de construcción de *comunidades imaginadas*, ya sean nacionales o étnicas. A lo largo de la historia, la educación ha sido entendida como instrumento o estrategia para la construcción de la nación y la nacionalidad (Herrera, Pinilla y Suaza 2003, Jaramillo Uribe 1990); en este sentido, la educación ha sido una vía privilegiada para garantizar la presencia del Estado en el territorio nacional y como instrumento de formación de los ciudadanos en un proyecto de nacionalidad.

Alrededor de esta cuestión nos preguntamos por un primer asunto: el lugar que la diferencia cultural (en sus diferentes concepciones y formas de expresarse en el tiempo) ha ocupado en el proyecto de construcción de una representación de la nación.⁸ En este contexto nos preguntamos también por las formas de representación construidas por las poblaciones que ocuparon el lugar institucional de la alteridad y las tensiones entre unas y otras. Para avanzar en este sentido, indagamos por la historicidad de las representaciones sociales sobre la alteridad. Si bien es cierto la condición multicultural de la sociedad no es resultado de su reconocimiento institucional o de la existencia de estudios al respecto, el análisis de las formas mediante las cuales ésta se ha representado (desde los discursos expertos y desde las prácticas de resistencia) a lo largo de la historia, contribuye a la comprensión de las dinámicas de constitución de las representaciones sociales que, en el caso de la alteridad, nos remite a un campo de tensiones entre grupos de población social y simbólicamente subordinados y grupos de población en posición dominante (hegemónicos).

⁷ Lo que podría indicar la ausencia de una *autonomía intelectual* del campo propiamente educativo, de cuyo estudio se han ocupado más otras disciplinas como la historia o la sociología; o la supuesta primacía de disciplinas como la antropología en el estudio de la diversidad (asumida frecuentemente como la otredad). A nuestra manera de entender, podría ser más el reflejo de la ausencia de abordajes inter y transdisciplinarios sobre fenómenos complejos como los que plantea la educación en sociedades multiculturales. El trabajo de Herrera y Díaz (2001, compiladores) podría mostrar una variación en esta tendencia.

⁸ Una distinción entre *diferencia cultural* y *diversidad cultural* se hace necesaria, dado el uso social y académico de ambas nociones en los que solemos asignarles significados idénticos. En este sentido, retomando a Bhabha (1998), entendemos que: «*La diversidad cultural es un objeto epistemológico -la cultura como objeto del saber/conocimiento empírico- mientras que la diferencia cultural es el proceso de enunciación de la cultura como «portadora de conocimiento», autoritativa, adecuada para la construcción de sistemas de identificación cultural. Si la diversidad cultural es una categoría de ética, estética o etnología comparativa, la diferencia cultural es un proceso de significación por el que los enunciados de cultura o sobre una cultura diferencian, discriminan o autorizan la producción de campos de fuerza, referencia, aplicabilidad y capacidad. La diversidad cultural es el reconocimiento de contenidos y costumbres culturales ya dados; suspendida en el marco temporal del relativismo da lugar a las nociones liberales del multiculturalismo, el intercambio cultural o la cultura de la humanidad. La diversidad cultural es también la representación de una retórica radical de separación de las culturas totalizadas que viven incorruptas por la intertextualidad de su localización histórica, a salvo en la Utopía de una memoria mítica de una identidad colectiva única. La diversidad cultural puede incluso emerger como un sistema de articulación e intercambio de signos culturales en ciertas versiones tempranas de la antropología estructuralista» (Bhabha 1998:14).*

En primera instancia apuntamos al análisis y comprensión acerca de cómo el Estado y ciertos sectores de la élite intelectual han dado forma a representaciones sociales sobre la otredad, que se expresan de diferentes maneras en los programas de acción institucional, esto es, en las políticas públicas. Los movimientos sociales y su intelectualidad, al igual que los sectores dominantes, también han sido productores de representaciones sobre sí mismos y sobre la sociedad, que han influido en sus formas de acción colectiva y en sus programas de demanda frente al Estado.⁹ Dichas representaciones, y particularmente a partir de la década de los setenta, han llegado a hacer parte de los objetos de negociación con el Estado y sus instituciones. Como se mencionó, en dicha negociación los movimientos sociales han logrado que el Estado incluya dentro de sus agendas algunos de los elementos claves de su plataforma política.

Hacia el final de esta primera parte queremos mostrar cómo surge la multiculturalidad como categoría explicativa de lo social y las implicaciones que conlleva su institucionalización; fenómeno que ha ganado un espacio significativo en los intereses y la producción escrita circulante desde la academia y los académicos ocupados del estudio de la sociedad colombiana, haciéndose parte constitutiva de los procesos mediante los cuales configuran las representaciones sociales.

Un segundo asunto del que nos ocupamos es del estudio del proyecto educativo construido históricamente para *la nación* (y su nacionalidad), y el lugar de la educación en las reivindicaciones políticas de los grupos étnicos y sus organizaciones sociales. En este caso, se intentará mostrar cómo la génesis de la institucionalización de la educación para grupos étnicos está asociada a la misión civilizadora de la evangelización, dirigida a las poblaciones indígenas y negras durante los siglos xvi al xviii. Durante aquel periodo la evangelización se orientaba a la ciudadanización de aquellos que eran considerados como salvajes, sin que llegara a emplearse la educación escolarizada tal como hoy se conoce. Así que evangelizar era hacer persona al Otro, sacarlo de su estado natural y culturizarlo, hacerlo miembro de una comunidad política y religiosa.

Durante los procesos independentistas y de creación del Estado-nación, los sectores dominantes no se apartaron mucho de esta concepción, manteniendo en manos de la Iglesia la misión de inclusión en la vida civilizada de aquellos grupos que aún vivían como ‘salvajes’. Adicionalmente crearon una imagen territorializada de la otredad, ubicada en la periferia; una periferia concebida como territorio al margen de la nación y que desde entonces debería ser objeto de ‘inclusión’.

Sólo hacia finales del siglo xx las rebeliones campesinas sirven de marco de referencia para el surgimiento de nuevos actores que apuntalan su proyecto político sobre la reivindicación de aquella condición que hasta entonces los había ubicado en los márgenes de la socie-

⁹ Acerca de los procesos de etnización de las poblaciones indígenas ver Gros (2000); en cuanto a las poblaciones negras, ver Restrepo (2001) Pardo (editor, 2001).

dad. Inicialmente emerge de la periferia el discurso de la indianidad, que reivindica su propio proyecto político y opone a la evangelización las propuestas educativas que le permitirán forjar comunidad en sus propios términos. Se da entonces un paso del indigenismo al indianismo. El destino de estas poblaciones no estará ya más (al menos no del todo) en manos del Estado o los sectores dirigentes; a partir de entonces, las políticas de Estado dirigidas a los indígenas serán objeto de negociación con los indígenas. Al tenor de estas reformas, la educación para ellos debería ser acorde con sus proyectos político-culturales, sus maestros nombrados según los criterios de pertinencia cultural y los currículos dar cabida a los saberes locales. Aparece entonces la educación indígena, y posteriormente la etnoeducación.

En el mismo periodo, las poblaciones negras reivindican su etnicidad y reclaman su derecho a educarse con pertinencia. Pero no piensan sólo en una educación para ellos; las organizaciones negras le proponen al país que modifique su proyecto educativo, que transforme sus currículos y que reconozca su presencia histórica y cultural en la conformación de la nación.

Ambos, indígenas y negros, se reconstituyen y modifican con su acción política las relaciones con el Estado, contribuyendo a forjar un nuevo discurso de la nación, ahora reconocida como pluriétnica y multicultural. Sin embargo, el Estado y los intereses del capital también se movilizaron; el multiculturalismo representa un nuevo discurso de la nación de gran legitimidad y rentabilidad política, no siempre acompañado de acciones concretas, como se verá en el tercer momento. Allí damos a conocer las tendencias que muestra la política pública de etnoeducación en el suroccidente colombiano; partiendo de la investigación realizada en los departamentos de Valle, Cauca, Nariño y Huila, se analizan las prácticas y representaciones institucionales y organizativas relacionadas con la implementación de la política.¹⁰ El estudio de caso permite comprender las dinámicas de relación entre Estado y organizaciones sociales en el trámite de los asuntos contenidos en las normas, al tiempo que ilustra las formas en que unos y otros construyen representaciones de sí y de los otros (Estado y grupos étnicos), que expresan un tipo particular de relación entre Estado y sectores de la sociedad civil.

Mostraremos cómo la educación ha hecho parte constitutiva de las estrategias políticas de construcción de formas de identificación (nacionales y étnicas) y cómo, en dicho proceso, se constituye un campo de tensión entre diversas formas de representar dichas identidades, que refleja formas de inclusión (integración, asimilación) y exclusión de unos sectores (subordinados) de la sociedad, por parte de otros (dominantes). Así mismo, dicho análisis permite mostrar algunas de las formas de resistencia de los sectores históricamente subordinados, que construyen formas de autorepresentación y de representación de (el resto de) la sociedad. Consideramos que la política pública en etnoeducación es un campo privilegiado de análisis alrededor de estos problemas, que en última instancia nos remiten a la pregunta por las relaciones complejas entre diferencia(ción) cultural y educación.

¹⁰ Nos referimos al proyecto GEIM (Universidad del Cauca) - UNICEF, mencionado anteriormente.

CAPÍTULO 1

ESTADO, GRUPOS ÉTNICOS Y DIFERENCIA CULTURAL EN COLOMBIA

A pesar de que la multiplicidad de culturas puede ser considerada como elemento constitutivo de las sociedades en general, la forma en que es nombrada o representada varía de una sociedad a otra en función de múltiples circunstancias. Incluso, es frecuente que, a pesar de que una sociedad esté constituida por grupos social y culturalmente diferentes, la representación de la misma sea la de una sociedad homogénea, al menos durante uno o varios momentos de su historia. Las representaciones de la diferencia adquieren formas particulares en distintos momentos de su historia.

Como hipótesis de trabajo plantearemos que estas representaciones, en el caso colombiano, han vivido un proceso de transformación que va desde la representación colonialista que asignó a las poblaciones aborígenes y afrodescendientes el lugar de ‘bárbaros’ e ‘incivilizados’, hasta una representación multiculturalista, que emerge en el período final del siglo xx, en la que pareciera celebrarse la *diversidad* cultural como rasgo constitutivo de la nacionalidad. En el tránsito de una a otra forma de representación estas sociedades minorizadas han ocupado en todo caso un lugar de ‘otredad’. ‘Otredad’ que no es una condición natural de determinados grupos humanos, sino el resultado de una estrategia de ‘marcación’ en la que unos sectores de la población logran asignar a otros un lugar de alteridad esencial, que crea las condiciones para su dominación; esta estrategia de *otrerización* implica el establecimiento de un sistema de jerarquías, en cuya cima se encuentran los sectores dominantes. En consecuencia los sujetos de la alteridad han sido considerados como ‘objetos’ de las políticas de Estado, más que como sujetos de las mismas, en tanto no se les reconoce capacidad de definir su propio destino. De estos asuntos nos ocuparemos a lo largo del presente capítulo. Conviene sin embargo hacer algunas precisiones conceptuales, centrales de nuestro trabajo, antes de avanzar.

Los aparatos teóricos y las formas sociales de representación acerca de los (ahora) llamados grupos étnicos hacen parte de formas de construcción social de la diferencia, y no son simplemente constataciones discursivas de un hecho ‘natural’.¹¹ La diferencia

¹¹ Un breve e interesante balance sobre los enfoques conceptuales acerca de la *etnicidad* se encuentra en Restrepo (2004c), en particular 15-33.

cultural, e incluso la racial, más que hechos ‘naturales’, son formas sociales de ver la realidad, formas de ordenar el mundo, de entenderlo y posicionarse en él; en esa medida, son expresión de procesos históricos mediante los cuales las sociedades configuran representaciones acerca del mundo del que hacen parte y de los Otros (tanto en su interior como hacia ‘afuera’).

Estas representaciones expresan las relaciones de poder imperantes en una sociedad; es decir, reflejan los conflictos, las tensiones y los intereses en su interior.¹² Los mecanismos de legitimación de las formas de minorización son múltiples y complejos; uno de ellos ha sido la naturalización de rasgos biológicos o culturales como rasgos de inferioridad; éste es un mecanismo de diferenciación, de producción de la diferencia.¹³ Minorización y producción de la diferencia son fenómenos estrechamente imbricados y podríamos añadir que el Estado, en tanto instrumento y expresión de los intereses de un sector dominante de la sociedad, produce y regula en buena medida las formas de producción social de las representaciones. En este orden de ideas, la ‘diversidad cultural’ ha sido entendida y tramitada, básicamente como un asunto referido a los sectores de la sociedad que han sido históricamente minorizados (culturalmente), y no como rasgo característico de la sociedad en su conjunto. Pareciera ser que hoy presumimos sin mayor discusión que la sociedad colombiana es multicultural; nos preguntamos entonces si es posible (y deseado por los diferentes actores y proyectos que se expresan en esta pugna) repensar esta ‘diversidad cultural’, según las cuales unos sectores de la sociedad aparecen como ‘marcados’ por la condición de diferencia, frente a otros ‘desmarcados’ de rasgos culturales particulares.

En este sentido, siguiendo a Briones, nos preguntamos si,

[...] la marcación de la ‘diferencia’ debe más bien verse como la cara visible de procesos de construcción de hegemonía que, a partir de nociones metaculturales que se busca generalizar, procuran constituir como efecto de verdad que ciertas ‘diferencias’ y ‘semejanzas’ existen fuera de toda representación, instaurando ya desigualdades, ya homogeneizaciones que deberían discurrir indisputadas (Briones 1996:12)

¹² El concepto de *regímenes de representación* propuesto por Escobar (1996) es especialmente útil para comprender las formas de configuración de los discursos que dan cuenta de lo social y sus tensiones.

¹³ Más que minorías, lo que existe son grupos minorizados, sometidos a relaciones de dominación que tienden a disminuir sus posibilidades de participación en condiciones de igualdad, en la construcción de un proyecto de presente y de futuro en la sociedad de la que hacen parte. Acerca de este asunto, son interesantes los planteamientos de Quijano (2000), quien se ocupa del análisis de los procesos de expansión del capitalismo. En ellos, el autor ubica la emergencia de nuevas identidades como parte de un proceso global de instauración de nuevos sistemas de clasificación-dominación.

Es pertinente entonces referirnos a los conceptos de multiculturalidad y multiculturalismo para precisar el sentido que les asignamos en el libro. Para comenzar, podríamos decir que la multiculturalidad es un hecho social que se refiere a la existencia de diferentes culturas en el interior de una sociedad. Sin embargo, una definición como ésta implica el riesgo de presumir la cultura y la diferencia cultural como ‘naturalmente’ existentes, sin considerar los contextos histórico-sociales en los que son producidas. Al plantear una crítica a este respecto, Restrepo propone entender la multiculturalidad como la «emergencia de la diferencia y la mismidad puntuada de cultura en regímenes de verdad y de experiencia en contextos sociales y situaciones concretos, objeto de disputas y disensos» (Restrepo 2004a:279).¹⁴ Es decir, que más que en la *multiculturalidad* en abstracto debemos pensar la multiculturalidad como hecho social e histórico que expresa las formas de concebir la cultura y la diferencia cultural en contextos específicos; como tal, la multiculturalidad es expresión de tensiones entre diferentes sectores de la sociedad que entran en disputa por la construcción de las representaciones de lo social.

La multiculturalidad es una forma contemporánea de representación de la diferencia y la mismidad, como hemos dicho. El multiculturalismo es la expresión de dichas formas de representación en las acciones jurídicas y políticas de los Estados. El multiculturalismo es, también, un hecho social contemporáneo, que se nutre de las expresiones precedentes de las políticas de la diferencia (el indigenismo, por ejemplo) y que en su forma actual imagina la diferencia en una representación de la nación como ‘pluriétnica y multicultural’. Como veremos más adelante, los Estados han ocupado un lugar central en la regulación de las imágenes de *mismidad* y *otredad* que se expresan en el plano de las sociedades nacionales. Dicha función de los Estados está asociada a procesos más amplios de expansión de la modernidad/colonialidad, tal como lo han planteado autores como Quijano (2000) y Mignolo (2002).

Por otro lado, en la medida que las representaciones sociales son constituidas en escenarios de conflicto, se hace necesario estudiar el papel ocupado por sectores de la sociedad que pugnan frente a las representaciones ‘oficiales’ promovidas desde el Estado y la institucionalidad transnacional. Los movimientos sociales, en particular en las últimas décadas del siglo xx, han logrado movilizar su *política cultural* contribuyendo a transformar las formas de la *cultura política*.¹⁵ De esta manera, el multiculturalismo

¹⁴ Restrepo se apoya en el concepto de meta-cultura, propuesto por Briones, quien plantea que: «[...] la cultura no se limita a lo que la gente hace y cómo lo hace, ni a la dimensión política de la producción de prácticas y significados alternativos. Antes bien, es un proceso social de significación que, en su mismo hacerse, va generando su propia meta-cultura [...] su propio ‘régimen de verdad’ acerca de lo que es cultura y no lo es» (Briones 1998:6-7)

¹⁵ La nociones de política cultural y cultura política han sido desarrolladas por Escobar, Álvarez y Dagnino (2001); según los autores, la política cultural se entiende como «el proceso que se desata cuando entran en conflicto conjuntos de actores sociales que a la vez que encarnan diferentes significados y prácticas culturales, han sido moldeados por ellos» (2001:25-26). La cultura política es entendida como «la construcción social peculiar de

como política de Estado ha adquirido su configuración actual en escenarios de conflicto entre el Estado y la sociedad civil, que tienen antecedentes que se remontan a la relación entre el Estado y las poblaciones indígenas y afrodescendientes en el inicio de la dominación colonialista europea.

Indios y negros durante la colonización europea¹⁶

Las formas de representación de lo social y la emergencia de sistemas de clasificación anclados en la diferenciación racial y cultural tienen su origen en la presencia del sistema colonialista en lo que hoy conocemos como el continente americano (Quijano 2000). Los Estados colonialistas que impusieron su administración a las sociedades americanas desde el siglo xv hasta el xix produjeron una extensa legislación en relación con los grupos de población indígena y descendiente de africanos esclavizados; dicha legislación ilustra concepciones acerca del lugar que ocupaban (o se suponía debían ocupar) estos sectores de la población en relación con el aparato administrativo y las sociedades de las que hacían parte (si es que esto último se puede afirmar). Así mismo, debates teóricos y teológicos planteados acerca de la condición de humanidad de los indígenas y afrodescendientes esclavizados ilustran mecanismos de constitución de una noción y un posicionamiento de Europa como centro de poder; noción que se afianzó sobre un conjunto de ideas acerca de la diferencia, tanto en relación la de ésta con otros centros de poder, como en las relaciones entre los sujetos gobernados por ella.¹⁷

La consolidación de Europa como centro de poder mundial, está asociada a la constitución de América y a la del capitalismo colonial/moderno y eurocentrado como nuevo patrón de poder mundial (Quijano 2000:201). Consolidación que se funda sobre dos procesos históricos: la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados

aquello que cuenta como ‘político’ en toda sociedad [...] es el ámbito de las prácticas y las instituciones, conformadas a partir de la totalidad de la realidad social y que, históricamente, llegan a ser consideradas como propiamente políticas (de la misma manera como se considera apropiadamente que otros ámbitos son ‘económicos’, ‘culturales’ y ‘sociales’) (Escobar, Álvarez y Dagnino 2001:26-27).

¹⁶ Dadas nuestras propias limitaciones en términos de formación y disponibilidad de tiempo, en este apartado hemos recurrido en su mayoría a fuentes ‘tradicionales’ de la historiografía colombiana. Este hecho se refleja en lo ‘gruesa’ de la exposición así como en sus límites para dar cuenta de fenómenos particulares, contrastes y discontinuidades del proceso. Esperamos alcanzar, eso sí, a dar cuenta de las tendencias de las dinámicas generales en el proceso de expansión de la administración colonialista durante el periodo y sus implicaciones para la constitución de unos regímenes particulares de administración de la diferencia.

¹⁷ La constitución de Europa como centro de un nuevo patrón de poder a partir de la constitución de América y del capitalismo colonial/moderno ha sido trabajada en extenso por Quijano (2000). Retomaremos algunos elementos planteados por el autor, en particular los que se refieren a la idea de *raza* como elemento central de este nuevo patrón de poder y la idea de la *colonialidad del poder*, que permite comprender las formas en que operan los mecanismos de subordinación.

en la idea de *raza*, y la articulación de todas las formas históricas de control del trabajo, de sus recursos y de sus productos, en torno del capital y del mercado mundial. El lugar ocupado por Europa en relación con estos dos procesos da pie a una racionalidad específica de este nuevo patrón de poder: el *eurocentrismo*. La experiencia histórica de las sociedades latinoamericanas ha estado enmarcada en esta experiencia de *colonialidad* (Quijano 2000).

Para comprender mejor la forma como han sido producidas estas representaciones sobre la diferencia, debemos insistir en que la pluralidad de culturas es y ha sido un rasgo característico de las sociedades latinoamericanas, aun desde antes de la invasión europea. Lo que la llegada de los europeos introdujo en este escenario fue un fenómeno hasta entonces desconocido, al menos en cuanto a la dimensión y cobertura que adquirió en ese momento: el de un Estado central, que a partir de entonces se ocupó de ‘administrar’ a estas sociedades y sus territorios. El Estado colonizador implantó una nueva forma de dominación, que incluyó formas de representación acerca de estas sociedades, desde entonces subsumidas en un conjunto de categorías genéricas que las definirían en relación con la metrópoli. El aparato de dominación colonial no sólo creó una categoría que englobaba al conjunto de poblaciones habitantes del territorio americano, sino que definió la forma en que deberían ser administradas y reguladas sus relaciones sociales, tanto en su interior como en relación con la metrópoli. Tal como sostiene Quijano (2000), la idea de *raza* operó desde entonces como mecanismo de codificación de las diferencias entre las poblaciones conquistadas y sus conquistadores, esto es, entre poblaciones dominantes y poblaciones dominadas.

La formación de relaciones sociales fundadas en dicha idea, produjo en América identidades sociales históricamente nuevas: indios, negros y mestizos y redefinió otras. [...] Y en la medida en que las relaciones sociales que estaban configurándose eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes, como constitutivas de ellas y, en consecuencia, al patrón de dominación colonial que se imponía. En otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población (Quijano 2000:202).

La imposición de este sistema de clasificación está en la base de un nuevo patrón de poder en el que las poblaciones colonizadas eran consideradas carentes del derecho y la posibilidad de darse sus propias formas de organización; en consecuencia, las formas de control social y de la autoridad estarían regidas siempre por la lógica del sistema que se imponía.

No se reconocía a los nativos un derecho propio y así independiente a la condición del colonizador, un derecho que hubiera comenzado por permitirles a ellos, los aborígenes, plantearse según sus supuestos, conforme a su propia cultura, la forma de aceptación o incluso de

rechazo de esta presencia de otros, de los foráneos. No se concebía la posibilidad de que el colonizado, estando en su tierra, mantuviese un derecho suyo y tuviera que ser entonces el colonizador, recién llegado, el que se atuviese a él. Esto ni se planteaba. Conforme al concepto mismo de civilización, conforme a su presunción, no se ve derecho fuera del planteamiento propio (Clavero 1994:5-6).

La irrupción del colonialismo europeo marca el origen de una dinámica que aun hoy se manifiesta en las relaciones entre las sociedades indígenas y el resto de la sociedad, y el papel del Estado en dicha relación. Estas sociedades han vivido desde entonces los distintos intentos de subordinación por parte de múltiples poderes que tienen una de sus expresiones más fuertes en el Estado y la Iglesia, en una dinámica en la que las representaciones dominantes son reflejo de la forma como se asumió o tramitó el ideario de sociedad y de nación. Los diferentes momentos de este proceso se caracterizaron por la tensión entre el interés por la desaparición (eliminación física, jurídica y cultural), la ‘protección’ (bajo formas diversas de control sobre su trabajo y sus almas), la integración (la desaparición por la vía del tránsito hacia la sociedad blanca-mestiza) o el reconocimiento (aún en proceso de definición, debatiéndose entre el ‘otorgamiento’ de derechos y las preguntas por la diversidad y la interculturalidad como proyecto común y no de los ‘diferentes’). Frente a estos embates del poder, las poblaciones indígenas han opuesto diversas formas de resistencia, incluyendo desde aislamiento físico, la ‘desobediencia’ y los levantamientos armados, hasta la lucha en el campo jurídico.

Desde el inicio de la dominación colonialista europea, la otredad de los nativos americanos y la de los africanos estuvo marcada por diferentes estatus (Wade 1997). Los indígenas, a pesar de ser vistos como ‘bárbaros’, eran considerados como seres ‘incorruptos’, esto es, que a pesar de no ser cristianos no habían rechazado la cristiandad. Al contrario, los africanos provenían de sociedades ‘infiel’ influenciadas por el islamismo, sobre las cuales hacía ya algún tiempo se había establecido la práctica de la esclavización (Wade 1997:63). Las poblaciones africanas, traídas de manera violenta a estas tierras como esclavizadas, han sido objeto de un tratamiento similar al que fue dado a los indígenas, aunque sustentado en consideraciones diferentes y diferenciadoras. Desarraigados de sus territorios de origen, obligados al desmembramiento de su población y sometidos culturalmente, los africanos y sus descendientes fueron tratados bajo un régimen de administración que los ubicaba en el lugar de ‘mercancías’ (Maya 2001). La diversidad de culturas de sus sociedades de origen, sus formas de organización, además de sus lenguas y tradiciones religiosas, fueron prohibidas e invisibilizadas en la categoría genérica de *esclavos*. Posteriormente, en el paso del Estado colonizador al republicano, su situación no varió sustancialmente, y a pesar de que se dio el proceso de abolición legal de la esclavización, su condición de ciudadanos continuó marcada por el radical desamparo jurídico y la exclusión social. Durante este período, de la colonización a la emergencia de los Estados republicanos, las poblaciones esclavizadas y sus descendientes no llegaron a ocupar un lugar de ciudadanía efectiva en la sociedad.

En este período (y tal vez hoy no sea del todo diferente), las representaciones de lo indio y lo negro fueron construidas desde la lógica de los aparatos de colonización, asignándoles el lugar que desde ella *les correspondía* en las estructuras sociales y de la administración. Dichas representaciones se soportaron en las relaciones de subordinación y a la vez las sustentaron. Los imaginarios religiosos y políticos de la época fueron configurando formas de ordenamiento de los lugares de cada uno de los sectores de la población (Wade 2000:38). La condición ‘racial’ o cultural de los individuos era también una condición social y política en el sistema de jerarquías imperante.

En América, la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista. La posterior constitución de Europa como nueva id-entidad después de América y la expansión del colonialismo europeo sobre el resto del mundo, llevaron a la elaboración de la perspectiva eurocéntrica de conocimiento y con ella a la elaboración teórica de la idea de raza como naturalización de esas relaciones coloniales de dominación entre europeos y no-europeos. Históricamente, eso significó una nueva manera de legitimar las ya antiguas ideas y prácticas de relaciones de superioridad/inferioridad entre dominados y dominantes. Desde entonces ha demostrado ser el más eficaz y perdurable instrumento de dominación social universal, [...] los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales. De ese modo, raza se convirtió en el primer criterio fundamental para la distribución de la población mundial en los rangos, lugares y roles en la estructura de poder de la nueva sociedad. En otros términos, en el modo básico de clasificación social universal de la población mundial (Quijano 2000:203).

La administración colonialista impuso de esta manera un régimen de producción y administración de la diferencia, que se nutrió de las ideas políticas y religiosas de su época. Se trataba de una misión *civilizadora*, en la que se tejía una estrecha relación entre política y religión, «*la colonización debía someterse a un ordenamiento cuyas bases se definían, antes que por un derecho, por una teología, por la teología de su propia religión, la de los colonizadores siempre*» (Williams 1990, citado por Clavero 1994:6). La legitimidad del proyecto estaba dada por los fines civilizatorios que decía perseguir, pues era una misión adelantada en el nombre de Dios, en beneficio de quienes eran sometidos y por dicho sometimiento, ‘liberados’. Sin embargo, era también (o antes) un proyecto de poder y producción de riqueza para la metrópoli que se apoyó en diversos mecanismos, entre los cuales tuvo un papel determinante la creación de un sistema jurídico-administrativo y su imposición a los pobladores de las tierras colonizadas.

Detrás de sus aparentes propósitos ‘altruistas’ se ocultaba un evidente interés económico y de sujeción. La aplicación de la legislación de Indias, que debería garantizar los derechos de

los nativos de América, ocultaba y daba legalidad a formas de explotación que garantizaban el funcionamiento del proyecto económico y de evangelización que orientaba las acciones de la colonización (Colmenares 1989). Figuras como la encomienda y el resguardo, por ejemplo, buscaron garantizar la sedentarización de los indígenas y la disponibilidad de mano de obra para las haciendas de los españoles (Palacios 1989:153). Adicionalmente, estas formas de dominación definían no solo la condición del indio en relación con la administración colonial, sino que se transformaban las formas propias de organización social y territorial.¹⁸

Tras su erección, la Audiencia se aplicó al cumplimiento de sus tareas relacionadas con la población indígena: por una parte, organizar hombres y territorios; por otra, garantizar la aplicación de las normas de protección consagradas por las leyes vigentes [...] (Mayorga 2002).

Particularmente en ciertas regiones como la andina, donde la administración colonial logró una mayor efectividad en la imposición de encomiendas y resguardos, la presencia de los colonizadores y el sometimiento a su aparato jurídico-administrativo, alteró las formas sociales de organización e introdujo nuevas lógicas en la relación con el espacio ocupado por parte de los mismos indios, y entre las diversas poblaciones, que a partir de entonces se regirían de acuerdo con las leyes de la administración foránea y por los mecanismos de dominación propicios a sus fines.

Para una mejor comprensión de estos fenómenos sería necesario profundizar en el análisis de los alcances que tuvo la expansión del sistema colonialista en diversos periodos y lugares, y en relación con poblaciones particulares, así como las formas de resistencia de que fue objeto. Por ahora podríamos decir que la dominación impuesta mediante la aplicación de las Leyes de Indias no solo redefinía las formas propias de administración, sino que introdujo una lógica extraña en la regulación de las relaciones sociales hasta entonces en uso, alterando la condición de autonomía de estas poblaciones por una relación de subordinación a un poder externo.¹⁹ Estos procesos de ‘incorporación’ de las poblaciones indígenas fueron objeto de diversas

¹⁸ A pesar de la fuerza del aparato de dominación impuesto por la administración colonialista, no fueron pocos los mecanismos de resistencia de las poblaciones indígenas y negras. En cuanto a los primeros, Rappaport (1982, 2000) ha documentado el caso de los indígenas paeces y sus formas de resignificación de la institución del resguardo como estrategia de resistencia; otras poblaciones, que no llegaron a ser sometidas directamente, emplearon estrategias como el aislamiento y ocupación de espacios apartados de los centros de dominación. Para las poblaciones negras, los casos más documentados son los procesos de cimarronismo y automanumisión; al respecto ver Friedemann (1987), Gutiérrez (2000), Landers (2002), Navarrete (2003), entre otros.

¹⁹ Los procesos contemporáneos de resguardización, agenciados por las organizaciones indígenas a partir de la década del setenta del siglo xx, suponen la autoimposición-apropiación de formas de administración territorial como éstas, concebidas para la consolidación del proyecto colonizador de los siglos xvii y xviii; a pesar de haberse mostrado como un mecanismo efectivo de resistencia en casos como el del pueblo nasa de Tierradentro (Rappaport 2000), aún no son claras sus implicaciones en contextos distintos al andino, como el de poblaciones de llano y selva, con patrones de organización territorial diferentes (Gros 2002). Más adelante retomaremos este asunto.

reformulaciones a lo largo de la historia, como veremos más adelante, y no todas las poblaciones indígenas afectadas de la misma manera. Lo que sí creemos poder afirmar es que la condición de otredad de los indígenas tiene sus raíces en estos ejercicios de dominación, que sentaron las bases para un tipo particular de relación entre estas poblaciones y la ‘sociedad nacional’, una relación históricamente mediada por el Estado y la legislación.

El caso de la población africana y sus descendientes fue distinto, aunque no menos marcado por la subordinación en relación con la administración colonialista. Las poblaciones africanas esclavizadas y traídas a América ocuparon un lugar distinto en las sociedades que vivieron los procesos de colonización. Según diversos autores, la esclavización de los africanos se hizo posible en un momento histórico en el que Europa estaba en proceso de constituirse como entidad, asociada a la expansión del cristianismo y en el marco de los debates sobre la diferencia humana; una época en que la teología vinculaba a menudo lo negro con el demonio y el pecado y era frecuente que los africanos fueran tenidos por inferiores (Jordan 1977 y Pieterse 1992, citados por Wade 2000:14). Con la idea de expansión del cristianismo y de que era necesario tutelar para civilizar, convertir a los paganos para enseñarles la ‘verdadera’ religión, la población negra africana pasó rápidamente a ocupar el lugar de los ‘infieles’ (Borja 2003:298). De esta manera era lícita la esclavización (tutelaje) y la misión evangelizadora (civilización). Adicionalmente, el aniquilamiento de la población indígena y la necesidad de mano de obra para la explotación minera llevaron a la prohibición definitiva del trabajo de los indígenas en las minas hacia finales del siglo xvii (Colmenares 1997:187) y con ella se aceleraron las condiciones para el comercio de esclavizados.

[...] la Corona, ante el proceso de extinción del indígena, había dispuesto una legislación más rigurosa respecto del empleo de los aborígenes en el trabajo minero, y si bien es cierto que tales normas solo fueron observadas parcialmente, el grave problema de la mano de obra quedaba resuelto, al menos en parte, con la provisión de esclavos africanos. (Palacios 1989:155).

El tratamiento dado a la población africana en las colonias afectó significativamente sus formas de organización social; la fuerte dispersión a la que se sometió a la población impidió la pervivencia de agrupaciones de origen étnico o familiar común. A diferencia de los indios, sometidos a la delimitación de un espacio físico de habitación y ‘protegidos’ frente a la posible presencia de ‘elementos extraños’ entre ellos, la población negra mantuvo un permanente contacto con los esclavizadores con quienes compartió aspectos de su vida cotidiana y de quienes no estuvo aislada generalmente.²⁰ Tampoco fue aislada la población negra en territorios definidos, ni gozó de la propiedad o usufructo de la tierra o

²⁰ Desde la segunda mitad del siglo xvi las elites de ciudades como Cartagena habían sido criadas en gran medida por mujeres negras y no eran pocos los casos en que participaban de ambos mundos, lo que ilustra en parte la situación ambigua de la población negra en relación con los sectores blanco/mestizos (Pineda 1997:111).

de formas de organización política de uso tradicional en sus lugares de origen; solo en los casos de cimarronismo y constitución de palenques pudieron los negros darse sus propias formas de organización.

A pesar de ser sometidos a esclavización y exclusión social, la cercanía física definió un tipo particular de relación entre los hombres y mujeres esclavizados y la sociedad dominante: el sujeto esclavizado no era igual, pero tampoco era un Otro distante, como lo era el indio. El tratamiento diferencial de las dos poblaciones se refleja en el hecho de que desde el comienzo del proceso colonizador «[...] *los nativos ocuparon la posición institucional del Otro, esencialmente diferente de sus observadores; mientras que los descendientes de los negros africanos han tenido una posición muchos más ambigua, pues ha estado tanto dentro como fuera de la sociedad de sus amos y observadores*» (Wade 2000:9).

Los indios fueron objeto de una legislación que, al menos en el papel, los protegía de la acción abusiva de los colonizadores; a pesar de las difíciles condiciones de explotación que debieron soportar, se definió para ellos una legislación ‘protectora’. En el caso de la población esclavizada, el estatus jurídico fue muy distinto.

Mientras en los tres siglos que duraron la conquista y la colonización se fue constituyendo una voluminosa y completa legislación protectora de indígenas, las leyes de Indias referentes al negro apenas si contienen una que otra norma humanitaria, y en casi su totalidad están compuestas de disposiciones penales, caracterizadas por su particular dureza (Jaramillo Uribe 2001:21)

Dichas normas dejan ver la concepción que se tenía del sujeto esclavizado, incluso en aquellos casos en que fueron definidas por un carácter más ‘humanitario’.

A fines del siglo XVIII la legislación sobre esclavos tomó cierto giro humanitario y protector. [...] Esta nueva legislación no modificó en una forma notoria la vida de la población negra esclava. La justicia colonial era ineficiente, y en este caso, como en el caso de la legislación protectora de indios y todavía más, hubo un marcado divorcio entre la realidad social y las normas jurídicas. Los propietarios de esclavos como era de esperarse, se resistieron a ponerla en práctica (Jaramillo Uribe 2001:23-24).

Al final de cuentas, tanto en un caso como en otro, la legislación fue uno de los mecanismos de regulación de las relaciones entre la sociedad dominante y las poblaciones indias y negras. Su propósito fue el de legitimar los mecanismos de explotación de estas poblaciones y para lograr su objetivo se recurrió a la definición diferenciadora de unos Otros, ubicados en un lugar genérico de sujetos a quienes se debía civilizar. A pesar de algunas tendencias

proteccionistas, especialmente en cabeza de miembros de la Iglesia, la legislación indianista y aquella referida a las poblaciones negras fueron, siempre producto de las miradas construidas desde el poder, acerca de las necesidades y el porvenir de aquellos a quienes no se reconocía capacidad para hablar en su propio nombre y que ‘debían’ ser tutelados desde las instituciones para alcanzar su condición humana o de ‘ciudadanía’.

Los indígenas y los africanos estaban ubicados, entonces, en diferentes posiciones del orden colonial, tanto social como conceptualmente. De manera oficial, se debía proteger a los indígenas tanto como explotarlos; los africanos eran esclavos, y aunque tenían derechos consagrados en la legislación, era algo poco sistemático y desigual (a pesar de que los españoles sí elaboraron un código en 1789), y el interés principal estaba en el control, no en la protección. Dicha diferencia continuó a lo largo del período colonial. Idealmente, los españoles hubieran querido mantener tres categorías separadas: los españoles, los indígenas y los africanos; es decir, los dirigentes, los tributarios y los esclavos. (Wade 2000:37-38)

En este sentido, Quijano ha planteado cómo durante el período colonial se estableció una división racial del trabajo en la que «el control de una forma específica de trabajo podía ser al mismo tiempo el control de un grupo específico de gente dominada» (Quijano 2000:205). La Encomienda (para los indios) y la esclavización (para los afrodescendientes) ilustran la forma como se estableció una tecnología de dominación/explotación (raza/trabajo), que mantuvo su vigencia hasta finales del siglo xx (aunque con nuevas formas como el terraje).

Las representaciones de lo negro y lo indígena construidas durante este período muestran el lugar que ocuparon estas poblaciones en el discurso de los sectores dominantes, que de diversas maneras se hace presente en los regímenes de representación en épocas posteriores. La otredad de indígenas y negros, construida socialmente a lo largo de la historia, ha sido un mecanismo de diferenciación-minorización que soporta y sustenta a la vez sutiles y complejos mecanismos de inclusión-exclusión. Como veremos en el siguiente capítulo, la educación ha hecho parte de los proyectos mediante los cuales se ha querido consolidar los imaginarios de nación y en ellos el lugar asignado a estas poblaciones.

Sin embargo, a pesar del sometimiento a un fuerte aparato administrativo e ideológico de dominación, indígenas y afrodescendientes expresaron por diversas vías su resistencia al poder colonialista. En 1781, sectores indígenas participaron de la Revolución de los Comuneros (ocurrida en los Santanderes y Cundinamarca), en alianza con sectores criollos y mestizos, llegando a erigir a Ambrosio Pisco como comandante de los indígenas. Por su parte, las poblaciones negras permanentemente crearon palenques y resistieron mediante el cimarronaje y la automanumisión; en 1782 marcharon hacia Santa Fe de

Antioquia 5.000 esclavos negros, pidiendo a las autoridades la expedición de una cédula real que liberara a los esclavos.²¹

Luego del proceso independentista y frente a la ‘necesaria’ creación del Estado-nación moderno que aquél suponía, se hizo necesario imaginar de nuevo la sociedad sobre unas bases que permitieran establecer distancia frente a la metrópoli colonizadora, lo que requirió un nuevo régimen de representación en el que las poblaciones indias y negras ocuparon un lugar distinto al del período que estaba por acabar. Para dar a conocer algunas de las tendencias que afectaron el proceso de constitución y transformación de las representaciones sociales sobre poblaciones indígenas y negras, haremos una breve mención de algunos hechos históricos que sirven de referencia para la comprensión de estas dinámicas en un proceso histórico particular; sin embargo, sería irresponsable cualquier afán de exhaustividad de nuestra parte en cuanto al ejercicio propiamente historiográfico. Acompañaremos nuestro análisis con la referencia constante a los expertos en estos temas y a su obra.

El ‘problema’ de la diferencia en la creación de la nación

El tránsito de una administración colonialista en manos del imperio español a un Estado-nación moderno no fue fácil ni inmediato.²² La definición de la forma administrativa del nuevo Estado, sus límites y los elementos que permitían pensar en una *unidad* nacional, ocuparon gran parte de los debates de las elites del siglo xix y comienzos del xx. La idea de unidad provenía de un imaginario específico, asociado a los intereses, formas de administración, y producción y circulación del conocimiento, de aquel sector de la sociedad que ocupaba un lugar dominante en el proceso independentista y la conformación del nuevo Estado.

Las bases territoriales para la constitución de los nuevos Estados nacionales se encontraron en las formas de división administrativa impuestas por la corona española, que correspondían a la existencia de cierta unidad geográfica, natural y hasta de presencia de sociedades prehispánicas, además de criterios económicos y de control militar (Jaramillo Uribe 2001:262). A pesar de –o gracias a– que los nuevos Estados nacionales comenzaron a constituirse sobre las bases de unos referentes correspondientes a formas creadas por la administración colonialista, las élites requerían de unos nuevos imaginarios de sociedad que sustentaran su distancia frente al imperio. Era necesaria una identidad particular, propia; era necesario imaginar una nueva comunidad (Anderson 2000).

²¹ Ver Pineda (1997:111). Almarino (2003:63-86), registra las formas de *desesclavización* de las poblaciones negras del Pacífico sur durante el período final del siglo xviii hasta mediados del xix.

²² Según Jaramillo Uribe (2001:265-274), el proceso de formación del Estado-nación pasó por tres etapas, entre los inicios del proceso independentista y la Patria Boba hasta la formación de la Colombia actual.

[...] tampoco carecía el territorio, por lo menos si se piensa en la élite dirigente, de una cierta unidad cultural formada por la lengua, religión y un corpus de ideas que las universidades y colegios y seminarios habían transmitido a sus miembros durante el período colonial: jurisprudencia, teología, retórica y algo de ciencia moderna en las postrimerías del virreinato (Jaramillo Uribe 2001:265).

Las élites de la época debieron afrontar la tensión que significaba la decisión de conformar una nueva nación, moderna y republicana, y la necesaria construcción de una identidad sobre bases distintas a aquellas de corte colonialista. Aunque lo particular americano podía ser el pasado indígena, éste solo sería retomado posteriormente con el surgimiento del pensamiento *indigenista* de finales de siglo y comienzos del xx, y por ahora era visto como poco conveniente para un ideario fundado sobre las premisas de igualdad y el deseo de ingresar en la corriente del progreso.

De todos los símbolos de los que se rodean los Estados nacidos sobre la ruinas del imperio español, muy pocos evocan a las antiguas civilizaciones indígenas, cuyo recuerdo parece haberse desterrado repentinamente. Esas jóvenes repúblicas hacen tabla rasa de la historia para construir nación sobre la base de principios abstractos inspirados en los Estados Unidos Jeffersonianos y en la Francia revolucionaria (Favre 1998:31).

El nacimiento de la república de Colombia no se fundamenta en discursos de tipo étnico, incluso cuando en su iconografía aparecen con frecuencia imágenes de lo indio (Pineda 1997:112, Wade 1997:65). En sus primeras épocas los nuevos gobiernos mostraron gran ambigüedad en su relación con las poblaciones indias, en ocasiones incluyéndolas en su proyecto nacional y en otras buscando su integración y desaparición. Los pocos giros que se dieron en las políticas dirigidas a estas poblaciones buscaban resolver, coyunturalmente, su resistencia al proyecto republicano. La población negra, mientras tanto, permanecía excluida de las nascentes representaciones de la nación, no siendo incorporada en su iconografía y manteniendo hasta mediados de siglo su condición jurídica de esclavizadas.

Durante el período en el cual se da inicio a las luchas independentistas y comienza el proceso de consolidación del proyecto republicano, las poblaciones de negros esclavizados ocuparon un lugar ambiguo en el proyecto de los sectores dominantes. Almario (2003) estudia este período para la región del Pacífico sur y muestra cómo, durante las luchas independentistas, los sectores ‘realistas’ intentaron movilizar sus cuadrillas de esclavizados como parte de su estrategia de resistencia frente a los independentistas y cómo estos últimos buscaron transformar el orden político establecido sin modificar el orden social (Almario 2003:99). La instauración de un nuevo orden político no significó la transformación de las relaciones sociales de dominación de estas poblaciones.

El tratamiento jurídico dado a las poblaciones indias y negras en algunas de las primeras leyes expedidas luego del proceso independentista, parece destinado a desaparecerlas del lenguaje oficial de la nación. En la década del veinte del siglo xix, países como México y Perú decretan la abolición del término *indio* del vocabulario oficial y de las referencias étnicas en los actos públicos. Es como si hubiera sido necesario borrar toda huella de la otredad, para dar paso al advenimiento de una nueva identidad construida sobre la unidad de la nación. Aspectos como la propiedad colectiva de la tierra fueron considerados contrarios al desarrollo de la economía y la estabilidad de las instituciones (Ver Wade 1997:64). En 1825 Bolívar firma en Cuzco un decreto de repartición individual de las tierras de usufructo colectivo. En Colombia, la Ley del 11 de octubre de 1821 definió que las comunidades indígenas no se llamarían más *pueblos de indios* sino *parroquias de indígenas*, permitió el ingreso y residencia de los no indígenas en ellas y previó la disolución de sus resguardos, que serían entregados a las familias bajo la forma de propiedad privada.²³ Aunque la Constitución de 1821 reconocía la ciudadanía a los indígenas, los ubicaba en la clase de *misera- bles*, lo cual les excluía de la posibilidad del voto (Helg 2004:28).²⁴

Una vez obtenida la independencia y proclamada la república, comienza entonces la historia contemporánea, que va a estar marcada por lo que bien podría llamarse una ofensiva, ‘antiindígena’: las leyes republicanas del 11 de octubre de 1821 y el 16 de marzo de 1832 decretan para el conjunto del país la disolución de los resguardos y la titulación de las tierras (Gros 1991:208).

Nombrar o dejar de hacerlo es un acto de poder. Dejar de nombrar a quienes representaban la alteridad o cambiar la forma de hacerlo, excluirlos de los discursos oficiales y los documentos públicos, nos habla del poder performativo del lenguaje jurídico al tiempo que nos dice de la manera como el Estado tramita la alteridad en el nuevo proyecto nacional. La unidad no concilia fácilmente con la diferencia; los primeros intentos de construir nación pasan por el imperativo de negación de la diferencia. «A partir de 1825, los censos nacionales oficializaron el silencio sobre la raza al no mencionarla entre los datos registrados (sino de manera parcial y tácita a través del registro de los esclavos hasta la abolición en 1851)» (Helg 2004:28).

La ausencia de un tratamiento específico es un síntoma de la nueva condición jurídica de estos *ciudadanos* y de la nueva relación entre el Estado y la alteridad en la nación. Este tratamiento, que sufriría diversos cambios durante el período, ha sido denunciado como el inicio de un ataque constante de los Estados contra indios y descendientes de

²³ Al respecto, Favre plantea que «Las comunidades indígenas, consideradas un arcaísmo colonial, pierden su personalidad jurídica y su existencia legal [...] el indio se convierte así en ciudadano, y deja de existir» (Favre 1998:32).

²⁴ Sobre la *inclusión* de los indígenas y el inicio del proceso de manumisión de negros esclavizados en el Congreso de Cúcuta de 1821, ver Safford (2002:235).

africanos, sus instituciones y formas de organización. El período de surgimiento de los Estados nacionales supone una forma de inclusión, pero en una nueva categoría y un nuevo estatus jurídico: el de ciudadanos.

La creación de un marco normativo para la consolidación del naciente Estado-nación incluyó el debate sobre el tratamiento que ahora debería darse a las poblaciones que conformaron la otredad durante el período colonialista. La Constitución de 1821 y la legislación que la sucedió, revelan el afán de las élites por consolidar una república de corte liberal en la que debería imperar el principio de igualdad a la que deberían acceder, así fuera gradualmente, todos los ciudadanos. Al tiempo que se preveía la liquidación de los resguardos, se abolía progresivamente la esclavización mediante la manumisión de partos, aunque se la mantenía hasta los 18 años y se permitía el tráfico nacional de personas esclavizadas (Helg 2004:28).²⁵

No sólo los miembros de las élites criollas expusieron sus argumentos en los debates del momento. Jaramillo Uribe (2001) cita el memorial suscrito por un hombre esclavizado, de Mompo, quien alega la igualdad de los hombres en virtud de su común origen divino; dice el citado José de Castro:

Yo que soy ignorante me admiro, señores, que haya pensamiento que discurra puedan hacerse granjerías con un semejante, con un cristiano y con un hijo de Dios. Porque en tal caso, atendiendo aquel recomendado precepto que nos encargó Jesucristo Nuestro Señor de que amemos a los prójimos como a nosotros mismos, era preciso decir que era falta de doctrina o que los siervos y esclavos no eran hijos de Dios, como los libres (En Jaramillo Uribe 2001:178-179).

Como es lógico, son escasos los argumentos registrados de las voces de los propios afectados, y solo podemos recurrir la mayor de las veces a documentos escritos por los administradores y/o personas letradas, lo que restringe nuestro conocimiento sobre el problema a la mirada dominante. La participación de los sectores subalternos en algunos hechos históricos de la época estuvo comúnmente asociada a los intereses de los sectores dominantes y no pocas veces fue objeto de reacciones represivas.

La guerra de 1839-1841, en la que tomaron parte como insurrectos muchos indígenas y esclavos, dio lugar a la expedición por los vencedores, de la Constitución autoritaria de 1843 y a las leyes de represión de esclavos. Aunque la Constitución de 1843, expedida 'en nombre de Dios Padre, Hijo y Espíritu Santo', en el artículo 2º hiciera declaración democrá-

²⁵ Los debates sobre la liberación de esclavizados alimentaron reflexiones de diferente orden, entre ellos argumentos de orden jurídico, filosófico y hasta económico. Al respecto ver Jaramillo Uribe 2001, en especial 176-191.

tica en el sentido de que 'la nación granadina... no es ni será nunca patrimonio de ninguna familia ni persona', lo cierto es que miles de familias esclavas siguieron siendo patrimonio de personas. La Ley 21, de julio de 1821, había decretado la libertad de vientres y había suprimido la trata de esclavos hacia el exterior. Sin embargo, para los libertos hijos de esclavos que nacieran con posterioridad a dicha ley, ésta estableció que deberían permanecer sirviendo a los amos de sus madres hasta la edad de los diez y ocho años, con el fin de indemnizar a éstos los gastos de alimentación y vestido durante el periodo de sujeción. [...] Como complemento fue expedida la Ley 22 de junio 1843, 'sobre medidas represivas de los movimientos sediciosos de esclavos', que derogó la prohibición de la Ley 22, de junio de 1821 sobre la trata de esclavos (Tirado 1989:158).

La resistencia que generó la abolición legal de la esclavización entre ciertos sectores sociales de la época no obedeció sólo a sus consecuencias en el plano económico. «Hacer igual el esclavo y el indio al amo, así fuera sólo ante la ley, era dar un golpe a las jerarquías en las que se basaba gran parte del poder político de la aristocracia criolla» (Tirado 1989:161). Para la población negra esclavizada la abolición encerraba una triste paradoja: al ser modificada su condición legal y adquirir formalmente nuevos derechos, se vieron libres, pero efectivamente carentes de los medios para garantizar una vida digna. De esta manera los hombres y mujeres liberados de la esclavización se hicieron *ciudadanos* de la nueva república. A partir de 1851, la desigual condición social y jurídica de las poblaciones negras en el país se hace notoria, lo que ha llevado a que se denuncie con frecuencia su *invisibilización* (Friedemann 1984).

La abolición legal de la esclavización y el declive de la economía minera en regiones como el Pacífico generaron condiciones para un mayor aislamiento de las poblaciones negras que, a pesar de haber estado hasta entonces vinculadas a la economía regional, no lo habían hecho en condiciones de autonomía sino sujetas a la administración esclavista. Este relativo aislamiento permitió a su vez la emergencia de nuevas formas de organización y la consolidación de procesos de *territorialización* de estas poblaciones, al menos en el caso del Pacífico sur, tal como ha sido documentado por Almario (2003:63-86). Dicha *territorialización* estuvo asociada a las dinámicas de *desesclavización* (Almario 2003) que, en su mutua influencia, permitieron a los grupos negros de la región ir consolidando un proceso de etnogénesis que podría estar en la base de las actuales formas de representación étnica del presente.

Las reformas de mediados de siglo se enmarcaron en un nuevo intento por construir la nación sobre la base de una identidad indígena, aunque simultáneamente se discriminaba al indígena de carne y hueso. Más adelante, la Constitución de 1886 marcó un nuevo momento en el ordenamiento jurídico colombiano y en cuanto al lugar que las poblaciones negras e indígenas ocuparon en él, que «*constituye un retorno a la tradición hispanista y el tiempo de la filosofía tomista, la nación colombiana es percibida [...] blanca, católica y cuya lengua natural es el habla castellana* (Pineda 1997:113). En su texto, la

Constitución no menciona explícitamente ni a indígenas ni a negros, pero tácitamente les asigna un lugar en el proyecto de nación. Con la firma del Concordato con la iglesia católica en 1887 y la Ley 89 de 1890, ocurren dos fenómenos ilustrativos del papel asignado al Estado y a la Iglesia en un nuevo proyecto civilizador: la evangelización y la excepcionalidad.

La imagen del territorio nacional contenida en la Constitución está acompañada de la definición de los *territorios nacionales*, una vasta extensión del territorio nacional poblada por ‘salvajes’, que con el Concordato serían entregados en gran parte a la Iglesia para su administración y consecuente evangelización y ‘reducción a la vida civilizada’ (Helg 2004:30). La ley 89 de 1890, «*por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada*», define dos categorías entre la población indígena: los que se han reducido a la vida civil (habitantes de resguardos), y los que serán reducidos mediante las misiones (habitantes de territorios nacionales). De manera similar a lo ocurrido con las Leyes de Indias, la Ley 89 definía un carácter de excepcionalidad para las poblaciones indígenas, entre las que no regiría la ‘legislación general de la República’ y que serían tutelados por los poderes civiles locales y regionales (alcaldes y gobernadores) y en el segundo caso, por las misiones (Roldán y Gómez 1994:65-71, Gros 1991:218).

Con la firma del Concordato, la iglesia católica recibió del Estado el rol de reducción y evangelización de los ‘salvajes’, evidenciando el resurgimiento de una alianza que había demostrado su efectividad durante el período de colonización europea: Estado e Iglesia como agentes civilizadores. Adicionalmente, la figura de los ‘territorios nacionales’ supuso una imagen homogénea: de territorios habitados por indígenas, desconociendo la numerosa presencia de afrodescendientes y de otras poblaciones, desde entonces sometidas a la acción de las misiones (Helg 2004:32). Indígenas y negros fueron representados como ‘salvajes’, no civilizados, que deberían ser progresivamente incorporados a la nación, lo que nuevamente supone una forma de representación de estas poblaciones construida al margen de sus propios intereses y con un claro objetivo de sujeción.

Para las poblaciones negras, el hecho tiene connotaciones adicionales, pues al no reconocerles entidad jurídica en tanto minorías (como sí lo hacía con los indígenas), ni como ciudadanos de pleno derecho, el Estado sienta las bases jurídicas para su desconocimiento; esto se verá reflejado en las demandas hechas por estas comunidades organizadas, un siglo después. Como veremos más adelante, la figura jurídica de *territorios nacionales* invisibilizó la presencia de poblaciones negras, que luego se vio acentuada con la consideración de las tierras que habitaban como *baldías*.²⁶

²⁶ Peter Wade (1997) ha desarrollado la idea de una *topografía cultural* que ilustra las formas de distribución socio-espacial de la población en Colombia. Según dicha topografía, las zonas del interior andino estarían habitadas por poblaciones blancas-mestizas, y en menor medida indígenas; las zonas del litoral, habitadas mayoritariamente por poblaciones negras, con algún porcentaje de indígenas, y las zonas selváticas, mayoritariamente por poblaciones indígenas. A ello deben añadirse las formas de representación de dichas ubicaciones socio-espaciales que, en el caso de los *territorios nacionales*, ilustran un tipo particular de relación entre los centros de poder y sus ‘periferias’.

Indigenismo y nación

A finales del siglo xix y durante la primera parte del xx, las doctrinas relativas a la eugenesia y la decadencia de las razas influyeron los debates de muchos intelectuales colombianos, que sostenían la idea de que la ‘mezcla’ entre indios y negros degeneraba la raza. Para comienzos del siglo xx las acciones de Estado estaban influenciadas por una vertiente racista del *indigenismo*, que consideraba al indígena como representante de una *raza* inferior cuya inferioridad obedecía al atraso histórico al que fue sometido por la colonización española, al mantenerlo al margen de la corriente civilizada a la cual era necesario incorporarlo. La ‘raza’ india era inferior por la dominación que padeció, mas no por naturaleza, y su destino era desaparecer en la fusión con la ‘raza’ criolla para dar lugar a una mestiza.²⁷ Esta corriente del indigenismo buscaba resolver el problema del indio y el problema nacional mediante la fórmula del mestizaje; la mezcla de indios y criollos haría posible alcanzar el ideal del hombre mestizo, la *raza cósmica* de la que habló Vasconcelos (Favre, 1998).

El indigenismo incluye una serie de corrientes de pensamiento heterogéneas y en algunos casos contradictorias; las vertientes *racistas* del indigenismo fueron refutadas por las vertientes *culturalistas*, que se consolidaron hacia mediados del siglo xx. En ellas

El mestizaje todavía es considerado como la solución de la cuestión nacional, pero su concepción se modifica. [...] Al perder su sentido inicial de miscibilidad, adquiere el de la aculturación. Concepto clave que Gonzalo Aguirre Beltrán (nacido en 1908) explicitará en «El proceso de aculturación» (1957), la aculturación se define como el proceso mediante el cual la cultura india y la cultura occidental, que por principio se plantean como complementarias, deben interpenetrarse, intercambiar entre ellas prestamos, y reducir poco a poco sus diferencias, hasta el momento en el que formen una sola y misma cultura (Favre 1998:49-50).

En esta versión del indigenismo se le da especial relevancia a la educación en tanto elemento esencial en el proceso de mestizaje cultural y tiene una fuerte influencia en la definición y ejecución de políticas de los Estados de la región y organismos multilaterales, hasta la década de los setenta.²⁸ El pensamiento indigenista que se desarrolló en América

²⁷ A diferencia de los racistas que, a finales del siglo xix, animados por el darwinismo social, consideraban al indio como ‘naturalmente’ inferior.

²⁸ Otras vertientes de pensamiento, como el marxismo y el telurismo, también hicieron parte de los debates del indigenismo latinoamericano en los comienzos del siglo xx. En el primer caso, el problema del indio fue entendido como asunto político y social; en esta corriente se llegó a considerar el imperio incaico como el lugar de origen de la organización comunista primitiva más avanzada. En el segundo, más cercano a la filosofía y la literatura, se considera que las formaciones nacionales son producto de su entorno físico y hace una exaltación de los Andes como bastión de la tradición amenazada por la penetración de la modernidad occidentalizante, frente a la cual llega a proponer una andinización de los no indios (Favre 1998:52-63)

Latina a finales del siglo xix y comienzos del xx tuvo una fuerte incidencia en las políticas estatales en relación con las poblaciones indígenas.

En su vertiente más política, más que una corriente de pensamiento sobre los indígenas, el indigenismo llegó a ser una propuesta filosófica sobre el papel del Estado y las concepciones de nación en las sociedades latinoamericanas. Fue una forma de pensamiento comprometido de intelectuales y artistas que encontraron en lo indígena un referente político, estético y filosófico; sin embargo, el indigenismo siempre habló *en nombre* de los indígenas y no recogió las voces de aquellos en nombre de quienes hablaba. De la misma manera, las políticas de los Estados que acogieron algunas de las ideas indigenistas (incluyendo las acciones de los pensadores indigenistas que participaron en la administración de estos Estados), se expresaron en programas de acción orientados por el propósito de consolidar un ideario de nación y las condiciones de su desarrollo en el nuevo contexto del capitalismo moderno, antes que generar espacios de participación para estos sectores de la población. Sólo será hasta la segunda mitad del siglo xx, con la emergencia de la cuestión indígena y el indianismo, cuando se escuchen las voces de los subalternos.²⁹

En sentido restringido el término indigenismo define las políticas orientadas a promover el mejoramiento material y social de las comunidades aborígenes, instrumento propiciatorio de su integración sociocultural a las transformaciones nacionales. Dirigidas a partir de premisas teóricas e ideológicas aportadas por el pensamiento antropológico, las políticas indigenistas expresan preocupación de las instancias gubernamentales y de las jerarquías eclesiásticas por elevar los niveles de vida de los pueblos indios, imperativo civilizador que suplanta comúnmente los intereses étnicos al actuar compulsivamente (Báez-Jorge 2001:424).

El Estado naciente dio muestra de sus orientaciones políticas y filosóficas al definir la suerte de indígenas y descendientes de africanos. Con la necesidad de crear una república poscolonialista, se hizo imperioso definir también la idea de nación que la acompañaría.³⁰ Fue entonces necesario pensar en aquellos rasgos constitutivos del ser americano, en parte por oposición a lo europeo y definir los rasgos específicos de la nacionalidad naciente; en este contexto lo indígena aparece como elemento central a integrar en la nueva identidad. «Los contenidos filosóficos y las finalidades prácticas del indigenismo latinoamericano refieren a las fórmulas político-jurídicas y al aparato conceptual inherente a las ideologías nacionalistas» (Báez-Jorge 2001:425). Sin embargo, incorporar lo indígena en una identidad nacional fue un asunto problemático; implicaba asumir un rasgo hasta entonces desprecia-

²⁹ La diferencia entre *indigenismo* e *indianismo* hace referencia a los sujetos de la política. Mientras el primero expresa las voces de quienes hablaron *en nombre de* los indígenas, el segundo se refiere al pensamiento y acción de los indígenas en su propio nombre.

³⁰ Sobre los diferentes procesos en la constitución del moderno Estado-nación en los países de América Latina, ver Quijano (2000), especialmente 226-239.

do, signo del pasado salvaje o bárbaro, contrario al ideal de modernidad que se quería imprimir a la identidad nacional en construcción. La única vía ‘posible’ entonces era la del mestizaje, entendido como proceso de incorporación de rasgos de indianidad, a la par que se orientaba su desindianización. En este contexto, lo negro era excluido del debate y mantenido al margen de la pregunta por la identidad.

Los debates del indigenismo se expresaron en las acciones del Estado conocidas como *política indigenista*. Aunque sus debates, principales exponentes y lugares de aparición fueron diversos en América Latina, la pregunta por lo indígena se relacionó generalmente con la preocupación por la constitución de un referente identitario que consiguiera unificar a la población de los territorios administrados por los Estados nacientes.

La política indigenista constituye un capítulo dentro de una política más general de modernización de la sociedad. Pero también representa un medio a través del cual el Estado, cuya misión se precisa de manera distinta y cuyo campo de intervención se amplía considerablemente, pretende convertir a esta sociedad en nación (Favre, 1998:92-93).

El problema de la constitución de la nacionalidad, es decir, del ideario común que unificaría a las poblaciones de las, hasta entonces, colonias ocupó gran parte de los siglos xix y xx e incidió en la manera como desde el Estado se reguló la relación con la población indígena y negra. En la segunda mitad del siglo xx se generaría un proceso de fuertes cambios en lo que se refiere al lugar que ocuparon los destinatarios de las políticas; la emergencia del movimiento campesino y sus reivindicaciones por la democratización de la propiedad de la tierra parece haber sido el escenario propicio para que sectores de la población que hasta entonces habían ocupado el lugar de ‘objetos’ de la acción estatal, expresaran con voz propia sus expectativas y demandas acerca del lugar que querían ocupar en la sociedad.

Las políticas indigenistas en el siglo xx

A comienzos de siglo se despliega un modo particular de intervención institucional dirigido a las poblaciones indígenas: el *indigenismo* o, más concretamente, la política indigenista. Entendida como

[...] la acción sistemática emprendida por el Estado por medio de un aparato administrativo especializado cuya finalidad es inducir un cambio controlado y planificado en el seno de la población indígena con objeto de absorber las disparidades culturales, sociales y económicas entre los indios y la población no indígena. Esta política establece su propio marco legal. Sin dejar de favorecer al terreno educativo se basa en una metodología del desarrollo y genera una ingeniería social destinadas a poner en práctica esta metodología (Favre 1998:108).

Diversas acciones fueron emprendidas en nombre de este proyecto de *cambio dirigido* cuya finalidad era ‘asimilar’ al indio, sometiénolo a las lógicas del progreso y la modernización. En América Latina el debate indigenista y su incidencia en las políticas de los Estados toma mayor auge luego de realizarse la Octava Conferencia Panamericana en 1938 y el Congreso Indigenista Interamericano en 1940, cuyos resultados se traducen en recomendaciones a los Estados para poner en marcha planes de acción orientados a ‘resolver los problemas de los indígenas’ en asuntos como distribución de la tierra, salud, educación, ambiente, infancia y mujer. Como resultado de dichos debates se proclaman tres principios orientadores de las políticas indigenistas en América Latina; el primero referido a la condición de problema de interés público y la urgencia del mismo, lo que implicaría la definición de acciones prioritarias de Estado para atenderlo; el segundo supone una crítica al racismo, ubicando la naturaleza del problema indígena en sus dimensiones culturales, sociales y económicas, y el tercero plantea que los derechos de los indígenas deben ser protegidos en el marco de los sistemas legales vigentes, y garantizado su acceso a la técnica moderna y la ‘civilización universal’. Así, la cultura indígena fue ‘reconocida’ como factor de enriquecimiento de la cultura de cada país y de la consolidación de la nación. En consecuencia con los acuerdos del Congreso Interamericano, se constituye el Instituto Indigenista Interamericano, y se crean institutos indigenistas en varios países de la región; en el caso de Colombia, en 1943.³¹ Durante la década de los cincuenta varios organismos multilaterales participaron en la promoción de la política indigenista y se creó, entre otros, la Misión Andina, en la que participaron organismos como la FAO, la OMS, el PMA, la UNESCO y el UNICEF. La Misión hizo presencia en los departamentos de Cauca y Guajira hacia 1958 (Favre, 1998:104-106). A principios de los años sesenta se da inicio a un proceso de transferencia de los programas de la Misión a los Estados nacionales y en los setenta ésta se disuelve; en Colombia se creó el Plan Nacional Indigenista en 1967.

Del papel jugado por organismos multilaterales, uno de los frentes de mayor injerencia ha sido el legislativo, que se evidencia en normas internacionales como la Convención 107 sobre poblaciones indígenas, tribales y semitribales elaborada en 1957, que se basa en los planteamientos del Congreso Interamericano y les confiere alcance universal (Favre 1998:108). Podríamos decir que en este período inicia una nueva época de la política indigenista (Wade 1997:64-69). El surgimiento de las organizaciones sociales indígenas y la aparición de una institucionalidad indigenista en el país le dan a la nueva época una dinámica diferente a la precedente. Por un lado, el Estado se interesa por mantener el control sobre las acciones dirigidas a las poblaciones indígenas mientras, por otro, las nacientes organizaciones sociales empiezan a disputarle el derecho a hablar en su nombre.

Los desarrollos legales e institucionales de mediados de siglo servirán de base para algunos de los reclamos de las organizaciones sociales, a partir de la década de 1970. Hasta entonces, las acciones de Estado estuvieron dirigidas a las poblaciones indígenas, así como los debates

³¹ En 1948, el Instituto se convierte en una agencia especializada de la Organización de Estados Americanos (OEA).

filosóficos y jurídicos que las sustentaron; como veremos a continuación, hacia finales de siglo el accionar de nuevos actores sociales que enmarcan sus reivindicaciones sociales en el discurso étnico obliga a redefinir la institucionalidad, los discursos y las prácticas políticas en torno a la diferencia cultural. El indigenismo, en tanto marco de acción y pensamiento, se torna insuficiente y deben ser redefinidos los términos de las relaciones entre el Estado y las poblaciones que encarnan ahora el discurso de la alteridad. Si bien es cierto nos resulta difícil afirmar que hubo un ‘fin’ del indigenismo, en las últimas décadas del siglo xx las políticas de Estado y las representaciones sociales de la diferencia cultural sufren un fuerte proceso de transformación para dar paso a un nuevo discurso, el del multiculturalismo. El proceso de transformación de estas políticas puede ser descrito brevemente retomando a Gros (2002), quien muestra algunas de las tendencias del periodo a partir de cuatro etapas:

La primera etapa, que finaliza en 1974, no es sino la prolongación del statu quo precedente. En las montañas, donde todavía subsisten resguardos indígenas, el Estado mantiene una posición favorable a su disolución [...]. En las tierras de misión que, como intendencias y comisarías, corresponden al 64% del país, el Estado se remite a la iglesia católica para ‘civilizar’ a sus indígenas. [...] Su criterio general sigue siendo la asimilación (Gros 2002: 331).

En 1974 se realiza la primera asamblea indígena en Bogotá, promovida por el secretariado indígena de la Anuc.³² En ella se reúnen representantes de distintas etnias indígenas, que logran llamar la atención del país acerca de su presencia. La asamblea sirve para dar una dimensión nacional al tema indígena, que hasta entonces parecía restringido al departamento del Cauca. Durante este período surgen las primeras organizaciones indígenas, que se gestan al interior del movimiento campesino para luego adquirir progresivamente su autonomía. La primera organización de la zona andina (el CRIC) formaliza su creación en 1971 y la primera organización de las tierras bajas (el CRIVA) lo hace en 1973, inicialmente bajo tutela religiosa.³³

La segunda etapa comienza con la modificación del Concordato: la ley 20 de 1974 suprime el privilegio educativo de la iglesia católica sobre las poblaciones indígenas y establece la educación por contrato. Concluye al desencadenarse la política represiva del gobierno de Julio César Turbay Ayala (1978 - 1982) (Gros 2002: 331).

A pesar de que se restringe formalmente el control de la Iglesia sobre la educación, ésta mantiene la administración de gran parte de la misma bajo una nueva modalidad: la educación contratada. A finales del período, el Decreto 1142 de 1978 define la posibilidad de incorporar la enseñanza de lenguas nativas en las escuelas indígenas, emergiendo así la educación bilingüe y bicultural en las políticas de Estado.

³² ANUC: Asociación Nacional de Usuarios Campesinos.

³³ CRIC: Consejo Regional Indígena del Cauca; CRIVA: Consejo Regional Indígena del Vaupés.

*El gobierno de Belisario Betancur (1982) marca el comienzo de la **Tercera etapa**, la cual culminará con la adopción de la Constitución de 1991, durante la presidencia de César Gaviria. Estos diez años corresponden a una nueva política indigenista que concluye con una profunda modificación del escenario nacional. Los gobiernos sucesivos extenderán masivamente la figura jurídica del resguardo a las poblaciones de tierras bajas, reconociendo así una territorialidad indígena provista de una autoridad con rango político-administrativo – el cabildo– en casi una cuarta parte de la superficie nacional (Gros 2002: 333).*

El giro sustancial ocurrido en la política indigenista obedece a diversos factores, entre ellos la consolidación de las organizaciones sociales en los niveles locales, nacionales e internacionales, lo que permitió una mayor capacidad de presión frente al gobierno nacional. Durante este período, el Estado formaliza el reconocimiento a las organizaciones sociales como interlocutoras de sus poblaciones. Otro aspecto importante es el de los procesos de ‘legalización’ de tierras, que permite a las poblaciones indígenas recuperar el dominio formal sobre éstas.

A pesar de lo reciente de la reforma, algunos de sus efectos ya conocidos parecen contradecir el espíritu de las reivindicaciones indígenas o, por lo menos, plantean nuevas contradicciones al interior de las organizaciones sociales y sus poblaciones. Una de éstas es la que representa el estatus de autoridades reconocidas por el Estado, lo que las hace parte de su aparato institucional, frente al cual se habían planteado sus confrontaciones políticas en las etapas anteriores. Otras connotaciones se relacionan con los procesos de ‘resguardización’ y ‘andinización’ de las representaciones indígenas, lo que logra imponer, tanto en los imaginarios colectivos como en las prácticas sociales, formas de administración que hasta entonces fueron ajenas a gran parte de estas poblaciones, en particular las de las zonas bajas como selva y llano.

Otro rasgo que caracteriza este período es la ‘ampliación’ de las representaciones de la alteridad, que pasan de un imaginario ‘indigenizado’ a uno ‘multiculturalista’. Como resultado, las poblaciones negras, que están en proceso de constitución de sus representaciones desde lo étnico, alcanzan ahora algún tipo de reconocimiento jurídico:

[...] la nueva Constitución reconoce, de paso, la existencia de poblaciones negras de la costa pacífica, organizadas en comunidades con identidad cultural específica, así como sus derechos colectivos sobre las tierras que tradicionalmente han poseído (art. 55 transitorio): toda una novedad para un país que, contrariamente a lo ocurrido con las poblaciones indígenas, nunca había incluido en su derecho positivo a las poblaciones de origen africano (Gros 2002: 336).

La **cuarta etapa** abarca desde la promulgación de la Carta constitucional hasta el presente y está definida básicamente por los retos que plantea a las poblaciones de los grupos étnicos, sus autoridades y organizaciones. La aún inconclusa reglamentación de muchos de estos derechos y las nuevas formas de participación política son, entre otros, algunos de los retos por asumir. Desde la dinámica del Estado también están por verse los desarrollos que supone el nuevo orden jurídico; por ahora, pareciera que la institucionalidad se resiste a desarrollar jurídicamente y en la práctica lo que fuera consagrado en la Constitución.

La concreción de los supuestos expresados en la Constitución aún debe ser objeto de trámite social y político; al proceso de reforma le ha sobrevenido una fuerte contrarreforma que en ocasiones ha hecho inviable su concreción, a lo que se debe sumar que muchas veces estos planteamientos se quedan en el plano discursivo o no se definen los mecanismos institucionales para su concreción (Walsh 2000). En otros casos, da la impresión de que no es probable que se logre o no se sabe cómo hacer para que se cumplan algunos de sus planteamientos.³⁴ Aun así, «no se puede negar que la nueva Constitución sí genera, cuando menos, una posibilidad del lenguaje jurídico y público para ejercer demandas por parte de la ciudadanía» (Ochoa 2003:45).

La transformación del régimen de representación vigente, cuya institucionalización se cristaliza en la Constitución política de 1991, es posible por la conjugación de una serie de factores entre los que destacamos dos: *la emergencia del multiculturalismo como hecho social global* (Restrepo 2004a:282) y la consolidación de formas organizativas de las poblaciones indígenas y negras en el país, definidas por una representación desde lo étnico; ambos fenómenos estrechamente imbricados. Los movimientos sociales no solo han logrado construir sus agendas redefiniendo nociones sobre la política, lo político y la cultura, sino que han logrado hacer de ellas parte constitutiva de las políticas de Estado (Escobar, Álvarez y Dagnino 2001). La configuración particular del multiculturalismo en Colombia es el resultado de un proceso de transformación de la cultura política nacional, en el cual la movilización de las políticas culturales de los movimientos sociales de comunidades negras e indígenas, ha jugado un papel fundamental.

Movimientos sociales y multiculturalismo: etnización de la multiculturalidad

La construcción de categorías sociales y su expresión en las políticas públicas muestra la manera como se institucionaliza y legitima un orden social determinado a través del aparato estatal, generando a su vez las condiciones para que dichas representaciones (las hegemónicas regularmente) sean asumidas como asunto de interés común, esto es, del conjunto de la sociedad, y no como expresión de un sector particular dentro de ella. Sin embargo, las condiciones desiguales en cuanto a la posibilidad que una determinada re-

³⁴ Un ejemplo de ello lo constituye el ordenamiento territorial, que tras haber transcurrido más de una década sigue siendo objeto de variadas y contradictorias interpretaciones e intereses, sin que aun haya sido reglamentado.

presentación llegue a considerarse como pública (o como válida para la sociedad en su conjunto), no impide a los sectores subalternos ocupar, o pugnar por ocupar, un lugar de fuerza (resistencia) en los espacios de poder donde se tramitan dichas representaciones. Los movimientos sociales en América Latina y especialmente los movimientos sociales de corte étnico, han logrado incidir de manera notoria en las definiciones de las políticas de Estado referidas a las poblaciones indígenas y afroamericanas (Gros 2000; Escobar, Grueso y Rosero 1999); aunque, y volveremos sobre ello, no debe dejarse de lado la pregunta por qué tanto estas transformaciones afectan a lo social de manera amplia, o solo a algunas de sus dimensiones en particular.

Emergencia del indianismo

Las representaciones sobre lo indígena en diferentes momentos de la historia reflejan en parte el lugar que se les asignaba en la sociedad, definido por los atributos que se supone le son propios. La idea de raza, como vimos, funda una clasificación jerárquica basada en supuestos rasgos biológicos asociados a una mayor o menor humanidad; al ser los indios una raza ‘inferior’ les correspondía un lugar subordinado en la escala social. Posteriores clasificaciones sustentadas en la misma idea, tales como la de ‘salvajes’, sostuvieron la idea de humanidad inacabada y las formas de dominación orientadas a su ‘incorporación’ a la vida ‘civilizada’. El surgimiento del pensamiento *indianista* significa una ruptura radical de las poblaciones indígenas frente al indigenismo y las políticas indigenistas, que hunden sus raíces en el período colonialista y que, hasta bien entrado el siglo xx, asumieron la potestad de hablar en su nombre. A pesar de su aparente orientación ‘proteccionista’ y de la supuesta defensa de sus derechos, el indigenismo hizo parte de las estrategias de ‘incorporación-integración’ de los indígenas en los márgenes de un proyecto construido desde el lugar y los intereses de los sectores dominantes en las sociedades colonialista y republicana. El indianismo representa la irrupción de un proyecto político desde los intereses de las poblaciones indígenas, que sólo alcanza su consolidación en un período reciente de la historia colombiana.

Uno de los elementos centrales del proyecto indianista es la construcción de nuevas formas de representación de sí, definidas desde sus propios intereses. Estas representaciones adquirieron en su momento más reciente la forma de ‘pueblo’, entendido éste dentro de una categoría más amplia de ‘grupo étnico’. Aunque al hablar de las poblaciones indígenas parece ‘evidente’ que ellas son ‘grupos étnicos’, éste es un hecho reciente, al igual que el tratamiento jurídico dado a estas poblaciones en dichos términos. Las poblaciones indígenas han vivido un proceso de *etnización*, esto es, de construcción histórica de una imagen de sí que ha llegado a ser definida como ‘étnica’, así como de los discursos y formas de acción política propios de dicha representación. Al asumirse como ‘grupo étnico’ se apropia una forma de identificación, un posicionamiento de las poblaciones indígenas en función de un conjunto de rasgos que adquieren la capacidad de movili-

zar y dar sentido de pertenencia a estas poblaciones, que construyen desde allí su proyecto de vida.

Las poblaciones indígenas han dado forma a su proyecto político, modificando las formas de concebir lo indígena y la diferencia cultural, en el contexto de emergencia de nuevos discursos globales sobre la multiculturalidad, en una dinámica que ha implicado la redefinición de su relación con el Estado y sus políticas, al tiempo que altera las formas de su participación en la sociedad nacional.

Este proyecto, adquiere forma a partir de los años setenta cuando aparece en el interior del movimiento campesino un sector que reclama su *diferencia* y reivindica nuevamente su condición de indianidad, retomando en parte elementos del discurso indigenista de épocas anteriores. Se presenta entonces un primer deslinde de estos sectores campesinos, que retoman los discursos de la indianidad para reclamar los derechos que les son propios en virtud de la legislación indigenista y de una ancestralidad que muestra sus raíces ligadas a un pasado pre-colonialista. Es necesario tener en cuenta que para el país la legislación indigenista contaba con una larga trayectoria y los indígenas habían sido históricamente considerados en el lugar institucional de la alteridad, lo que genera de alguna manera condiciones favorables para el nuevo discurso diferenciador, ahora reclamado por las poblaciones que lo encarnan. Ello no quiere decir que el reclamo de especificidad ligada al pasado precolombino no fuera problemático; para algunos sectores políticos y académicos de la época, suponer la continuidad de una herencia cultural luego de los acentuados procesos de mestizaje y aculturación, producto de la interacción entre indígenas y sectores blanco mestizos, era insostenible. Sin embargo, las incipientes organizaciones en proceso de estructuración lograron mantener con el apoyo de sus ‘colaboradores’ (académicos y activistas no indígenas en su mayoría) y de redes nacionales e internacionales, un discurso de ancestralidad sustentado en la pervivencia de rasgos como las lenguas vernáculas, mitos, formas de producción y organización social, que se suponían herederas de tradiciones antiguas.

El periodo de emergencia contemporánea de los movimientos indígenas, desde la década de los setenta hasta la constitucionalización de la multiculturalidad y la pluriétnicidad, significó una variación en cuanto al lugar de los pueblos indígenas en su relación con el Estado. De ‘objetos’ o sujetos pasivos de la política, tal como suponía el indigenismo, el nacimiento y consolidación de sus organizaciones les permitió ubicarse como interlocutores y agentes de las políticas de Estado, y aunque el proceso no estuvo exento de conflictos y de un alto costo social y político, lograron constituirse como movimiento social a escala nacional justo en un momento de expansión del proyecto neoliberal. Esto parece demostrar que «el paso del indigenismo al indianismo corresponde al final de la era populista y a la entrada de América Latina en una nueva edad liberal» (Favre 1998:127). Es decir, que tanto el proyecto neoliberal como el proyecto indianista encuentran su posibilidad de consolidación en un momento histórico en el que se redefinen las relaciones entre el Estado y la sociedad civil.

La movilización social indígena contemporánea se da en un periodo en que el Estado requería de legitimidad para consolidar su modelo de desarrollo y garantizar mayor control sobre poblaciones y territorios en los que apenas había logrado ejercer algún tipo de dominio, al tiempo que enfrentaba a una sociedad afectada por complejos y prolongados conflictos sociales y políticos.³⁵ A pesar de que la legislación nacional protegía la propiedad sobre las tierras indígenas, éstas habían sido objeto de una fuerte presión por parte de terratenientes que, para la década de los setenta, las tenían bajo su propiedad en grandes extensiones. Particularmente en la región andina, donde se organizan los primeros núcleos de resistencia indígena, gran parte de la población nativa ocupaba la posición de ‘terrazgueros’, una modalidad de usufructo de la tierra contra pago de tributo en forma de trabajo al ‘propietario’. En las regiones de selva y llano no era extraña la presencia de otras formas de explotación y control territorial en manos de particulares o empresas de explotación de recursos naturales como el bosque y minerales preciosos. Adicionalmente, la escasa presencia del Estado en los Territorios Nacionales contribuyó a generar condiciones de inequidad y desigual acceso a derechos básicos de infraestructura y servicios, a lo que debe sumarse la penetración en estos territorios del conflicto armado y la presencia del narcotráfico.

En este contexto y a lo largo del periodo, atender las demandas indígenas ha contribuido a mostrar respuestas efectivas al conflicto social, en frentes en los que el costo político puede parecer relativamente menor y los resultados de alta rentabilidad política. Si tenemos en cuenta que esta población apenas representa un bajo porcentaje del total nacional y habita un vasto porcentaje del territorio colombiano, restituirles jurídicamente el control sobre dichos territorios y responder a algunas de las exigencias hechas para sus poblaciones garantizaba el dar respuesta a demandas sociales, atenuar el conflicto social al menos en una de sus manifestaciones y garantizar la expansión de su control en una amplia extensión del suelo nacional.³⁶ La respuesta dada por el Estado, [...] se orienta pues hacia una forma de gobierno indirecto, confiado a las comunidades indígenas, antiguas o recientes, para que espacios importantes desde el punto de vista estratégico sean pacificados y protegidos» (Gros 1991:327).

A mediados de los años ochenta el Estado sienta las bases para el desarrollo de una nueva política para poblaciones indígenas, que tendrá su expresión más acabada luego del cambio constitucional de comienzos de la década siguiente. A la par de este proceso, las poblaciones indígenas vienen gestando la consolidación de formas organizativas locales, regionales y nacionales, que empiezan a articularse en redes internacionales. En la

³⁵ A pesar de haber desplegado históricamente un fuerte aparato ideológico para la sujeción de estas poblaciones, la presencia del Estado ha sido bastante débil a la hora de garantizar derechos fundamentales de las poblaciones indígenas y negras en sus territorios.

³⁶ La población indígena representa el 1,83% de la población colombiana según Arango y Sánchez (2004:41). Según los mismos autores, hasta diciembre de 2001 se habían constituido 638 resguardos con un área de 30,8 millones de hectáreas, que representan el 27% del territorio nacional (2004:101).

consolidación de estas formas organizativas se gesta un nuevo discurso sobre la alteridad, los indígenas se redefinen a sí mismos y expresan su nueva identidad en la movilización; paralelamente adelantan proyectos de formación política, capacitación de líderes y definen las bases de su proyecto educativo. El trámite de estas tensiones hace necesario para el movimiento social redefinirse tanto hacia adentro como en relación con las instituciones y otros actores sociales. Para ello es necesario construir una auto-representación de lo indígena, reafirmando ciertos rasgos culturales –y en ocasiones esencializándolos– para llegar a constituirlos como recurso político; las organizaciones sociales establecen alianzas y constituyen redes de actores locales e internacionales que logran la movilización de recursos políticos y culturales frente a los programas de gobierno y a la reacción de sectores de la sociedad que se ven afectados por su lucha política.

En esta lucha se apartan de formas convencionales de acción propias de algunos sectores de izquierda y de otros movimientos sociales, retomando tradiciones de origen remoto sobre las que erigen sus modernos proyectos de resistencia. Incluso cuando «mucho de lo que se presenta [...] bajo características indígenas no es otra cosa que el resultado de instituciones post-precolombinas» (Gros 2000:37).

Los responsables del movimiento en su conjunto, [...] supieron entender que la propia lucha podía surgir de una inversión dialéctica: los resguardos formaciones coloniales, funcionaban alrededor de un principio de segregación, aseguraban la fragmentación del mundo indígena, y favorecían a menudo la aparición de rivalidades y conflictos entre comunidades que eran arbitrados por el mundo blanco. Renovados por el movimiento y reunificados por medio de la organización indígena, se transforman en la base sobre la cual puede desarrollarse el intercambio y la solidaridad indígena (Gros 1991:193).

La reinención de tradición permite al movimiento indígena reafirmar una imagen de sí sobre la base de antiguos mecanismos de diferenciación, incluso de aquellos que fueron impuestos por la administración colonialista como es el caso de los resguardos y cabildos. Gran parte de su legitimidad interna parece obedecer a esta capacidad de construir una nueva organización sobre la base de las antiguas instituciones que, así reinterpretadas, se tornan en rasgos de afirmación positiva y permiten dar fuerza a los procesos de recuperación de tierras y construcción de autonomía, todo ello al servicio de un proyecto étnico que buscaba la igualdad y el ingreso en la modernidad por la vía de la diferenciación (Gros 1997, 2000). Las organizaciones indígenas gestaron a lo largo de estas tres décadas un proyecto basado en dos lógicas simultáneas y en apariencia opuestas: inclusión y diferenciación. El trámite de las tensiones propias de este proyecto deja ver

[...] su capacidad para hacer coexistir y articular varias lógicas, en cierto sentido contradictorias: voluntad de autonomía e invocación al Estado; reivindicación de identidad y demanda de integración; reivin-

dicación de derechos generales (como ciudadanos) y defensa de derechos particulares (como indígenas); actitud contestataria con respecto a los sectores dominantes y punto de vista legitimista sobre el poder y las autoridades; gran expresividad en la conducción del movimiento y real capacidad instrumental; creación de organizaciones nuevas y respeto por las antiguas, etc. Evidentemente en la realización de estos principios se pueden observar grandes diferencias según las regiones, los momentos y las comunidades (Gros 1991:316).

Todo ello puede haber contribuido a la consolidación de un proyecto político hasta entonces inédito, que aún hoy está en proceso de construcción. Las organizaciones indígenas han mantenido una larga permanencia en el tiempo y fuertes niveles de articulación nacional e internacional; de la creación de organizaciones locales y regionales se llegó a su articulación por la vía de constitución de organizaciones nacionales, relativamente consolidadas a partir de la década de los ochenta y con fuertes niveles de legitimidad en su representación ante las instancias estatales y la sociedad en general. A pesar de los conflictos internos, las organizaciones nacionales han logrado ser interlocutoras del Estado en la concertación y definición de políticas referidas a las poblaciones indígenas, además de ser las voceras en la defensa de intereses locales en el orden nacional, en relación con temas como la explotación de recursos naturales en sus territorios o definición de competencias entre las autoridades nacionales y las autoridades indígenas. El éxito alcanzado por las organizaciones,

[...] tiene que ver con la institucionalización de la identidad indígena que dio a los indígenas una base conceptual, política y a menudo territorial (de ahí la importancia de las luchas por los derechos de la tierra) sobre la cual organizarse. Esa identidad también les ayudo a ganar un respaldo internacional (Wade 2000: 116).

La consolidación de las organizaciones indígenas y su articulación a redes globales contribuyó a fortalecer procesos de comunicación de este nuevo discurso; la imagen construida de lo indígena, asociada a la protección y conservación de los recursos naturales; la pervivencia de formas de organización social de tipo horizontal, la conservación de mitos y tradiciones vernáculos se consolidaron como herramientas clave en la defensa de sus derechos.³⁷ La identidad se tornó en rasgo fundamental de la movilización política, hasta el punto de constituirse en un diferenciador radical en relación con otras poblaciones, incluso de aquellas que comparten con los indígenas trayectorias históricas, rasgos culturales y condiciones de vida similares.³⁸ Una de las condiciones para el éxito de las movilizaciones indígenas parece haber sido su distanciamiento de las luchas campesinas

³⁷ Peter Wade ha analizado este proceso en su estudio sobre las relaciones entre biodiversidad y multiculturalidad en Colombia (Wade 2004).

³⁸ Los colonos, por ejemplo, que durante mucho tiempo ocuparon un lugar de especial significancia en el imaginario nacional, pasaron a convertirse en depredadores al servicio de los intereses del capitalismo salvaje. Ver Molano (1988) y Jaramillo (1988:20-23).

y sus esquemas de acción -en el seno de las cuales tuvo su nacimiento-, así como de otras representaciones asociadas a estas poblaciones.

La transformación de las representaciones de lo indio desde lo indio se vio afectada por lógicas diversas y simultáneas. Por un lado, era necesaria una imagen positiva que hiciera de la diferencia un rasgo susceptible de ser apropiado por las poblaciones indígenas, cuya discriminación se había sustentado precisamente en la naturalización de rasgos diferenciadores. Por otro lado, era necesario que dichos rasgos fueran asumidos como atributos positivos por el resto de la sociedad; se requería de una nueva representación que aboliera la asociación entre indígena y atraso, una imagen compatible con la idea de desarrollo y modernidad. Es decir, era necesario subvertir las lógicas del régimen de representación (Escobar 1996).

El protagonismo de las organizaciones indígenas de la zona andina le imprimió un sesgo particular al movimiento a escala nacional y a las imágenes de lo indio que en él se gestaron. Muchos de los rasgos esgrimidos como característicos de lo indígena, de manera genérica, correspondían a las dinámicas propias del mundo andino resguardizado desde las épocas de la colonización europea y con mayores niveles de interacción con la población blanca/mestiza que otras poblaciones como las de selva y llano.³⁹ Ello se refleja en las representaciones de lo indígena que fueron adoptadas por el movimiento social y en las respuestas dadas desde el Estado a sus demandas. Podríamos decir que las formas de representación de lo indígena, particularmente desde los discursos y acciones de las organizaciones sociales y el Estado, han mostrado en muchos casos una tendencia a la *andinización* y *resguardización*, no obstante otros imaginarios de lo indígena asociados a las poblaciones de selva, por ejemplo, hayan sido determinantes en la constitución de un discurso etno-ecológico, conservacionista y de protección de la naturaleza (Wade 2004).⁴⁰

La existencia de más de ochenta pueblos indígenas distintos ubicados en diferentes regiones (selva, andes, llano) con características bastante diversas, ha constituido un reto para las organizaciones indígenas, que han debido simultáneamente constituir una representación *pan-indígena* y respetar la inmensa diversidad social, cultural y política de estas poblaciones entre sí.

³⁹ Ejemplo de ello son los procesos de constitución de resguardos (institución característica de la zona andina) en regiones selváticas donde dicha institución era prácticamente desconocida. La constitución de los mismos en estas regiones, que se presenta como la concreción de un derecho ancestral, llega a romper las concepciones tradicionales en relación con el territorio (Gros 2002:344-350).

⁴⁰ A pesar de la consolidación de una organización nacional (Organización Nacional Indígena de Colombia -ONIC-) a comienzos de los años ochentas las diferencias de criterio entre organizaciones regionales o el sentir de éstas de no considerarse representadas en las instancias de decisión nacional, ha dado lugar a la constitución de nuevas organizaciones nacionales como la OPIAC (Organización de Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana) y la AICO (Autoridades Indígenas de Colombia).

Institucionalización de la alteridad negra

El surgimiento de las identidades étnicas de la comunidad negra en Colombia es un hecho reciente. Es decir que, a pesar de que la presencia de poblaciones negras en el país es un hecho, la expresión de su identidad en términos de lo étnico es nueva. Para intentar comprender esta afirmación podría argumentarse, como de hecho se hace en algunos círculos académicos y de activistas de organizaciones sociales, que más que un fenómeno novedoso esta supuesta emergencia de lo étnico reflejaría el desconocimiento académico, jurídico y político al que se ha sometido históricamente a dichas poblaciones. Esto es, que aunque las poblaciones negras ‘siempre fueron un grupo étnico’, lo que no hubo fue el reconocimiento de aquel ‘hecho’. Diversos autores han debatido este tipo de posturas y han propuesto abordar el proceso de etnización desde una perspectiva etnográfica, que dé cuenta de la producción de comunidad negra como grupo étnico en el período ubicado en las últimas décadas del siglo xx.⁴¹ A su vez, Almario (2003) en sus estudios sobre los grupos negros del Pacífico sur propone un esquema de análisis en perspectiva histórica de largo plazo para comprender los procesos de etnogénesis de los grupos negros. Según el autor, dichos procesos empezaron a tomar forma en el período comprendido entre la última fase de la dominación colonial y la crisis de la Independencia, entre mediados del siglo xviii y comienzos del xix, y contribuyeron a consolidar la experiencia colectiva de formación de una nueva identidad negra; una identidad que incorporaba elementos de su experiencia de vida en la región y se deslindaba de una referencia a la ancestralidad africana (Almario 2003:63). Tanto en un caso como en otro, los autores coinciden en señalar que la identidad étnica es el resultado de procesos históricos en los que se configuran los discursos acerca de sí por parte de los grupos negros, y no la evidencia de una esencia inmodificada en el tiempo. La configuración de este nuevo discurso identitario se da en un entramado complejo de relaciones entre factores de orden global y local, que implican la participación de un conjunto de actores diversos, entre los que se cuentan las propias comunidades, representantes del Estado, sectores de la academia, partidos políticos, ONG y misioneros, entre otros.

En la década del setenta confluyen en la región del Pacífico una serie de factores que inciden en la gestación de una nueva expresión de la movilización social de las poblaciones negras, que tendrá su expresión más visible a partir de la década siguiente. Podríamos mencionar al menos dos factores de orden global que inciden en este proceso: el primero se refiere a *la emergencia de lo biológico como problema global*, esto es, la preocupación por la conservación de la vida sobre el planeta, que podría verse afectada por la depredación de los bosques naturales y la biodiversidad (Escobar, Grueso y Rosero 1999:170). La creciente preocupación mundial por la protección del ambiente hace que, dadas las especiales condiciones de biodiversidad que presenta la región del Pacífico,

⁴¹ El trabajo editado por Pardo (2001) recoge algunos estudios orientados por esta perspectiva. Ver en dicho volumen los trabajos de Restrepo, Khittel y Hurtado, por ejemplo. Desde propuestas similares encontramos los trabajos de Escobar, Grueso y Rosero (1999:169-199) y Hoffman (2002:277-307, 2000:97-120).

ésta adquiera una importancia estratégica para el futuro de la humanidad. La diversidad de especies vegetales y animales de la zona no es una preocupación exclusiva en las agendas de los ambientalistas, también los Estados y empresas nacionales y foráneas ven en ella un reducto privilegiado de recursos importantes para sus intereses en la consolidación de sus propios proyectos económicos y de ‘desarrollo’ (Escobar y Pedrosa 1996).

El segundo es la *emergencia del multiculturalismo como hecho social global*; el cambio operado en los discursos sobre la diferencia cultural, que redefine concepciones y prácticas ubicadas en diferentes ámbitos institucionales, académicos y políticos, y que resulta de nuevas formas de hacer y entender la política.

Es decir, el imaginario social, teórico y político contemporáneo se encuentra cada vez más interpelado por la constitución de sujetos y subjetividades políticas, así como novedosos objetos de prácticas gubernamentales, a partir de las luchas por la diferencia cultural puntuadas de etnicidad (Restrepo 2004a:282).

El multiculturalismo es producto y a la vez produce un conjunto de nuevas representaciones sobre la diferencia cultural, en las cuales lo étnico adquiere un lugar definitorio. Como vimos anteriormente, a finales de los años setenta ya se había producido en Colombia una amplia legislación en relación con las poblaciones indígenas y se disponía de alguna institucionalidad destinada a su atención; se habían reconocido derechos en relación con la enseñanza de las lenguas nativas y se había extendido la figura del resguardo a un importante número de territorios habitados por indígenas, todo ello en estrecha relación con el surgimiento de sus organizaciones sociales. Estas políticas y los procesos de movilización social son un precedente importante para el reconocimiento jurídico de la diferencia cultural, que adquirirá su forma más acabada con la promulgación de la Constitución política de 1991.

El movimiento social contemporáneo de comunidades negras surgido en la década del setenta adquiere visibilidad nacional hacia los años ochenta. Inicialmente alrededor de organizaciones urbanas de reivindicación de los derechos civiles inspiradas en el movimiento negro estadounidense,⁴² «que se preocupaban por la discriminación racial, la privación económica y la falta de representación política» (Pardo y Álvarez 2001:234), surgen asociaciones que retoman imágenes de resistencia propias de la historia de las poblaciones negras como los palenques y el cimarronismo. Dichas organizaciones participarán de diversas formas en la visibilización de la presencia de poblaciones negras en el país, aunque su impacto se mantuvo restringido a sus círculos más cercanos, principalmente estudiantes y profesionales. Uno de sus mayores logros ha sido el de constituir una organización social con una importante presencia en diferentes lugares del país que aún hoy se mantiene. En las zonas rurales del Pacífico se crearon en los años ochenta orga-

⁴² Este es el caso del Movimiento Nacional Cimarrón.

nizaciones campesinas promovidas en ocasiones por la Iglesia, activistas de partidos tradicionales y de izquierda o miembros de organizaciones existentes, la mayoría de las cuales eran de cobertura local; su creación estuvo asociada a proyectos de desarrollo comunitario o a iniciativas de evangelización, cuyo eje de acción fueron temas como la infraestructura de servicios o la producción y que luego incluyeron otros como la historia y la identidad (Pardo 2001, editor; Wade 2000; Villa 1998).

La penetración de compañías madereras y mineras para la extracción de recursos naturales en el Pacífico a comienzos de esta década, la consideración de estas tierras como baldías por parte del Estado, y la propagación de los procesos de titulación de tierras colectivas con la figura de resguardos a las poblaciones indígenas, fueron algunas de las situaciones que generaron preocupación entre los campesinos negros, que veían disminuidas cada vez más sus posibilidades de conservar un territorio que históricamente habían considerado propio, y contribuyeron a despertar la movilización por su defensa y la de los recursos naturales (Restrepo 2001); esta defensa fue un elemento central en la configuración del discurso identitario y del proyecto político que se gestaría en adelante (Escobar, Grueso y Rosero 1999).

El proceso de gestación de estas organizaciones locales y su articulación en redes nacionales estuvo acompañado por la presencia de diferentes actores que se solidarizaron con su causa. Grupos de misioneros acompañaron los procesos de organización de estas comunidades y contribuyeron a establecer contacto entre ellas y otros sectores sociales como los indígenas, cuya experiencia sirvió de referente para las nacientes experiencias; igualmente, investigaciones producidas en la región por diferentes académicos contribuyeron a generar nuevos conocimientos sobre las formas de producción, organización social y características biofísicas de la región, y a cuestionar los estereotipos que pesaban sobre la población (Restrepo 2004a:272-273).

En el período previo a la Asamblea Constituyente, gran cantidad de organizaciones locales se movilizaron para participar en los debates acerca de los derechos que deberían ser incluidos en la nueva Carta; en 1990 se creó la Coordinadora Nacional de Comunidades Negras, un primer intento de articulación nacional de organizaciones locales de diversa orientación. A pesar de este intento de consolidación de un proyecto nacional, no fue posible articular una propuesta política de conjunto para participar en la Constituyente, en donde la vocería de los intereses de las comunidades negras la llevó un constituyente indígena con el que se logró establecer alianza.

Durante el período de debates de la Asamblea Constituyente y a pesar del reconocimiento de una nueva identidad nacional pluriétnica y multicultural, la inclusión de las poblaciones negras como grupo étnico fue problemática y no llegó a hacerse explícita, ni en el texto definitivo de la nueva Constitución, ni en el Artículo Transitorio que se incluyó para proteger los intereses de las comunidades habitantes de la cuenca del Pacífico (AT 55). El

no reconocimiento como grupo étnico no sólo se asocia a los costos económicos y/o políticos que puede entrañar este estatus jurídico, sino a la dificultad de incluir a la población negra dentro de aquel imaginario (Restrepo 1998). La manera como se moldeó el discurso sobre los grupos étnicos, fundamentado en la imagen de lo indígena (Wade 1997), contribuyó a hacer más problemático el asunto. Parece como si las poblaciones negras, al no ser poseedoras de un idioma diferente al castellano, ni tener formas de autoridad tradicional en sus territorios, además de haber vivido procesos de interacción y mestizaje con otras poblaciones, no pudieran ser pensadas en términos de una cultura diferente a la de la sociedad blanca/mestiza. La imagen de la alteridad institucional en Colombia estuvo históricamente asociada a las poblaciones indígenas, y aunque las poblaciones negras ocuparon un lugar de otredad en la sociedad, se trató de una alteridad ambigua (Wade 1997), que se expresa en las relaciones sociales cotidianas, pero que no había sido objeto de reconocimiento institucional. Adicionalmente, las comunidades negras no contaban para el momento con interlocutores reconocidos por el Estado y la sociedad nacional para que hablaran en su nombre. Ello permite comprender en parte las dificultades de institucionalización de la etnicidad negra, que ha debido definir y negociar sus contornos y contenidos en un fuerte proceso de negociación y conflicto con el Estado y la sociedad.

La ausencia de una participación directa en el proceso que llevó a la promulgación de la nueva Constitución en 1991, evidencia en parte las dinámicas internas y los niveles de articulación alcanzados hasta entonces por las organizaciones. Algunos sectores priorizaron una opción de participación electoral y burocrática, mientras otros orientaron su accionar a la consolidación de formas organizativas y el fortalecimiento de la capacidad de acción política de las comunidades (Escobar, Grueso y Rosero 1999:176).

Para la reglamentación del AT55 que llevaría a la formulación de la Ley 70 en 1993, las organizaciones sociales desplegaron una estrategia de discusión y socialización de los nuevos términos de la representación en las que deseaban ser incluidos en la Constitución, así como de los derechos que consideraban fundamentales para alcanzar o consolidar su proyecto político, incluyendo el reconocimiento de sus derechos al territorio, la educación y la participación en la toma de decisiones sobre asuntos que las afectaran en materia de políticas de Estado y de intervención de intereses económicos en sus regiones. El Proceso de Comunidades Negras (PCN), constituido como organización de orden nacional en 1993, contribuiría a deslindar los diferentes tipos de estrategias de acción que orientan aún hoy a las organizaciones negras. El discurso identitario que emergió ligado a estas reivindicaciones se expresó en la forma que adquirió la ley.

Dicho proceso significó una transformación en los regímenes de representación acerca de lo étnico, la otredad y las poblaciones negras en el país. A partir de este momento, las representaciones y acciones institucionales de Estado, los discursos de las organizaciones sociales de poblaciones negras y los imaginarios sociales incluyen lo negro en nuevos términos: los de grupo étnico. De este reconocimiento de un estatus étnico devienen

una serie de acciones de discriminación positiva dirigidas a las poblaciones negras en aspectos como la protección de su cultura, el territorio y la educación, principalmente.

La movilización alrededor del recurso político de la cultura ha permitido invertir las lógicas de representación vigentes para llegar a crear una nueva representación de su condición como sujetos de derechos y ciudadanos de la nación. Una nueva representación cuyos límites se encuentran abiertos y de la cual aún parecen estar excluidos amplios sectores de la población negra del país (Agudelo 2004, Rojas 2004, Urrea y Hurtado 2002).

Un fenómeno similar al de los discursos indígenas, marcados por su andinización y resguardización, ocurre con la representación de lo negro signada por la *ruralización, la pacificalización y el ríocentrismo* (Restrepo 2004b). En ambos casos la construcción de estas representaciones resulta de dinámicas sociales en las que se expresan las tensiones que implica legitimar una representación de sí, atendiendo simultáneamente a las demandas y conflictos en relación con el Estado y la propia complejidad que significa la diversidad de intereses y condiciones sociales y políticas de las poblaciones en nombre de las que se habla. Sin embargo, son estas nuevas formas discursivas de lo étnico las que median en la relación entre el Estado y las poblaciones indígenas y negras.

Del indigenismo al multiculturalismo

En un proceso que cumple ya más de tres décadas, como resultado de los procesos de conflicto y negociación entre las organizaciones indígenas y el Estado, se dio lugar a la construcción de un nuevo referente para la alteridad nacional. Inicialmente una particular forma de lo indígena, aquella que denominamos andinizada y resguardizada, se consolida como imaginario del Otro, sólo que ahora en versión positiva, lo que incide fuertemente en los nuevos imaginarios de la alteridad no-indígena surgidos en la década de los ochenta. Dicho de manera simple, el referente indígena marcado por lo étnico ha tenido una fuerte incidencia en las formas de comprensión de la multiculturalidad, a la vez que lo étnico, ha sido comprendido desde un ‘molde’ indígena. Una afirmación como esta requiere de mayores desarrollos, que desbordan los propósitos y alcances de este trabajo; sin embargo, queremos llamar la atención sobre las múltiples afectaciones que se tejen entre los discursos expertos de académicos, activistas políticos y funcionarios del Estado, que dan lugar a formas de representación particulares en contextos específicos.

El estudio de las políticas públicas referidas a la multiculturalidad en el siglo xx nos muestra cómo se configuró desde el Estado, en un proceso de conflicto y negociación con las organizaciones sociales indígenas y negras, una representación de la nación que pasa del ideario de la nacionalidad homogénea (mestiza) al imaginario de la sociedad multicultural y pluriétnica. De manera gruesa podríamos decir que, en una primera fase que va hasta la década del setenta, el Otro constitutivo de la nacionalidad fue la población indígena; en la siguiente, la multiculturalidad emerge como nueva forma de representa-

ción de la otredad, prioritariamente marcada por lo étnico, incluyendo ahora a las poblaciones negras que desde el siglo xix no habían sido objeto de políticas específicas que las consideraban como culturalmente diferentes de la sociedad blanca/mestiza.⁴³ La movilización política de las organizaciones indígenas y de comunidades negras ha dado lugar a una transformación sustancial de las formas de enunciación de la diferencia cultural y a las políticas públicas referidas a sus poblaciones, lo que ha implicado un viraje con respecto a las formas de definición de las políticas y una redefinición de las relaciones entre el Estado y la sociedad civil. Las movilizaciones sociales étnicas contribuyeron en las últimas décadas a dar un paso: del *indigenismo* al *multiculturalismo*.

Estos movimientos sociales han logrado llamar la atención sobre la diferencia étnica y cultural, transformando de manera radical la visión de sociedad y la idea de nación de los colombianos, especialmente en las tres últimas décadas. El reconocimiento de la diferencia ha sido posible sólo en un escenario de conflicto, de cuestionamiento del orden establecido y en oposición a su lógica homogenizante. Las demandas de las organizaciones y la movilización política de sus recursos culturales (su política cultural) han logrado transformar las formas de pensar y hacer la política (la cultura política), lo que nos aporta importantes elementos para el análisis de las políticas públicas en el contexto contemporáneo de la sociedad colombiana y el papel de los movimientos sociales en las transformaciones de la cultura política del país en las últimas décadas (Escobar, Álvarez y Dagnino 2001).

Más allá de las implicaciones políticas, administrativas y jurídicas, asistimos a una dinámica de cambio sustancial en el imaginario social. Un proceso en el que se transforman modos de enunciación, se modifican discursos y se alteran representaciones. Podríamos decir que se configuran las condiciones para una modificación del régimen de representación vigente. Pese a ello, las nuevas representaciones son controladas desde el lugar y los discursos dominantes, sometidas a sus formas y tramitadas en su espacio; lo que antes fue demanda política de los movimientos sociales, ahora es incorporado en las políticas de Estado. Una doble dinámica en la que la movilización social afecta las formas de hacer política y las representaciones de la ciudadanía, al tiempo que el Estado intenta cooptar los discursos subalternos y someterlos bajo su régimen.

Tanto el Estado como los grupos étnicos buscan consolidar sus proyectos particulares y las formas de consolidación de los mismos. Para el Estado, el reconocimiento constitucional de la diversidad étnica constituye una oportunidad de afianzar un modelo de desarrollo y acción estatal en territorios y en relación con poblaciones de los cuales hasta entonces se había marginado o frente a los cuales había sido incapaz de ejercer una acción estatal efectiva. El reconocimiento parece un triunfo político para ambos. El Estado extiende su acción y amplía su estructura por una vía que, aunque indirecta, le lleva a

⁴³ A partir de la abolición jurídica de la esclavización en 1851, las poblaciones negras adquirieron el estatus genérico de ciudadanos, sin que se les reconocieran derechos particulares en función de su diferencia cultural. El tratamiento jurídico diferenciado para estas poblaciones solo fue posible con el marco legal propio de la nueva Constitución de 1991.

ejerger control sobre asuntos, territorios y recursos hasta entonces fuera de su alcance. Para los grupos étnicos el reconocimiento es un paso en firme para garantizar condiciones institucionales para avanzar en sus proyectos de autonomía.

Esta dinámica de relación entre Estado y sociedad civil refleja las tensiones entre ambos actores, así como las tensiones en el interior de cada uno de ellos. Si para las organizaciones sociales el reconocimiento jurídico de un nuevo conjunto de derechos las lleva a un lugar de mayor incorporación en las lógicas de Estado, para el Estado la paradoja está entre asumir un modelo de desarrollo neoliberal y legitimar las demandas de quienes constituyen la nueva imagen de los proyectos al margen de dicho modelo.

[...] el poder [también] parece estar preso de exigencias contradictorias.

Por un lado las macroeconómicas, que se derivan de la aplicación de medidas neoliberales y de apertura económica, en el marco de un proceso de globalización y, por el otro, la exigencia de un modelo de desarrollo autosostenible, de protección ambiental -se llegó a hablar de una constitución verde con referencia a la carta política del 1991- y de promoción y de protección de los derechos específicamente ligados al reconocimiento de la diversidad étnica y cultural del país (Gros 2002:342).

A pesar de que la respuesta a las demandas de las organizaciones sociales ofrecía una posibilidad estratégica para responder a la crisis del modelo neoliberal, ello no quiere decir que el Estado y los sectores dominantes no se opusieran a este proyecto político, que cuestionaba algunos de los pilares de su modelo de desarrollo. Las contradicciones que se generan no sólo se ubican en el plano de la relación entre Estado y sociedad civil; en su interior, unos y otros debieron afrontar tensiones. Así, no deja de ser interesante el hecho que sea principalmente en la década de los ochenta, donde las políticas de descentralización tienen su auge, cuando el Estado comienza a reconocer derechos especiales a las poblaciones indígenas y negras en relación con sus territorios y a interlocutar con sus organizaciones sociales. Sin duda las acciones de discriminación positiva responden a las exigencias de las organizaciones, aunque no se puede desconocer que para el mismo periodo las políticas multiculturalistas promovidas por entidades como el Banco Mundial y empresas transnacionales contribuyen a generar el cambio constitucional que se dio en los países de la región (Walsh 2002:2). En consecuencia, el viraje hacia el multiculturalismo se entiende no sólo como un triunfo de las luchas sociales, ya que es a la vez una respuesta a imperativos de la política internacional afectada por una ‘ola democratizadora’ promovida por intereses transnacionales. Es en este escenario de cruce de intereses donde el Estado ajusta su institucionalidad y abre espacios de negociación con las organizaciones sociales.

Antonio García escribía al referirse a la legislación indigenista colombiana: «Ninguna equivocación mayor que la de creer que la legislación encarna una política de Estado» (García 1952:9). Dicha afirmación pone en discusión una de las maneras mediante las

cuales con cierta frecuencia se enfoca el estudio de las políticas públicas o políticas de Estado, privilegiando la relación y comentarios a las normas relativas a un asunto o conjunto de ellos. Simultáneamente, el planteamiento de García nos permite afirmar que la existencia de las normas no es garantía de una acción institucional coherente; la novedad del marco jurídico actual está acompañada de contradicciones y de falta de claridad en sus definiciones básicas y propósitos. Aún está por verse cuáles serán las implicaciones de la reforma constitucional y de su nueva política multiculturalista. En cualquier caso, creemos que los análisis al respecto deberán considerar no sólo los resultados o niveles de avance en la aplicación de las normas, sino también las dinámicas de relación entre sociedad civil y Estado y las afectaciones particulares en cada uno de ellos.

Al observar las nuevas formas de organización de los grupos étnicos y algunas de sus demandas, nos preguntamos por la posibilidad que las políticas de reconocimiento, a pesar de los logros obtenidos en diversos campos, encierren (simultáneamente) una especie de trampa en la que la afirmación de derechos conlleve una nueva forma de legitimación del Estado neoliberal (Walsh 2000). Las organizaciones sociales y particularmente las autoridades indígenas, al tiempo que abren nuevas posibilidades para la construcción de sus proyectos de autonomía, se ubican en el lugar (y la función) del Estado y, en ocasiones, refuerzan mecanismos de diferenciación excluyente.

[...] Este ingreso a la sociedad nacional se ha realizado a costa de una incorporación, supuestamente voluntaria, de las poblaciones indígenas a la estructura jurídica, política y administrativa del país y de una integración aun mayor. En este ajuste con rostro indígena la alteridad perdura, pero cambia de naturaleza: es negociada y recompuesta en el altar del etnodesarrollo. La identidad genérica construida por unos, institucionalizada por otros, crea una nueva frontera, pero ésta ya no separa a los pueblos autóctonos de una sociedad nacional, sino que es el lugar donde se encuentran dos partes de un mismo conjunto, dos partes desiguales (Gros 2002: 358).

Aun cuando podemos mantener una mirada optimista frente a este proceso, es necesario preguntarse qué tanto la constitucionalización y la adopción de un nuevo discurso multicultural afectan las dinámicas sociales para la sociedad en su conjunto, o reproducen formas de diferenciación excluyente. Esto es, «si este reconocimiento e inclusión pretenden atacar las asimetrías y promover relaciones equitativas. O, si más bien, solo añaden la particularidad étnica a la matriz existente, sin buscar o promover una mayor transformación» (Walsh 2002:2). El reconocimiento de derechos puede significar cambios importantes en las maneras de representar y vivir la diferencia, sólo si ello contribuye a transformar las relaciones entre la sociedad dominante y las poblaciones históricamente subalternizadas. De lo contrario, podríamos estar asistiendo a un nuevo proceso de normalización por la vía de una renovada forma de ‘inclusión’, igualmente asimétrica, en las lógicas dominantes.

Si el indigenismo se caracterizó por ser la voz de los expertos y los sectores dominantes que hablaron y actuaron en nombre de las poblaciones indígenas (los sujetos de la alteridad hasta finales del siglo xx), el multiculturalismo podría llegar a ser una nueva expresión de los discursos hegemónicos llevados al lugar de políticas de Estado, ahora en nombre de los nuevos sujetos de la alteridad. En este sentido, se habría operado un tránsito entre el discurso indigenista, en tanto expresión central de las representaciones de la otredad característica de los siglos xix y xx, hacia el multiculturalismo como representación contemporánea de dicha otredad, ahora en su nueva forma y expresión institucional: la multiculturalidad.

CAPITULO 2.

EDUCACIÓN PARA INDÍGENAS Y NEGROS EN COLOMBIA: DE LA EVANGELIZACIÓN A LA ETNOEDUCACIÓN

La historia de la educación oficial dirigida a las poblaciones indígenas y negras muestra una de las estrategias de Estado para legitimar un orden de relaciones impuesto desde el período de colonización europea, en el que la diferencia cultural fue marcada como desigualdad social. Al indagar por el lugar y la función de la educación en la relación histórica entre el Estado y las poblaciones que constituyen la representación de la alteridad, podemos identificar al menos tres momentos o tendencias: en un primer momento, para el período de colonización, en donde el proyecto determinante lo constituye la evangelización; posteriormente en el de la república, se promueve desarrolla una especie de *integracionismo escolar*, dando lugar a la institucionalización de las misiones como dispositivo educador en las regiones habitadas por indígenas y negros y, por último, encontramos la etapa de los derechos étnicos, en la cual la centralidad está en el reconocimiento y la cooptación mediante la institucionalización-oficialización.

Al desarrollo de la etnoeducación como política de Estado (pública) le antecede un largo proceso histórico que va desde la evangelización hasta el surgimiento de las propuestas iniciales de las organizaciones sociales de corte étnico por una educación acorde con sus aspiraciones y necesidades. En este proceso, multitud de proyectos de educación indígena, educación bilingüe y educación propia abrieron camino hacia la construcción de modelos educativos que expresan no solo la emergencia 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.

La evangelización como modelo fundante

Durante un primer período del proceso colonizador, las poblaciones indígenas y afrodescendientes no fueron sujetas a procesos de escolarización; al menos no en la forma como hoy la entendemos. Sin embargo, sí hubo dispositivo educador. Este dispositivo fue la evangelización, que la iglesia católica forjó durante más de tres siglos en las nuevas colonias, y que condujo a un proceso que buscaba su inserción en el proyecto civilizatorio. La escuela formal nacería luego y sería considerada como un asunto exclusivo de las élites que vivían en las colonias.

La autoridad pontificia había cedido a los reyes de España y Portugal el derecho a ocupar nuevas tierras, con la insoslayable condición de evangelizar a los naturales de ellas [...] Por esta razón resultó evidente para las autoridades coloniales, como hoy lo es para los historiadores de la educación, que la evangelización fue la forma más completa de educación impartida en el Nuevo Mundo (Gonzalbo 1999:29).

El proceso evangelizador constituyó, sobre todo, un intento de *refundación cultural* en el Nuevo Mundo:

Aun reconociendo la inevitable distorsión de las fuentes y la escasez de datos relativos a la vida cotidiana, podemos asumir como realidades del mundo colonial a la identificación de la tarea evangelizadora con la labor educadora, la enorme importancia de la educación informal, la gestación de formas culturales particulares; tan diferentes a las que eran propias del mundo indígena como a las tradiciones castellanas, y a la evolución de los conceptos y los métodos educativos a lo largo de 300 años (Gonzalbo 1999:28).

En el caso colombiano la aparición de la escuela es un hecho posterior:

El Estado colonial sólo conoció el concepto de escuela pública elemental en la segunda mitad del siglo xviii bajo la política ilustrada de los reyes Borbones. En los siglos xvi y xvii, al ordenar el repartimiento de los indígenas en encomienda, la corona española impuso a los encomenderos la obligación de costear cura doctrinero para que, como decían las primeras Leyes de Indias, les enseñara la doctrina cristiana, les administrara los sacramentos y les acostumbrara a 'vivir en polecia' (Jaramillo Uribe 1994a:249).

La encomienda es una expresión del funcionamiento de los mecanismos de sujeción de las poblaciones indígenas. En ella se delimita un espacio y se define la forma de control de una población, a la vez que se le asigna una tutela espiritual a cargo del cura doctrinero.

En dicho contexto emergen dos rasgos que contribuirán a dar forma a la posterior relación entre Iglesia y proyecto educador-civilizador: en primer lugar, la idea de que evangelizar significa enseñar la doctrina católica; y en segundo lugar, la asignación de este rol a las congregaciones religiosas de la iglesia católica. La evangelización implica la emergencia de las primeras prácticas educadoras dirigidas a las poblaciones nativas. Como ha sido señalado por Zuluaga (1987), «antes de la aparición de la escuela de primeras letras nos encontramos ante una dispersión de prácticas muy heterogéneas que tuvieron lugar en la evangelización, la encomienda, el resguardo y la familia» (Zuluaga 1987:144). El aspecto común a estas prácticas y aquellas que fueron propias de las instituciones educativas que surgieron posteriormente, es la intención de sujeción, de incorporación de los sujetos del Nuevo Mundo en los márgenes de la civilización.

La Iglesia de la época,

[...] penetra en todos los campos de la vida colonial; además de controlar las conciencias individuales y de orientar los ritos más importantes de la vida familiar y social, es ella la que realiza la labor de aculturación del indígena y de educación de la élite blanca. Muy especialmente en el terreno cultural obtuvo la Iglesia la supremacía y un control sin límites que ejerció, como en España, por medio del Tribunal de la Inquisición [...] En la Nueva Granada la cultura está regida por el estamento eclesiástico [...] (Cristina 1994:511)

La función de la Iglesia desborda la práctica ritual. «Evangelizar no sólo era bautizar a los infieles sino proporcionarles una formación cristiana; esto implicaba todo lo que debían saber y creer, los hábitos que era imperativo desarraigar y aquellos que debían sustituirlos» (Gonzalbo 1999:28). La evangelización se hallaba inmersa en las lógicas del sistema de dominación colonial y las reproducía, dando justificación sacra al sistema de diferenciaciones sociales y a los privilegios de unos grupos sobre otros (Gonzalbo 1999).

Las formas educadoras del período colonial respondían y legitimaban las lógicas de diferenciación social.

*Hasta el siglo xviii la enseñanza se concentraba en cuatro modalidades de instrucción: a) La primera de ellas se conocía como **estudios generales**, por medio de los cuales se preparaban las ‘gentes principales y beneméritas’ para el ejercicio de la jurisprudencia o para el sacerdocio. Esta modalidad educativa se llevaba a cabo en los Colegios Mayores o Seminarios que funcionaban en las principales ciudades del virreinato. b) Un segundo tipo de instrucción era realizada por preceptores particulares y dirigida exclusivamente a los hijos de comerciantes, mineros y funcionarios de la alta burocracia virreinal, conocida con el nombre de **enseñanza hogareña**. Los ayos o bachilleres*

*de pupilos, como se les llamaba a estos preceptores particulares, eran sostenidos en las casas de aquellos potentados y sin dejar de formar parte de la servidumbre, estaban encargados de enseñar a los niños a leer, escribir y contar. c) Una tercera modalidad de enseñanza que podríamos llamar **conventual**, era la realizada por curas en sus respectivas casas curales en donde impartían, a niños de buenas capacidades y probada virtud, una mínima enseñanza, algo de latín y demás conocimientos esenciales para el sacerdocio. d) Una última modalidad, conocida como **escuela pía** (dosa) surgió hacia finales del siglo xvii como producto de las donaciones hechas por grandes potentados los cuales dejaban a cargo de órdenes religiosas determinada cantidad de dinero para ellos regentados por los jesuitas (Castro y Noguera 2002:6).*

La legitimación de las diferencias sociales y consecuentemente la distinción de privilegios y derechos promovida por las prácticas de enseñanza, quedaría signada por una concepción espiritual señorial (Samper, citado por Álvarez 1995:31). En la Nueva Granada sobresale la forma rigurosa como los establecimientos de enseñanza coloniales «aplican las disposiciones dadas en materia educativa por el concilio de Trento, de manera que el tipo de educación que recibe la élite criolla, está determinada por la ideología de la Contrarreforma» (Cristina 1984: 512)

La escuela contribuyó a la consolidación de dos rasgos de la sociedad de la época importantes para la comprensión del asunto que nos ocupa: de un lado, las ideas de discriminación social y cultural como reguladoras de la vida cotidiana y, de otro, la institucionalización de dichas ideas. El relato sobre un caso escolar permite ilustrar esta idea:

El párroco de San Juan de Girón solicitaba en 1789 licencia para organizar una escuela pública y enviaba al virrey un reglamento de 44 artículos para su aprobación, que contenían preceptos pedagógicos relativamente modernos y una percepción clara de las normas de discriminación racial y social que dominaban entonces. En el aula escolar los alumnos quedarían separados por una distancia de media vara entre los blancos superiores. Los niños blancos ocuparían los primeros, y los plebeyos y castas bajas los de abajo (...) De este modo, decía el artículo 6º del reglamento, ‘se irán acostumbrando los niños blancos a mirar bajo la perspectiva que conviene a otros hombres de clase inferior y borrarán del todo perniciosas preocupaciones que reinan aún contra los artesanos y menestrales, indignas de una nación civilizada (Jaramillo Uribe 1994a:253).

En el funcionamiento de una escuela pía encontramos otro rasgo que ilustra la manera en que se expresaban los sistemas de diferenciación de la época y la función de la escuela en dicha sociedad:

[...] la escritura de la fundación de Gonzáles Casariego expresaba que se podían recibir ‘hasta el número de cien pobres; y con particularidad los niños varones expósitos que se crían en la casa de Divorciados de esta ciudad, y después los hijos de regidores y otros inferiores (...) exceptuándose para no ser recibidos indios, negros, mulatos ni sambos, por ser el ánimo y voluntad expresa de dicho fundador, el que sólo se reciban españoles pobres que no sean de los prohibidos’. Sin embargo, eran estos ‘prohibidos’ la mayoría de la población. Prohibidos para la escuela, para el Colegio Mayor, para el Seminario, para los puestos públicos. La única posibilidad para estos sujetos ‘libres’, como se les llamaba en el lenguaje de la época y en la cual no tenían ninguna restricción, era la mendicidad (Martínez Boom, Castro y Noguera 1999:58).

Posiblemente por el lugar que ocuparon en la sociedad debido a su esclavización y a que el tipo de legislación que se produjo en relación con la población afrodescendiente se ocupó mayoritariamente de regular su comercio, la existencia de fuentes documentales que den cuenta de su vida cotidiana es escasa y poco se sabe de la forma en que funcionó en su caso la evangelización. Aunque existieron normas que obligaban a los esclavistas a garantizar el desempeño religioso de sus esclavos, «estas disposiciones no fueron atendidas debidamente» (Navarrete 1995:65). Al respecto es ilustrativa la Real Cédula sobre *Educación, trato y ocupaciones de los esclavos*, del 31 de Mayo de 1789:

Todo poseedor de esclavos, de cualquier clase y condición que sea, deberá instruirlos en los principios de la Religión Católica, y en las verdades necesarias para que puedan ser bautizados dentro del año de su residencia en mis dominios, cuidando que se les explique la Doctrina Cristiana todos los días de fiestas de precepto, en que no se les obligará, ni permitirá trabajar para sí, ni para sus dueños, excepto en los tiempos de recolección de frutos, en que se acostumbra conceder licencia para trabajar en los días festivos. En estos y en los demás que obliga el precepto de oír Misa, deberán los dueños de haciendas costear sacerdote que en unos y en otros les diga Misa, y en los primeros que explique la Doctrina Cristiana, y administre los Santos Sacramentos, así en tiempo del cumplimiento de la Iglesia, como en los demás que los pidan o necesiten; cuidando así mismo de que todos los días de la semana, después de concluido el trabajo, recen el Rosario a su presencia, o la de su mayordomo, con la mayor compostura y devoción (Archivo General de la Nación 1997:618).

Iglesia docente y misiones: educar a los ‘otros’

Como hemos visto en el capítulo anterior, el proyecto republicano necesitó de una ruptura en relación con la metrópoli para fundar un nuevo proyecto sobre raíces propias; sin

embargo, al menos en su primera etapa, también quiso romper con los vestigios de su pasado, que aparecían opuestos al progreso y la razón, que encarnaban los propios pobladores de las ex-colonias.

El temor a ser emparentados en su origen con un pasado bárbaro, donde indios, negros y mestizos tenían sus raíces, los llevó a denigrar de él y a ubicar el punto cero, el comienzo de la era civilizada, en la época de la Independencia. Allí encontraron justificación a su existencia. Su identidad se forjó en la Independencia y se casó con la República, como si fuera su cuna, el ámbito natural donde su personalidad podía encontrar plena libertad para desenvolverse. Solamente con la llegada de la era republicana se habría podido vivir en libertad, bajo la luz de la razón y en condiciones propicias para que la sociedad iniciara el verdadero camino hacia el progreso (Álvarez 1995:30-31).

En el período entre 1819 y 1850 las acciones educativas oficiales se concentran en la *instrucción pública* como concepción y política educativa. A partir del Plan Santander de 1819 se pone en marcha un proceso de escolarización en provincias y ciudades. Este proceso tuvo como rasgo fundamental la fuerte intervención del Estado, «reglamentador de la moral, de la verdad dentro de la nación y del magisterio de la Iglesia, institución siempre dispuesta a inspeccionar y vigilar el acontecer» (Zuluaga et al. 2004:207). La instrucción pública suscitó dos acontecimientos fundamentales en la historia educativa: el surgimiento del oficio de maestro y la emergencia de la escuela pública. Para 1821 se determina la creación de colegios o casas de educación en las provincias de Colombia, y se da lugar a la primera escuela pública en Bogotá (Zuluaga et al. 2004). De este modo, la escuela iba adquiriendo un lugar central en la construcción de la nación y su inserción en el proceso civilizador concebido por las élites,

La instrucción de las masas era [...] un requisito sin el cual no se podrían alcanzar las virtudes, la moral y los hábitos industriales que provienen del trabajo sobre las riquezas naturales. Civilizar significaba moralizar y moralizar era escolarizar a toda la población, a todas las clases sociales, incluso a los delincuentes, quienes por falta de escuelas se apartaban del camino de la virtud.

La escuela se convirtió así en parte del movimiento civilizador que iba configurando la nueva fisonomía política de la nación. Con ella se irían sentando las bases sólidas del funcionamiento de las instituciones democráticas, de la moralidad y del progreso que procuraba el siglo xix. El ideal democrático se habría de conseguir a través de la instrucción, pues ésta permitiría la expresión libre de las ideas (Álvarez 1995:76).

Las preocupaciones por la educación-escolarización se tornan en asunto de Estado a partir del Decreto Orgánico promulgado en 1870 bajo la presidencia de Eustorgio Salgar.

Durante este periodo la educación se caracterizó por poseer una estructura centralizada y unificada, a pesar del carácter federalista del sistema político de entonces. La legislación mostró una tendencia a la secularización, aunque no rompió con la Iglesia radicalmente y continuó dejando en el currículo común algunas horas de instrucción religiosa y en general de alto contenido moral en la enseñanza. Más adelante la Iglesia recobraría su protagonismo en el campo educativo.

Con la Constitución de 1886 se establece: «La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica» (Artículo 41). Este carácter confesional obedecía a la concepción según la cual

La educación es la mediación necesaria para la regeneración moral y social. Pero también es conditio sine qua non para la conformidad cívica. Aquí confluyen los intereses de la religión y la política. En una operación política sin mácula convergen allí el ciudadano y el feligrés [...] (Zuluaga et al. 2004:257).

La *recatolización del sistema educativo* (Zuluaga et al. 2004) promovida por el presidente Nuñez contó, además de lo establecido en la Constitución de 1886, con la formalización de normas que dotaron a la iglesia católica del «control completo de la educación por lo menos hasta 1930» (Jaramillo Uribe 1994b:278), con la firma del Concordato entre el Estado colombiano y la Santa Sede en 1887. Este aspecto tendrá especial relevancia en el tratamiento de que será objeto la educación para las poblaciones indígenas en el siglo xix; aunque de manera indirecta, también las poblaciones negras serán objeto de las misiones. En 1888 Colombia firma la primera convención con las Misiones Católicas «para la colonización y cristianización de su periferia» (Helg 1987:186).

Ante la incapacidad del Estado para extender su autoridad y soberanía sobre todo el país, el gobierno otorga a la Iglesia la tutela de las poblaciones ubicadas en vastas extensiones *periféricas* de la geografía nacional pobladas por indígenas y también poblaciones negras, como en el caso del Pacífico.⁴⁴ Aquellas poblaciones eran consideradas como *salvajes*, noción que en el siglo xix se refería a quienes «desconocían el castellano, la religión cristiana y el modelo de sociedad mayor» (Roldán y Gómez 1994:65).

En 1890 se promulga la Ley 89, «por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada»; en ella se establece que «la legislación general de la República no regirá entre los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada por medio de Misiones. En consecuencia el gobierno, de

⁴⁴ Estos territorios serían conocidos desde finales del xix y hasta mediados del xx como *Territorios Nacionales*. En la actualidad corresponden a los departamentos de la costa pacífica, la Amazonía, la Orinoquía y San Andrés y Providencia, fundamentalmente.

acuerdo con la autoridad eclesiástica, determinará la manera como estas incipientes sociedades serán gobernadas» (Roldán y Gómez 1994:65). Se institucionaliza así la figura de los ‘salvajes’ como poblaciones al margen de la sociedad, que deben ser incorporados-reducidos y se refrenda también el papel de la Iglesia en su misión civilizadora.

Álvarez (2001) desarrolla la noción de *Estado-docente* para referirse a la función educadora concentrada en el Estado centralizado que se ocupa del pleno control y orientación del sistema escolar. Hablaremos en nuestro caso de la idea de *Iglesia docente*, para ilustrar el papel que ésta jugó en el control de los procesos educadores en territorios de periferia durante los siglos xix y xx.

Para su administración, «la periferia se dividió en vicariatos y prefecturas apostólicas, progresivamente asignadas a congregaciones misioneras católicas» (Helg 1987:186). Posteriormente, mediante el Decreto 491 de 1904, se orienta a las misiones a dar prioridad en su proceso evangelizador a las ‘tribus salvajes’ y a la instrucción de los niños, impartiendo la educación que considerara pertinente (Helg 1987:186). La educación así impartida, refleja los propósitos del proyecto de nación colombiana que se quiso consolidar.

La educación se impartió en las comunidades indígenas en español y con los mismos programas oficiales para todo el país. Además, bajo el principio de superioridad del blanco y por tanto con el ánimo de civilizarlos e integrarlos a la cultura nacional. Este tipo de instrucción se dio bajo la modalidad de internado, consistente en que a los niños se les apartaba de su comunidad para recibir los beneficios de la educación formal estatal en centros en los cuales permanecían por espacio de 5 o más años y donde se les prohibía hablar su propio lenguaje, se les cortaba el cabello y se les separaba por sexo. Se les instruía en actividades laborales haciendo caso omiso de sus formas tradicionales de organización social [...] (Bodnar, 1990)

Entre 1893 y 1930 las misiones lograron abarcar gran parte de los *Territorios Nacionales*, tal como se observa a continuación:

Aunque la reducción de los ‘salvajes’ era función de las misiones y fue encomendada a la Iglesia, el gobierno nacional participó ocasionalmente en la definición de las estrategias que consideraba apropiadas a dicho propósito. En 1907, Rafael Uribe Uribe proponía, en relación con el caso del Vaupés,

[...] el establecimiento de una colonia militar que garantizará la seguridad personal de quienes ingresarán en la tierra de los salvajes, la formación de un cuerpo de intérpretes, la presencia de un misionero. Uribe consideraba además como clave la comunicación con los salvajes para lograr el objetivo de civilizarlos (Cabrera 2000:155-156).

Cuadro 1. Congregaciones Misioneras Encargadas de los Territorios Nacionales

Congregación	Territorios	Fecha del acuerdo
Agustinos recoletos	Casanare	1893
	Tumaco	1927
Hermanos menores capuchinos	Caquetá - Putumayo	1905
	Guajira - Sierra Nevada	1905
	San Andrés - Providencia	1927
	Caqueta	1930
	Putumayo	1930
Claretianos	Chocó	1908
Padres montfortianos	San Martín	1908
Padres misioneros Mil Hill	San Andrés - Providencia	1912
Lazaristas	Arauca	1921
Carmelitas descalzas	Urabá	1918
Misioneros de Burgos	San Jorge	1924
Jesuitas	Magdalena	1920

Fuente: Congregaciones Misioneras Encargadas de los Territorios Nacionales. Cuadro No 13. (Helg 1987: 187).

En el departamento del Cauca la presencia más significativa de misiones católicas se dio en la región de Tierradentro donde, desde 1905, las congregaciones de lazaristas y vicentinos administraron la educación de las poblaciones indígenas.⁴⁵ En la Guajira, la misión de los capuchinos fundó en 1914 el internado indígena de Nazareth y asumió la administración de la educación del pueblo wayu (Enciso, Serrano y Nieto 1996). Para las poblaciones indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta se creó en 1916 el internado indígena de la misión capuchina (en Nabusimake, Cesar).⁴⁶

⁴⁵ Sólo hasta mediados del año 2003 el contrato vigente con el hoy vicariato de Tierradentro fue objeto de fuertes objeciones y críticas por partes de las autoridades y organizaciones indígenas de la región, y la Gobernación del Cauca dio por terminada la vigencia del mismo.

⁴⁶ En 1916 una delegación de indígenas arhuacos se desplazó hacia Bogotá en un viaje que duró cerca de tres meses, con el objetivo de solicitar al presidente José Vicente Concha «maestros para que les enseñaran, respetando las costumbres y leyes indígenas». Como respuesta a esta petición, fueron designados los padres capuchinos para que enseñaran y educaran a los niños y las niñas por espacio de seis años (ONIC 1982).

Para el período de 1918 a 1934, el Estado colombiano asignaba entre el 10% y el 14% de su presupuesto total para educación a las congregaciones encargadas de ‘colombianizar’ los Territorios Nacionales (Helg 1987:186). Entre 1918 y 1932, «la educación primaria progresó en todas las circunscripciones apostólicas ya constituidas en 1918, salvo en la Guajira y en las Islas de San Andrés y Providencia». La creación de prefecturas y el aumento de escuelas primarias duplicaron la totalidad de alumnos inscritos, pasando de 8.056 en 195 escuelas a 14.583 inscritos en 283 escuelas (Helg 1987:187).

A finales de los años veinte «los capuchinos enviaron maestros y maestras a fundar escuelas más estables en donde los indios eran muy numerosos y habían adquirido un comienzo de conversión» (Helg 1987:190). La misión de los capuchinos funcionaba con varias estrategias; de un lado, las expediciones a los territorios poblados por nativos, en las cuales convertían a los indígenas a la doctrina cristiana, lo que incluía la realización de bautismos, comuniones y matrimonios colectivos; en segundo lugar, los maestros itinerantes, cuya tarea era crear escuelas en las cuales se enseñara el español, la religión y el patriotismo: y la tercera, la creación de hospicios, que consistían en «colonias de familias de pequeños campesinos indígenas convertidos al catolicismo y especializados, cuya irradiación sobre la región atraería a los ‘salvajes’ hacia el mundo civilizado».⁴⁷ Igualmente, la modalidad de orfanatos fue considerada durante mucho tiempo como la mejor manera de civilizar a los indios. Para el año 1935 un informe del ministerio de educación mostraba que las misiones capuchinas tenían bajo su jurisdicción «el 43% de los alumnos de los Territorios Nacionales» (MEN 1935, citado por Helg 1987:185).

Este modelo de *Iglesia docente* se legitimaba gracias a la autonomía que el Estado otorgó a las congregaciones religiosas para definir de qué manera educar a las poblaciones indígenas. De este modo la separación de los niños indígenas de sus familias con la finalidad de confinarlos en escuelas-internados, la imposición de la doctrina cristiana por la vía de la escolarización y los castigos y penalidades impuestos por los misioneros se vieron como procedimientos adecuados dadas las finalidades que perseguía la misión:

Los misioneros entendieron la escuela no simplemente como lugar de transmisión de ciertos contenidos formales. Percibieron su entrecruce complejo de elementos y enormes posibilidades que ofrecía: la fijación de poblados dependientes del centro misionero-escolar y el control y vigilancia sobre las actividades cotidianas del mismo; 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 1999:62).

Bajo el gobierno liberal del presidente Olaya Herrera (1930-1934) se hicieron algunos cuestionamientos a la labor misionera; las misiones se constituyeron en objeto de una confrontación entre la Iglesia y el Estado, de la cual también participaron los indígenas.

⁴⁷ En 1938 existían 16 hospicios en la Guajira y en Caquetá–Putumayo (Helg 1987:191).

En 1933, en una visita realizada a Bogotá, un grupo de indígenas del Valle de Sibundoy denunciaba a los capuchinos por la administración y explotación ejercida a través de la prefectura apostólica del Caquetá-Putumayo. El ministro de educación Luis López de Mesa planteaba en 1935 que, «cuando los indígenas son más miserables, más progresan las misiones». El ministro, además de cuestionar la educación impartida por las congregaciones religiosas, estableció que el Estado debería ocuparse de la educación cívica y social y que las misiones solo se ocuparían de «las almas de los habitantes de los territorios nacionales y de la propagación de la fe entre los aborígenes» (Helg 1987:37-40).⁴⁸ Para él, la enseñanza de los indígenas debería ser asumida por los graduados de las escuelas rurales, con el fin de «formar entre éstos un concepto definido de la personalidad, por una educación económica que tienda a la estabilización del hogar y el culto a la familia, para un desarrollo de la agricultura y del pequeño artesano de aplicación regional inmediata» (MEN 1935, citado por Helg 1987:193).

A pesar de las intenciones de promover una integración educativa, la incapacidad financiera y técnica del ministerio para responder a las demandas de los territorios nacionales permitió que las congregaciones religiosas mantuvieran el control y la administración de la educación en estas regiones, con el mismo modelo que imperaba hasta entonces. Durante este período de transformaciones en la política educativa colombiana, este problema no se consideró importante, por lo que Helg ha calificado el asunto de la educación en los Territorios nacionales como «abandonados de la reforma educativa» (Helg 1987:184).

A partir de 1946 el país vive un segundo período de *recatolización* de la educación pública expresada en el retorno a la pedagogía oficial confesional (Quiceno, Sáenz y Vahos 2004:144), que se extendería hasta finales de los años cincuenta y tendría como telón de fondo la confrontación violenta bipartidista que afectó a casi todas las regiones del país y dio lugar a procesos de desplazamiento de campesinos, fundamentalmente de la región andina, hacia las grandes ciudades y los Territorios Nacionales. Se produjo así un fenómeno de colonización de *zonas de frontera* que generó fuertes transformaciones en la vida de las poblaciones indígenas de regiones como el Amazonas, Caquetá, Putumayo, Meta, Arauca, Guaviare y Vichada.

A partir de 1953 se afianzó la labor educativa de las congregaciones a las que se asignó «el privilegio de crear y trasladar escuelas, así como de realizar nombramiento de docentes, entre otros, tanto en primaria como en secundaria» (Bodnar 1990:46).

Durante la primera mitad del siglo xx el proyecto de construcción de la nación se reflejó en la manera como quiso incorporarse a las poblaciones indígenas a la nacionalidad mediante la evangelización. Al mismo tiempo, las imágenes de la identidad nacional

⁴⁸ El mismo López de Mesa se ocuparía de crear y dar inicio al Servicio Arqueológico Nacional, uno de cuyos resultados más significativos fueron dos expediciones que el ministerio de Educación financió en el sur del país. La primera, en 1935, condujo a las tumbas subterráneas de Tierradentro, y la segunda, en 1937, los llevó a San Agustín (Helg 1987:184-185).

eran difundidas a través de los textos escolares; los discursos racistas promovidos por los textos escolares de ciencias sociales que circularon durante el período 1890-1950, legitimaban una imagen en la cual «lo blanco europeo se encuentra por encima de los mestizos y éstos, a su vez, en un nivel superior al que ocupan los indígenas y los negros» (Herrera, Pinilla y Suaza 2003:181).

Las reformas que promovieron la modernización del sector educativo a partir de la década de los sesenta tampoco afectaron el modelo de Iglesia docente. Se inició en ese momento una expansión cuantitativa y una complejidad progresiva en la organización de la educación, que se consolidó con la ampliación de cobertura en secundaria, la promoción de la educación superior pública y la centralización del financiamiento educativo. Esta década sería definitiva con respecto a la transformación de las políticas educativas en Colombia, por efecto de lo que se ha denominado ‘la ilusión del desarrollo’ (Herrera e Infante 2004), que se concreta en el ideario de una educación al servicio del modelo liberal, entendida como estrategia de asenso social y acceso a bienes materiales y simbólicos, así como de accesibilidad al mundo laboral.

A pesar de la escasa información disponible, se sabe que para finales de los años sesenta en el Pacífico sur la intervención de la iglesia católica mostró un giro importante debido a la presencia de un sector dentro de ella que orientaba su acción hacia el logro de la equidad social. Esta labor se asocia directamente a la presencia de monseñor Valencia Cano, quien llegó en 1964 a Buenaventura en calidad de obispo; Valencia Cano hizo parte, junto con otros sacerdotes, del grupo Golconda (Arboleda 2004) y desarrolló su trabajo pastoral orientado a la promoción de la educación como herramienta de transformación social. Los postulados de este religioso respecto al papel de la Iglesia los recoge Arboleda en el siguiente texto:

Comprendí que la vocación de evangelizar a los pobres lleva consigo el deber de denunciar las injusticias y las hipocresías de quienes echan pesadas cargas sobre los hombros de los demás y ellos no las tocan ni con un dedo. No confundo sacerdocio y política, pero sé que en este momento que vive una nación cristiana como Colombia, el sacerdote debe ser por vocación ‘la levadura’ para el cambio que esperamos (En Jaramillo G., citado por Arboleda 2004:214).

Valencia Cano promovió la creación de instituciones educativas en la región, en una manera muy particular de promocionar el ideario de justicia social con el que se había identificado un sector del catolicismo luego del Concilio Vaticano II:

Pensar la educación como el eje articulador de todas las acciones, como bastón de transformación social, lo lleva a fundar escuelas de primaria y bachillerato en muchos barrios y ríos del vicariato. Algunas instituciones fueron la Escuela Industrial San José (hoy llamada Gerardo Valencia Cano) y la Normal Superior Juan Ladrilleros en 1960. En el campo de protección infantil fundó el Orfanato San Vicente de Paúl en 1959 y el Hogar

Jesús Adolescente (para niños de la calle) en 1961. En la formación de adultos para el trabajo creó la Escuela de Artesanías del Pacífico en 1966 y la Normal Práctica Popular en 1972. En el campo de la organización comunitaria y la educación ciudadana fundó en 1972, el Instituto Matía Mulumba (Arboleda 2004:217).

Valencia Cano sido señalado como el precursor de un pensamiento educativo afrocolombiano (Arboleda 2004), que hoy en día se expresa en muchos de los proyectos educativos agenciados por organizaciones sociales de la región.

A pesar de experiencias como la mencionada, el papel de la escuela no ha sido el mismo en todos los contextos. En el Pacífico norte la escuela parece haber sido más el de vía de asenso social y de control del poder local (Villa 2001). Desde principios del siglo xx, líderes como el político chocoano Diego Luis Córdoba (1907-1964) proponían el reconocimiento del derecho a la educación para las poblaciones negras a partir de la eliminación del racismo y la conquista de sus derechos. Dadas las nuevas posibilidades que la escuela ofrecía a las poblaciones negras, hasta entonces excluidas del acceso a su saber-poder, «la inserción del negro en la escuela, como fenómeno que marca el inicio del siglo xx, es entendida como práctica liberadora». La escolarización en el Chocó fue marcando el avance de otros procesos como la vinculación a la vida política y la emergencia de la primera generación de intelectuales negros. En ese sentido, «los ejes del discurso político que identifican al negro son la escuela, el partido y el territorio» (Villa 2001:213). Habría de ser el propio proceso de acceso a las esferas del gobierno local por parte de los ilustrados locales el que ratificara a la escuela como la vía para el cambio.

En la década de los setenta,

La iglesia católica continúa con la administración de los planteles educativos, pero bajo una nueva modalidad: de contratos, renovables cada dos años. Esto es lo que se ha dado en llamar Educación Contratada la cual hoy en día subsiste y significa que el Estado, de acuerdo con los presupuestos presentados por los distintos Vicariatos Apostólicos a nivel regional, asigna los recursos para el buen funcionamiento de los centros educativos a su cargo (Bodnar 1990:49).

En 1977 este tipo de educación administraba en primaria 779 establecimientos, el 5.7% de los establecimientos en los departamentos, el 18.2% en las intendencias y el 40% en las comisarías; en secundaria atendía el 5.6% de los establecimientos educativos de los departamentos y el 60.7% en las intendencias; el porcentaje en las comisarías era muy poco significativo (Jiménez 1996:38). En 1978, la cobertura de la educación contratada representaba el 9.6% de los establecimientos nacionales en diecisiete entidades territoriales:⁴⁹

⁴⁹ Según Jiménez (1996:38), en este año se evidencia una disminución de la cobertura, que en 1975 registraba para el caso de las intendencias el 35% de los establecimientos.

Tabla 1. Alumnos matriculados Educación Contratada 1978

Entidades territoriales	Primaria	En relación con las entidades territoriales	Indígenas en la educación contratada	Secundaria	En relación con las entidades territoriales	Indígenas en la educación contratada
Departamentos						
Cauca, Tierradentro	1.910	1.6%		171	0.7%	
Cauca, Guapi	4.572	3.9%	40.0%	749	2.9%	0.9%
Chocó, Itsmina	4.828	3.7%		187	2.5%	
Chocó, Quibdo	2.642	3.7%		187	2.5%	
La Guajira	3.584	9.9%	61.3%	1.500	22.5%	5%
Meta, Ariari	4.175	7.1%		70	0.6%	
Nariño, Tumaco	4.051	3.7%		984	3.8%	
Valle, Buenaventura	1.129	0.4%	68.9%			
Intendencias						
Arauca	2.554	22.8%	22.8%	746	24.4%	3%
Caquetá	1.510	3.2%	35.2%	6.053	68.8%	15%
Casanare	4.787	24.9%	1.3%	559	16.4%	
Putumayo	6.024	37.9%	22.8%	1.817	46.8%	5.5%
San Andrés	1.168	23.4%		518	26.2%	
Comisarías						
Amazonas	2.418	54.9%	89.8%			
Guainía	858	45.6%	81.6%	22	10.8%	
Vaupés	2.264	53.0%	94.0%	45		100%
Vichada	1.600	42.5%	60.1%			

Fuente: Jiménez 1996: 39. Alumnos matriculados en los establecimientos administrados por la Educación Contratada.

Los procesos de escolarización contribuyeron a la construcción de ‘la’ identidad nacional, desconociendo a través de los discursos y saberes escolares la presencia y el aporte de las culturas indígenas y negras en la historia colombiana.

La rebelión indígena: la lucha por la autonomía educativa

Para finales del siglo xx las poblaciones indígenas estaban cobijadas por dos expresiones distintas del sistema educativo: de una parte la educación contratada, dirigida y administrada por las congregaciones misioneras; de otra, la educación pública oficial. Las comunidades indígenas que accedían a la escolarización, debían soportar escuelas oficiales en las cuales se aplicaba un currículo que desconocía sus culturas y en la mayoría de los casos impedía que se hablara en su lengua (Romero 2002). La coexistencia de estas dos modalidades, ilustra los mecanismos de integración de las poblaciones indígenas, propios de la época. Tal como lo propone Yáñez, «el integracionismo se define por el propósito de incor-

porar a los pueblos aborígenes a la sociedad nacional por medio de un proceso de modernización que les permita superar el estadio atrasado en el que se supone se encuentran». Según este planteamiento, se reguló la ‘integración’ de los indígenas al modelo de sociedad nacional a cambio de la negación/subordinación paulatina de su cultura, lo que implicaba «la desaparición de la diferencia, la negación del conflicto que la misma conlleva, la disolución del ‘otro’ ‘aborigen’» (Yañez, citada por Artieda 2002:117).

En los albores de los años setenta, Colombia al igual que los países de la región, enfrentaba una fuerte tensión entre un proyecto desarrollista que presionaba por el ingreso al mundo del desarrollo y el crecimiento económico, y la resistencia política y cultural de sectores sociales organizados en su rechazo al capitalismo como proyecto para América Latina. En este contexto, el surgimiento de los movimientos sociales étnicos (capítulo 1) introdujo nuevos problemas en la agenda política del país y el continente, fenómeno que tuvo un correlato muy importante en el campo de la educación y particularmente en la configuración de un nuevo discurso normativo para poblaciones indígenas. En esta década ocurren dos procesos centrales en la historia de las políticas en etnoeducación. De una parte el surgimiento de los movimientos sociales indígenas con un conjunto de demandas de carácter educativo y una apuesta por la autonomía en este campo, y en segundo lugar, un destacado proceso de transformación de la educación colombiana que tendría un punto culminante con la gestación y desarrollo del Movimiento Pedagógico Colombiano.⁵⁰

En la memoria de las primeras asambleas y encuentros que dieron nacimiento a la primera organización indígena del país (el Consejo Regional Indígena del Cauca -CRIC-) aparece reiteradamente una preocupación por el tema de la educación y más concretamente por la formación de maestros. En 1971, en la de definición de su ‘plataforma de lucha’, el movimiento indígena se había propuesto que, junto con otros seis puntos relacionados con temas económicos, políticos y culturales, se incluyera uno relacionado con la educación: «Formar profesores indígenas para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su respectiva lengua». Las preocupaciones de la época se reflejan en esta cita, referida a lo que ocurría en la región de Tierradentro en el Cauca:

Existe una verdadera represión educativa y cultural contra los indígenas. Los ‘institutos educativos para indígenas’ están casi totalmente al servicio de los blancos y mestizos, muchos de los cuales no son siquiera de la zona de Tierradentro. No se enseña la lengua materna de la gran mayoría de la población, que es páez, y los llamados profesores bilingües son unos meros traductores sin ninguna iniciativa, al servicio de los agentes de Monseñor Vallejo. (CRIC 1978:5).

Como parte de su proceso organizativo, el CRIC creó el primer Programa de Educación Bilingüe en Colombia en 1978. Luego de la inclusión de la dimensión educativa en el

⁵⁰ Sobre la historia y aportes del Movimiento Pedagógico ver Suárez (2002).

proyecto del movimiento indígena, se promovieron una serie de acciones políticas en las que la denuncia, la presión y la protesta se constituyeron en los mecanismos para obtener el reconocimiento de derechos educativos especiales, en virtud de las tradiciones culturales y lingüísticas de sus poblaciones. Uno de los resultados de estos procesos de negociación con el Estado fue la promulgación del Decreto 1142 de 1978:

El Decreto 1142/78 no sólo acuñó por primera vez el término de educación indígena dentro de la literatura oficial, sino que además les 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 [...] El lado afortunado de esta norma fue la institucionalización de una serie de innovaciones educativas por parte de las organizaciones indígenas, las cuales salieron de la clandestinidad a competir por la legitimidad, el reconocimiento y los recursos del Estado en el sector educativo (García 1999:82).

Este acontecimiento se constituyó en un referente importante para la configuración de un movimiento pedagógico étnico que desde entonces lucharía constantemente por participar en la formulación de las políticas educativas nacionales. En enero de 1983, en el «Primer Encuentro Nacional de Experiencias en Educación Indígena», coordinado por la ONIC, las organizaciones indígenas reflexionaron sobre el Decreto 1142:

En la discusión sobre la relación de las comunidades indígenas con el Estado en el área de educación se concluyó que el Decreto 1142 de 1978 acoge en principio, los planteamientos hechos por las organizaciones indígenas, pero que hasta ahora el Gobierno no ha hecho nada por llevar a la práctica dicho decreto (ONIC 1983:3).

En diversos lugares del país se promovieron proyectos de educación que encontraban su legitimidad en el Decreto 1142. Su promulgación generó situaciones muy diversas; en algunos casos los mismos indígenas se vieron sorprendidos por las posibilidades que la nueva legislación ofrecía. No deja de ser curioso que en casos como el que se refiere a continuación sea la Iglesia, encargada de la educación contratada, la que agencie el proyecto, lo que parecería mostrar una intención bastante temprana por cooptar los derechos alcanzados por los indígenas y mantener así su control sobre la educación (o el logro de una inédita concienciación de los actores institucionales):

[...] Se llegó a la década del Decreto 1142 de 1978, por el cual el ministerio de Educación reconoció el derecho de los pueblos indígenas de Colombia a desarrollar su educación tradicional, especialmente la educación en la lengua vernácula. Con base en el decreto mencionado la dirección de Educación Contratada del Putumayo, en cabeza del señor

Obispo Arcadio Bernal Supelano a finales de 1978, participó en las reuniones de la comunidad y planteó su intención por crear una escuela bilingüe. Dicha iniciativa fue acogida y desde el año siguiente (1979), se cambió el nombre a la Escuela Rural Mixta de Las Cochas, que ya venía funcionando por varios años para campesinos e indígenas. Desde entonces se llama Escuela Bilingüe Camsá de la vereda Las Cochas, ubicada en el municipio de Sibundoy. Quienes dirigieron la educación contratada hicieron cambio de docentes blancos por docentes indígenas en esta escuela, todos bachilleres pedagogos, a quienes se les encomendó la tarea de organizar la educación bilingüe [...]

La mayoría de la comunidad camsá estuvo muy contenta porque consideraron haber encontrado el remedio al proceso de aculturación a que venía expuesta [...] Los profesores a quienes se encomendó esta educación bilingüe no sabían en qué consistía realmente la educación indígena y consideraron que la denominación de escuela bilingüe era en razón a que allí se iba a enseñar el español y camsá (Jamioy 1998:126-127).

En los debates de estas reuniones nacionales resalta el interés de las comunidades y organizaciones indígenas por el control en el nombramiento de los maestros, el manejo de los fondos educativos, la orientación y supervisión de los programas, el apoyo de los programas educativos de las organizaciones indígenas por parte del Estado y el control de la investigación en el campo educativo (ONIC 1983). Como parte del proceso de lucha por la administración de su educación, los indígenas expulsaron a los capuchinos de la Sierra Nevada de Santa Marta. En agosto de 1982 un grupo de indígenas arhuacos se tomó las instalaciones de la misión de Nabusimake, administrada por esta congregación religiosa desde 1916.

[...] cinco días después de esta pacífica toma, los mamos y el Cabildo, en representación de la comunidad arhuaco y la misión Diocesana de Valledupar [...] se reúnen para acordar los siguientes puntos:

- 1. Entrega por parte de los capuchinos el día 31 de diciembre de 1982 de las instalaciones de Nabusimake.*
- 2. Derogación o término del contrato firmado entre el obispo y el gobernador de Valledupar y Cesar, sobre educación contratada, para la comunidad arhuaca.*
- 3. Los capuchinos se comprometen a entregar la administración en materia de Salud a la Secretaría Departamental.*
- 4. Estas entregas deberán hacerse el 31 de diciembre de 1982, y mientras duren los trámites de traspaso, las partes se comprometen a crear un ambiente de paz, de concordia y confianza (ONIC 1982:5)*

A medida que se fortalecían las organizaciones y avanzaban los procesos de recuperación y titulación de tierras de resguardo, algunas comunidades indígenas de la zona andina (principalmente en los departamentos de Cauca y Tolima) trabajaban en la construcción de proyectos de educación indígena. Se empezó con la creación de escuelas bilingües, cuyo sentido estaba en la recuperación de la lengua materna, pues se consideraba que la prohibición de la misma en la escuela oficial había generado ‘pérdida de la identidad’:

Con la colaboración de algunos antiguos profesores, que inclusive por su propia cuenta estaban enseñando en lengua, se comenzó a trabajar. Las primeras escuelas bilingües se organizaron en La Laguna (Siberia), El Chimán (Silvia), Miravalle (Buenos Aires), Piñuelas (Santander) El Cabuyo (Tierradentro) y Vitoyó (Jambaló).

Hubo muchas dificultades para que este programa arrancara en forma. Las propias comunidades no entendían a veces la importancia de tener una educación según nuestra cultura indígena, y exigían que se enseñara igual que en las escuelas oficiales. Esto se fue superando poco a poco y hoy en día las comunidades y los cabildos tienen una colaboración muy amplia con las escuelas bilingües (CRIC 1990:23).

El bilingüismo se incorpora en el proyecto político y educativo. Se buscaba promover-recuperar el uso de la lengua materna en los procesos educativos, y el dominio del castellano como segunda lengua, a fin de acceder en mejores condiciones en los intercambios económicos, sociales y políticos. Las organizaciones esperaban así que las implicaciones políticas de estos procesos de revalorización del uso de las lenguas indígenas se expresaran en términos de mayor autoafirmación, control y autonomía de sus comunidades. Las definiciones de educación bilingüe y escuela bilingüe, expresan el sentido político del proyecto educativo:

La educación bilingüe es conceptualizada, entonces, no sólo como un modelo educativo acorde con las características lingüísticas y culturales de las poblaciones indígenas, sino también como un componente estratégico de un proyecto de mayor alcance en pro de la descolonización de los pueblos indígenas y sus lenguas minorizadas por casi cinco siglos de predominancia del español (Trillos 1999:15-16).

Entre 1978 y 1987 el CRIC promovió, a través de su programa de educación bilingüe la creación de 23 escuelas, cuyos proyectos pedagógicos y educativos se orientaron fundamentalmente por los principios de *participación comunitaria, aprender investigando, valorar la lengua y el pensamiento propio, ampliar la participación del niño en la escuela, investigar sobre los procesos de socialización de los niños indígenas, vincularse a los procesos productivos de la comunidad, valorar al maestro como compañero y orientador del proceso*, entre otros. La creación de escuelas, la definición de

un currículo propio, la investigación y la construcción de los proyectos pedagógicos comunitarios, hacen parte de la lucha por un proyecto de sociedad indígena. Así lo expresan dos miembros del equipo de trabajo del CRIC:

Un paso fundamental de este proceso consistió en comprometer al Gobierno Nacional en la implementación de una educación desde la cosmovisión de los pueblos indígenas, promoviendo la autovaloración en la recuperación y fortalecimiento de nuestras prácticas tradicionales y de las lenguas nativas. En esta perspectiva la educación se asume como la estrategia principal para avanzar en la construcción, consolidación y cualificación permanente del proyecto integral de sociedad que las comunidades sueñan en el presente y para el futuro (Bolaños y Tróchez 1999:189)

Las poblaciones indígenas de otras regiones del país como la Amazonía, la Orinoquia y la costa pacífica enfrentaron procesos distintos a los de la zona andina. En muchos casos la presencia de la Iglesia había logrado consolidarse a lo largo de dos siglos de intervención, de tal forma que el modelo de educación contratada era bastante estable (es el caso de Caqueta, Putumayo, Amazonas, Guainía, Vaupés y Vichada). Sin embargo, el modelo de evangelización-escolarización no tuvo los mismos niveles de desarrollo e impacto en todos los territorios, ni en los mismos momentos. Por ejemplo, en el caso de las comunidades eperārã siapidaarã de la costa pacífica nariñense, el proceso tuvo unas características muy particulares:

Hasta los años setenta antes de que llegara la escuela, nosotros veníamos en un espacio de vida comunitaria, de proceso organizativo alrededor de los consejos de la Tachi Nawe⁵¹, esos eran nuestros espacios de formación (...).

La primera escuela llega con las monjas Lauritas. Nosotros no habíamos tenido escuela, nos formábamos en la comunidad, bajo la orientación de los ancianos, en manos de las tachi nawe en un espacio muy importante para nosotros que es la Casa Grande. Entonces llega la escuela y cambia la forma de educación que traíamos pues se saca al niño del contexto y lo coloca en otro que no es el más adecuado, pues lo aleja y lo separa de los espacios de la casa, del río donde se aprende a ser eperārã siapidaarã [...] Con la escuela hubo resistencia desde el principio, muchas familias no mandaron a la escuela a los niños y tampoco a las niñas. No todos iban a la escuela porque pasaban cosas, como que en la escuela se prohíbe hablar en nuestro idioma y eso hace que se pierda una forma de pensar y sentir. Entonces se empieza como a perder

⁵¹ Autoridad tradicional femenina, adulta mayor quien cumple las funciones de consejera de la comunidad.

la lengua que es la que genera el pensamiento y el conocimiento eperãrã siapidaarã y todo eso empieza a causar conflictos y preocupaciones en los mayores y las Tachi Nawe.

Las monjitas Lauritas decían que nosotros nos teníamos que civilizar y entonces prohíben hablar en el idioma propio, ellas no nos entendían y al imponernos hablar solo en castellano nos hacen dejar el idioma propio. Igual con la religión nos obligaban que fuéramos a misa y eso repercute en la vida de las comunidades [...] Entonces los mayores tomaron la decisión y les pidieron a las monjitas que salieran de la comunidad, que ya no querían más a nadie de afuera manejando la educación (Obispo, En Castillo 2003:32).

Como parte de la constitución de su proyecto político, entre la década de los setenta hasta finales de los noventa, el movimiento indígena colombiano ha conceptualizado sobre educación, llegando a proponer, entre otras, las siguientes definiciones:

Educación indígena: Es una educación para la vida que capacita al hombre para aprovechar la naturaleza y le enseña a vivir en comunidad y a trabajar para el servicio de la comunidad (ONIC 1976:18).

Educación bilingüe: Es una educación centrada en la recuperación de la lengua indígena como característica fundamental de la formación de los niños indígenas que logra la valorización de su identidad y su cultura (CRIC 1983:12).

Educación propia: Construcción de un horizonte que guía el proyecto de vida de los pueblos indígenas, donde la participación de la comunidad define y apropia la escuela, de tal manera que el maestro no es el único responsable de la educación (CRIC 2000:13).

Este acumulado, que denominaremos una *política educativa del movimiento indígena* colombiano, va a jugar un papel central en el surgimiento de una lógica distinta en la construcción normativa y técnica por parte del Estado en materia educativa para las poblaciones indígenas. Esta política educativa agenciada desde las organizaciones sociales logró afectar en un breve periodo las definiciones y las lógicas de la política oficial referidas a sus poblaciones, al tiempo que planteó al sistema educativo una serie de exigencias y retos en cuanto a los propósitos del proyecto educativo nacional, que han estado en la base de muchas de las reformas del período.

La normatividad que en materia de educación para poblaciones indígenas se ha logrado en el período 1978 - 1990, promovida por los procesos de presión, protesta y negociación de las organizaciones con el ministerio de Educación Nacional, se puede resumir de la siguiente forma:

**Cuadro 2. Caracterización de la normatividad en Educación Indígena
1978 - 1990**

NORMA	PUNTOS CENTRALES DE LA NORMA	DIMENSIONES REGULADAS
DECRETO 088 DE 1976	<p>Art.1°. El MEN, es quien coordina el desarrollo educativo en las comunidades indígenas. A los indígenas se les solicita su colaboración.</p> <p>Art.2°. Toda intervención o acción educativa internacional sólo se podrá desarrollar con el consentimiento de la comunidad.</p> <p>Art.3°. La asignación de recursos se realiza a través del MEN. Se presupone la gratuidad de la educación para las comunidades indígenas.</p> <p>Art.4°. Los currículos, son diseñados y evaluados por entes estatales. Aquí también se cuenta con la participación de las comunidades.</p> <p>Art.5°. Las comunidades podrán solicitar al MEN organizar centro experimentales pilotos (CEP).</p> <p>Art.6°. Se posibilita el desarrollo del patrimonio económico, natural, cultural, religioso, artístico y de expresión de las comunidades indígenas, en los currículos.</p> <p>Art.7°. Se formará investigadores indígenas y permitirá participar en las investigaciones.</p> <p>Art.8°. En los niveles de educación básica, se ajustaran las necesidades de cada comunidad.</p> <p>Art.10°. 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>	<p>Competencia y ámbito de la política.</p> <p>Autonomía curricular.</p> <p>Control nombramiento de maestros.</p> <p>Acceso a recursos directos.</p> <p>Inclusión currículo nacional.</p>
DECRETO 85 DE 1980	<p>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.</p>	<p>Perfil docente (el bilingüismo como rasgo)</p>
DECRETO 1490 DE 1990 (julio 9)	<p>Art.1°. La Metodología Escuela Nueva se aplicará en la educación básica en todas las áreas rurales del país.</p> <p>Art.4°. La metodología es responsabilidad del MEN.</p> <p>Art.7°. Se exceptúan de la aplicación de este decreto las poblaciones étnicas minoritarias que apliquen programas de etnoeducación.</p>	<p>Restricciones a una política educativa nacional.</p>

Fuente: Decretos 088, 1142, 85 y 1490

Institucionalización de la etnoeducación como política oficial

En el apartado anterior hemos mostrado algunas de las dinámicas en que se forjó una política educativa del movimiento indígena en las últimas décadas del siglo xx; dicha política (cultural) logra afectar las lógicas de intervención estatal en la educación de las poblaciones indígenas que había caracterizado los períodos anteriores. Hasta la emer-

gencia de estos proyectos educativos indígenas el Estado había delegado en la Iglesia la función educadora, que concebía como estrategia de incorporación de estas poblaciones en su proyecto de sociedad. A partir del surgimiento de los proyectos educativos indígenas el Estado debe transformar su lógica para dar respuesta a ‘nuevos’ interlocutores, las organizaciones sociales y autoridades indígenas, lo que demanda ajustes en su institucionalidad. Es así que se da paso a un progresivo proceso de institucionalización de la etnoeducación,

[...] de un grupo de educación indígena en 1984, se pasó a una división de etnoeducación en 1987, posteriormente a un subgrupo de etnoeducación como parte del Grupo de la Comunidad Educativa adscrito a la Dirección de Investigación y Desarrollo Pedagógico. En 1997 el Grupo de etnoeducación del Ministerio se transformó en los programas de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Para Comunidades Indígenas y el programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación para Comunidades Negras. Finalmente, en Julio de 1998 se convirtió en parte del Equipo del Grupo de Atención Educativa a Grupos Poblacionales (García 1999: 83).

Un rasgo importante para el análisis de este período lo constituye la creación del Programa Nacional de etnoeducación en 1987 (Resolución 3454), que refleja la emergencia de un nuevo concepto en el hacer institucional: a partir de este momento la noción de educación indígena empieza a desplazarse para dar paso a la de etnoeducación. Yolanda Bodnar, quien se desempeñó como coordinadora del Programa durante su primera etapa, señala a este respecto:

[...] como interés personal y diferentes formas de apoyo por parte de niveles decisores, a nivel del MEN, más que por voluntad política oficial, un grupo de especialistas del ministerio de Educación, inicia un proceso encaminado a enfrentar la improcedencia e ineficacia de la educación impartida en los grupos étnicos del país. Fue así como empezó a surgir un proceso de conceptualización y práctica denominado etnoeducación, que aún no termina, el cual fue enriquecido durante nueve años con la propia experiencia y la participación de representantes de organizaciones indígenas, de comunidades, de docentes, de especialistas, y de entidades estatales y privadas relacionadas con en campo en cuestión (Bodnar 1992:32).

Como parte del mismo proceso se formula una definición oficial de etnoeducación, que se tornaría en referencia permanente de la mayoría de documentos de política del ministerio. La Resolución 3454 de 1984 definió la etnoeducación como:

[...] 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 capacita para participar plenamente en el control cultural del grupo étnico (Artunduaga 1996:26).

Durante la primera etapa del Programa se produce un proceso en doble vía: de una parte la institucionalización de la etnoeducación en el MEN, en tanto enfoque de política educativa para atender a las poblaciones indígenas. En segundo lugar, un proceso de acercamiento y concertación con las organizaciones indígenas, que habría de afianzar temporalmente la confianza en las acciones del MEN, dado el ‘reconocimiento’ que se hacía de las propuestas educativas de las organizaciones. En esta dinámica se observa cómo, tanto en el Estado como en las organizaciones, el enfrentamiento no se da entre entes monolíticos ni homogéneos; los intereses personales y compromisos políticos de funcionarios y activistas pueden incidir en la forma que adquieren las relaciones entre ambos y en la posibilidad de modificar sus lógicas de acción. Aunque la información disponible no nos permite estimar la incidencia de factores externos o intereses transnacionales en el contexto de las negociaciones, nos interesa destacar por ahora la dinámica del contexto nacional en la que se observa un viraje en las políticas de Estado para las poblaciones indígenas, que resulta de la tensión de fuerzas que logra generar el movimiento indígena, aunado a la actitud solidaria de funcionarios del Estado y el interés de cooptación de las propuestas de las organizaciones sociales por parte de los, hasta entonces, administradores de la educación.

Entre los resultados del proceso está la creación de una institucionalidad y una normatividad que reglamenta la educación para los indígenas. En palabras de una fundadora y asesora permanente del Programa de Educación Bilingüe del CRIC:

En el caso indígena, ya sea por la presión ejercida por sus mismas organizaciones, o por la apertura de algunos funcionarios del MEN que captaron la dimensión democratizante de los proyectos culturales indígenas, podríamos afirmar que el país cuenta con una legislación progresista en materia de etnoeducación a pesar de que la población nativa sólo alcanza a un 2% del total de Colombia. Esta política se concretiza en reconocer a las diversas etnias y culturas su carácter de grupos humanos con derechos y características propias, y por lo tanto con capacidad de transformar sus situaciones conforme a sus necesidades e intereses.

El apoyo, acompañamiento y asesoría a los diversos procesos educativos impulsados desde las mismas etnias y organizaciones ha marcado el énfasis liberador de la política estatal de etnoeducación, respecto de la dominación cultural ejercida por la sociedad dominante (Bolaños 1996:32).

En 1993 el Programa Nacional de etnoeducación se fundamentaba en un esquema de cinco componentes, desde el cual se definían las acciones a desarrollar. Estos componentes eran Diseño Curricular, Capacitación, Investigación, Diseño y Elaboración de Material Educativo; y Asesoría, Seguimiento y Evaluación. Esta estructuración del Programa refleja una centralidad de la dimensión pedagógica, que será decisiva en la promulgación del Decreto 804 de 1994, que reglamenta la educación para grupos étnicos.

A medida que se consolida la política oficial, la que fue en sus inicios una educación indígena entra en la lógica del Estado como educación *para* grupos étnicos (etnoeducación). Esto es, que a medida que avanza la institucionalización de la política, la educación indígena (y por derivación la educación de los grupos étnicos) es nombrada y reglamentada en los términos de los lenguajes expertos de la burocracia educativa: ‘diseño curricular’, ‘material educativo’, ‘seguimiento y evaluación’, etc., términos que de seguro no hacen parte de las prácticas educadoras ‘tradicionales’, pero, sí de las tecnologías de control propias de la educación oficial. Sin ánimo de reduccionismos ni simplificaciones, creemos necesario preguntar(nos) por el significado y el impacto que han tenido estos procesos de ‘reconocimiento’ y si no han sido una mayor incorporación en las lógicas que supuestamente se pretendía cuestionar; hasta dónde el resultado de las luchas indígenas ha sido alcanzar un proyecto educativo ‘propio’ o, por el contrario, una mayor ‘integración’ en el modelo dominante. Como puede constatarse, los ámbitos reglamentados por la política educativa son cada vez más profundos. Así las cosas, ¿cuál es el margen de acción para proyectos alternativos? No tenemos respuestas, pero pensamos que es necesario volver sobre ello.

Entre la etnoeducación y la educación propia

La etnoeducación surge en el marco de las tensiones propias de la relación entre grupos étnicos (particularmente indígenas) y el Estado colombiano. Como expresión de dichas tensiones, es entendida tanto como política de Estado, como proyecto educativo de los grupos étnicos asociado a sus planes de vida. En el surgimiento de la noción parece haber participado el propio movimiento indígena, que en 1989 planteaba las siguientes características de lo que denominaba entonces etno-educación: «La etno-educación 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» (CRIC 1989:10).

Como mencionamos anteriormente, la noción de etnoeducación resulta de un desplazamiento y apropiación al terreno educativo del concepto de etnodesarrollo planteado por Bonfil Batalla a comienzos de los ochenta (Bonfil [1982] 1995).⁵² Desde este enfoque, se le atribuye centralidad al concepto de autonomía, entendida como la capacidad de decisión que tienen los grupos étnicos sobre sus recursos culturales. Al respecto Bodnar (1990), plantea que:

⁵² Al respecto ver Rojas (2003), Romero (2002), Trillos (1999), Bodnar (1990).

[...] el término etnoeducación, concebido en un principio como derivado lógico de la conceptualización de etnodesarrollo, presupone un cambio total en relaciones que la sociedad hegemónica ha establecido con las culturas autóctonas, definidas ya en términos no de dependencia e integración de aquella hacia estas, sino de reconocimiento, respeto y mutuo enriquecimiento, mediante el análisis crítico de los recursos culturales propios, apropiados, enajenados e impuestos y su interacción dinámica, de unas culturas con otras [...] (Bodnar 1990:51-52).

De este modo se construye un nuevo enfoque que pasa de la noción de educación indígena a la de educación de/para grupos étnicos. Otro elemento que surge a la par del de etnoeducación es el de interculturalidad. A este respecto Romero (2002:6) plantea cómo «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». Progresivamente, las definiciones de etnoeducación incorporan nuevos elementos propios de los debates de la época; en particular aquellos que hicieron parte del proceso de cambio constitucional de 1991 y de las nuevas formas de representación de la alteridad. Ello se refleja en las definiciones oficiales, que comienzan incorporar categorías como *grupo étnico* y *pueblo*:

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 [...]

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 (Artunduaga: 1996:2-8).

Sobre la etnoeducación también las organizaciones indígenas conceptualizan. Para ellas su énfasis radica en el papel de la educación en el proceso del 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 (Bolaños y Tróchez 1999:192).

A pesar del lugar que se otorga en ambas concepciones a principios como la autonomía, las condiciones concretas de implementación de los proyectos educativos hacen difícil pensar que ella se alcance.

Con el nuevo enfoque etnoeducativo, las perspectivas que había, la apertura a nivel nacional para la construcción de programas de educación propia, la comunidad invirtió esfuerzos en la modificación de muchos de los contenidos de estos programas. En realidad lo que se ha visto a lo largo de once, doce años ya de esta educación con un enfoque distinto, digamos, cuando la educación ha estado un poco manejada por la comunidad misma, no puede decir uno que es una tarea que depende exclusivamente de la comunidad, porque sencillamente una institución de educación, por más que se diga que puede estar regida por los principios de la comunidad, que obedece a unos patrones culturales, tiene que regirse por las normas oficiales (Zalabata 1998:105-106).

En tanto la etnoeducación es considerada como una política oficial del ministerio, se hace menos común su uso en el movimiento indígena; se establecen diferencias entre la política cultural y la política oficial y se potencia la noción indígena de *educación propia* por diferenciación de la de etnoeducación. La *educación propia* hace énfasis en aspectos como la integralidad y se complejiza al desbordar el ámbito escolar, ya que residiría fundamentalmente en las dinámicas culturales particulares de cada pueblo y sus cosmovisiones:

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 2001:2).

Para algunos autores (Rodríguez, Chaparro y Martínez 2003) la concepción de educación propia puede entenderse en dos perspectivas: en primer lugar, vista como la educación que se imparte en observancia de las pautas culturales de cada pueblo indígena, lo que podría asimilarse a los procesos de socialización; en segundo lugar, entendida como aquella educación formal y no formal que se organiza y se controla por parte de estas comunidades (Rodríguez, Chaparro y Martínez 2003:150).

Estas posiciones manifiestan un recorrido conceptual por parte de la ONIC que intenta pasar del concepto de etnoeducación al de educación intercultural bilingüe y de allí al de educación indígena. Más allá de la simple diferenciación de términos intentan un análisis de lo que efectivamente entrañan estas políticas para el país, que puede resumirse en la siguiente afirmación: 'la escuela occidental no es una estructura propia de la cultura indígena ni lo es la educación intercultural bilingüe, pues,

aunque esta última constituye una propuesta que reconoce ciertos derechos, no parte de la cultura propia' (Trillos 1998:75).

Tanto los planes de vida indígena como los proyectos educativos comunitarios trascienden el ámbito de la normatividad y se constituyen en sí mismos en un tipo de *política educativa territorial*:

[...] el Proyecto Educativo Comunitario-PEC- se ha venido asumiendo como la estrategia formativa para dinamizar el plan global de vida. El Proyecto Educativo Comunitario es proyecto porque busca responder desde la educación a los problemas y necesidades de la comunidad a través de la clarificación, reconocimiento del potencial social y formación de la comunidad para el plan global de vida (Rodríguez, Chaparro y Martínez 2003:53).

Parece evidente que las diferencias entre la política cultural de educación y la política oficial radican en proyectos de vida diferentes. La diferenciación entre etnoeducación y educación propia, u otras nominaciones dadas a los proyectos educativos indígenas, es resultado de una dinámica en la que el reclamo de las organizaciones y autoridades indígena por el reconocimiento es considerado por el Estado como oportunidad de cooptación, de lo que resulta una negociación permanente de los contenidos, los significados y propósitos de la educación, que se transforman a la par con la re-configuración permanente de los proyectos de sociedad que pretenden cada uno de estos actores.

Sin embargo, las influencias son múltiples. Tanto uno como otras, Estado y poblaciones indígenas, se ven afectados en sus lógicas y en sus prácticas como resultado de su participación en el escenario de la negociación, en el que se define quién será el que asuma el proyecto de educación de/para los pueblos indígenas del país.

La etnoeducación ha funcionado como una sombrilla, es decir, como una cobertura para prácticas completamente distintas. Ha servido en el caso de la Guajira para implementar la Escuela Nueva, en el caso de Putumayo para prácticas parecidas, en la Amazonía para evangelizar. Ha servido igualmente para las propuestas del Cauca; incluso ha servido como cobertura para comunidades tan anti-escolares como las de la Sierra Nevada. Y se llama etnoeducación porque es educación para indígenas (Houghton 1998:57).

La visibilización de lo afro y su impacto en la etnoeducación

A lo largo de este trabajo hemos señalado algunos aspectos que es necesario volver a considerar para disponer de un mejor contexto de análisis sobre la relación de las poblaciones negras y la etnoeducación. Indicaremos dos. Un primer aspecto es la carencia de información documental y estudios referidos a las prácticas educadoras dirigidas a estas poblaciones; el segundo aspecto se refiere a lo reciente de sus reivindicaciones en torno a la

diferencia cultural señalada como étnica. Como resultado, ha sido bastante difícil producir un análisis de su lugar en las políticas oficiales de educación; sin embargo, debe dejarse en claro que estas poblaciones, aun antes de la emergencia del multiculturalismo y el reconocimiento constitucional de su estatus étnico, han agenciado diversos proyectos educativos orientados por una preocupación acerca de aspectos como su historia y cultura.

Luego del proceso constitucional y su reconocimiento en términos de grupo étnico, las poblaciones negras han vivido un proceso de ‘doble’ inserción en las políticas oficiales de etnoeducación. Por un lado, han sustentado sus reivindicaciones en un discurso y normatividad de lo étnico que fueron constituidos en un ‘molde indígena’; por otro, han dado forma a un proyecto educativo particular marcado por el referente étnico de comunidad negra y afrocolombianos. En este doble movimiento, las concepciones de etnoeducación de la comunidad negra reflejan las tensiones propias de una dinámica de configuración de un referente propio sobre lo que significa ser grupo étnico, y que son herederas de las concepciones que orientaron la política para indígenas, que se reflejan también en el campo educativo. Simultáneamente, los márgenes de lo étnico negro fueron definidos sobre una referencia muy fuerte a la región del Pacífico, tal como se evidencia en la Ley 70 de 1993, lo que dificulta algunas posibilidades para concretar proyectos etnoeducativos por fuera de dichos límites.

Adicionalmente, y en relación con lo anterior, la compleja diversidad de condiciones de vida, procesos históricos y formas de ser negro en la actualidad se presentan como un reto para quienes participan en la elaboración de propuestas normativas y educativas. La población negra del país es heterogénea, a tal punto que es común referirse a ella en relación con seis grandes complejos socioculturales, en los que se encuentran múltiples patrones de asentamiento (rural-urbano), diversas formas organizativas y tradiciones políticas, entre otros (Escobar, Grueso y Rosero 1999:179); además, cuenta con cerca de diez millones de individuos, algo así como la cuarta o quinta parte de la población nacional (Urrea, Ramírez y Viáfara. 2004). Todos estos factores inciden a la hora de definir el tipo de proyecto político y educativo de la comunidad negra, complejizándolo. Aun así, es posible identificar algunas tendencias en la evolución de la política educativa oficial para comunidades negras, así como en la política cultural de dichas comunidades, al menos para un período reciente, que abarca el último cuarto del siglo xx.

Las primeras reclamaciones de las poblaciones negras en relación con la educación parecen haber estado ligadas al interés de garantizar la cobertura educativa; este tipo de demandas no se liga necesariamente a una exigencia de reconocimiento de sus particularidades culturales. Los antecedentes recientes de una política específica podrían ubicarse hacia los años sesenta, en el marco del ‘Primer Congreso de Cultura Negra de las Américas’, realizado en Cali en 1977 y en un conjunto amplio de experiencias de educación agenciados por poblaciones negras que buscaban dar respuesta a problemas educativos diversos; en el seno de estos proyectos se dieron debates sobre la historia y las tradiciones negras y se introdujo una preocupación por la cultura, aun no considerada en

términos de lo étnico. Como lo describe Balanta (2003), estas experiencias se forjaron mucho antes de que se contara con herramientas jurídicas ni se reconociera el derecho de las comunidades negras a educarse de acuerdo con sus tradiciones culturales:

Nuestra experiencia se inicia en 1979 en la vereda Agua Azul del municipio de Villa Rica, ubicado al norte del departamento del Cauca, zona de comunidades de etnia negra [...] La comunidad entendió que podía avanzar, y fue entonces cuando un grupo de jóvenes bachilleres lideró la propuesta. Inicialmente se creó un preescolar para menores de siete años, en una casa de familia. Más que un preescolar era un primerito, pues no existían los elementos pedagógicos para ese tipo de enseñanza (Balanta 2003:138).

La coyuntura que generó el debate constitucional de comienzos de los noventa abrió un campo inédito de posibilidades al sentar las bases para el reconocimiento de la población negra del país en términos de grupo étnico. Los desarrollos posteriores dieron lugar a la Ley 70 de 1993, conocida como Ley de Comunidades Negras, con la que el país ve por primera vez la promulgación de una ley encargada de establecer los parámetros de reconocimiento y garantía de derechos especiales de estas poblaciones. En su artículo 32 la ley plantea: «El Estado colombiano reconoce y garantiza a las comunidades negras el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales». Los artículos 34, 35, 36, 39 y 42 se refieren también a las características y las condiciones particulares de las políticas, proyectos e instituciones educativas para poblaciones negras.

En 1993 el ministerio de Educación convocó en Cartagena al Primer Seminario Taller de etnoeducación para Comunidades Afrocolombianas. Este evento hizo parte de los procesos que en los años noventa llevarían a ampliar y transformar la noción de etnoeducación, no sólo por parte del ministerio, sino en el contexto de las luchas de las organizaciones sociales. Como señalamos anteriormente, la etnoeducación había surgido como respuesta del Estado a las demandas indígenas, por lo que era necesario resignificar el concepto para garantizar ahora el derecho de las poblaciones negras. Numerosas comunidades y organizaciones se dispusieron a la tarea.

Durante los seminarios, foros, talleres, encuentros y conversatorios de etnoeducación realizados en el municipio de Buenaventura (Valle), con la participación de docentes de otros sectores del Valle del Cauca, hemos abordado el tema de la conceptualización de la etnoeducación desde la perspectiva afrocolombiana (Valencia 1996:21).

En este proceso, pensar desde la ‘perspectiva afrocolombiana’ ha significado incluir nuevas preguntas a las categorías que el país había considerado hasta entonces para calificar la diferencia cultural y étnica, y sus implicaciones en el campo educativo. La visibilización

de experiencias locales que venían en proceso de construcción desde la década de los ochenta, contribuyó a movilizar la noción de etnoeducación y a ampliar el marco de las acciones emprendidas.

Para 1996 el ministerio de Educación Nacional reportaba ya un significativo número de experiencias del ‘pueblo afrocolombiano’, entre las cuales se encuentran las de San Basilio de Palenque en el departamento de Bolívar, en la que se destaca el método de investigación y el trabajo alrededor de la lengua; Villapaz, en el Valle del Cauca, fundamentada en el componente de producción agrícola y etnoeducación de participación comunitaria; Aguazul, en el Cauca, con un significativo equipo de maestros que han ganado mayores niveles de apropiación y elaboración conceptual; Matía Mulumba, experiencia de alfabetización a través de la cultura, ligada al proceso organizativo de las comunidades (Jiménez 1996:14). Igualmente se referencia para el mismo año a los departamentos de Antioquia, Atlántico, Bolívar, Caquetá, Cauca, Chocó, Córdoba, Nariño, Putumayo, Risaralda y Valle como beneficiarios de sus acciones (Jiménez, 1996:19). También mencionaba que «las comunidades negras y los raizales de San Andrés y Providencia [habían comenzado] la configuración de sus experiencias de educación propia a partir de la década de los ochenta» (Jiménez 1996:14).

Más que el resultado exclusivo de la acción del ministerio, el gran número de experiencias registrado en aquel momento evidencia la cantidad de iniciativas que se venían adelantando y que alcanzaron reconocimiento institucional entonces; adicionalmente, es posible que la normatividad animara la emergencia de nuevos proyectos, en un momento en que los debates sobre etnoeducación ocupaban un lugar importante en la agenda de las organizaciones sociales y sectores de educadores, tanto de la comunidad negra como de sectores solidarios con su proyecto.

Como parte del proceso de formalización de la representación de la comunidad negra en las instancias responsables de formular acciones y políticas que la afectan, se creó la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras (Decreto 2249 de 1995). La Comisión marca un hito importante en el proceso de constitución de una presencia negra a escala nacional, en particular en instancias de concertación con el gobierno central, en este caso a través del Ministerio de Educación Nacional. En estos procesos de concertación entre la comisión, la Consultiva de Alto Nivel y el Programa de etnoeducación del ministerio de Educación, se reglamentó en 1998 la creación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, (Decreto 1122 de 1998), que entre sus objetivos plantea: el «conocimiento y difusión de los saberes, prácticas, valores, mitos y leyendas construidos ancestralmente por las comunidades negras que favorezcan su identidad y la interculturalidad en el marco de la diversidad étnica y cultural del país» y el «reconocimiento de los aportes a la cultura y a la historia colombiana realizados por las comunidades negras», entre otros. En su artículo 1º establece que «todos los establecimientos estatales y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y

media, incluirán en sus respectivos proyectos educativos institucionales la Cátedra de Estudios Afrocolombianos [...]». (Decreto 1122 de 1998).

Un elemento novedoso de la cátedra es que se sustenta jurídicamente en las normas de educación para grupos étnicos, pero pedagógicamente se orienta al conjunto de la sociedad, sin presentarse como exclusivamente etnocentrada, rasgo que ha sido característico de la etnoeducación en general y de la etnoeducación indígena en particular. En el mismo sentido se han pronunciado pensadores del movimiento social de la comunidad negra como Juan de Dios Mosquera (1999). Según él, «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 1999:25).

Otras concepciones reflejan una perspectiva más ligada a las ‘particularidades’ culturales de cada etnia:

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, atendiendo a sus particularidades sectoriales dentro de un contexto general, su cosmovisión y la generación de una perspectiva propia de futuro (Valencia 1996:22).

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 saberes 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, 1999:233).

Las concepciones educativas de la cátedra reflejan el dilema entre el propósito de consolidar un proyecto étnico particular y la definición de los mecanismos institucionales para garantizar el reconocimiento social y político de la historia y la cultura negra en el proyecto educativo nacional. En ese sentido, representa una posibilidad interesante de reforma al sistema educativo por la vía curricular, en la perspectiva de visibilización de la diferencia étnica y cultural. En este sentido podríamos afirmar que la etnoeducación afrocolombiana propone una noción de interculturalidad en la que los conflictos derivados de la

discriminación y la exclusión de ciertas poblaciones requieren ser abordados pedagógicamente para una nueva comprensión de la historia nacional, que sea capaz de replantear los imaginarios de nacionalidad heredados de los siglos xix y xx. A pesar de las posibilidades que entraña, la implementación de la cátedra ha estado supeditada a la voluntad de los establecimientos educativos, y en esa medida, no siempre cuenta con los mecanismos efectivos para su puesta en práctica.

No obstante, ante el hecho de que el sistema educativo no ha realizado la debida apropiación de la política etnoeducativa afrocolombiana 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, debe apoyar a las instituciones educativas de población afrocolombiana que están rezagadas en la formulación de sus proyectos etnoeducativos (Garcés 2004:166).

La perspectiva propuesta desde la cátedra demanda de los educadores y de las instituciones educativas nuevas formas de relacionamiento y trámite pedagógico con la diferencia étnica y cultural. Se puede afirmar que la etnoeducación afrocolombiana en tanto política pública, propicia una ampliación en la forma de asumir el papel del sistema educativo colombiano frente a la diferencia étnica y cultural de la nación. Así parece reconocerlo el Plan de Desarrollo para las Comunidades Negras, entre cuyos derroteros se plantean los siguientes:

Se implementará 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. Se valorará y promoverá las tradiciones, el arte, el deporte y las manifestaciones culturales que promuevan la creatividad, la recreación y la dinámica cultural del pueblo Afrocolombiano (Departamento de Planeación Nacional 2002:12).

Desde el punto de vista de política educativa, es importante ubicar el análisis del Decreto 1122 de 1998 en la perspectiva que se expone en el **Cuadro 3**.

La profesionalización de etnoeducadores

En 1986 se expide por el ministerio de Educación Nacional la Resolución 9549 por la cual se crea un sistema especial de *profesionalización* para maestros que laboran en comunidades indígenas. La profesionalización surge con el propósito de cualificar la experiencia de quienes se venían desempeñando en esta función desde la década de los setenta y

Cuadro 3. Caracterización de los lineamientos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos

Ámbitos del decreto	Planteamientos
CURRÍCULO	Todos los establecimientos de educación formal deben incluir la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos puede integrar y correlacionar procesos culturales propios de las comunidades negras en las diferentes áreas del conocimiento
PRODUCCIÓN Y CIRCULACIÓN DE CONOCIMIENTO	Se abre la posibilidad de realizar investigaciones y aportes al desarrollo académico, social y cultural de las comunidades afrocolombianas. Se promoverá anualmente un foro de carácter nacional, con el objeto de conocer el desarrollo de los estudios afrocolombianos.
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 Cátedra, reconociendo y fomentando sus conocimientos, saberes y valores.

Fuente: Decreto 1122

no contaban con el título de normalistas o bachilleres pedagógicos, dándole ‘legalidad’ a maestros provenientes no del mundo académico, sino de la experiencias educativas del movimiento indígena. Para el acompañamiento institucional del proceso se estableció la participación de las Escuelas Normales y las Facultades de Educación.

En 1994 el balance de las acciones en los procesos de nivelación, profesionalización y actualización de docentes indígenas y no indígenas era de 4.371 maestros en 10 experiencias; 41 procesos de profesionalización y 212 eventos de actualización, acciones desarrolladas en un total de 28 departamentos (Jiménez 1996:17). En 1996, el MEN en convenio con organizaciones indígenas había promovido 50 experiencias de profesionalización de maestros indígenas realizadas en 18 departamentos, con aproximadamente 40 etnias.⁵³ La lógica con la cual operaron estas experiencias fue similar en las diversas regiones. En el caso del departamento del Amazonas,

⁵³ Estas experiencias estaban distribuidas así: Amazonas, 2; Caldas, 1; Caquetá, 1; Cauca, 4; Cesar, 3; Chocó, 1; Guainía, 3; Guajira, 1; Guaviare, 1; Magdalena, 1; Meta, 1; Nariño, 3; Norte de Santander, 1; Putumayo, 1; Risaralda, 1; Valle, 4; Vaupés, 2; y Vichada, 3 (Jiménez 1996:16-17).

Los cursos de profesionalización [...] siguieron un formato de cursos presenciales de un mes de duración en períodos vacacionales, los cuales se alternaron con cursos a distancia reforzados y apoyados con visitas de los capacitadores a las comunidades involucradas. Con un equipo de asesores conformado y contratado por la Fundación Enollano, los cursos se organizaron en módulos temáticos con contenidos de: Filosofía, Matemáticas, Pedagogía, Lingüística, Sociedad y Naturaleza (Cardona y Echeverri 1999:209).

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 los procesos de profesionalización. El surgimiento y puesta en marcha de las licenciaturas en etnoeducación fue posible en virtud de lo dispuesto por la Ley 115 de 1994 y el Decreto 804 de 1995. El Decreto 804 estableció el carácter oficial de la etnoeducación como política educativa de obligatorio cumplimiento en las entidades territoriales con presencia de grupos étnicos y plantea en los artículos 6 y 7 que la formación de los etnoeducadores podrá ser asumida por las instituciones de educación superior y que, «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».

La creación de los programas de licenciatura estuvo asociada a tres fenómenos simultáneos; en primer lugar a los procesos de profesionalización que se dieron en la década de los ochenta como resultado de las demandas del movimiento indígena en materia educativa; en segundo lugar se encuentran los propios desarrollos normativos e institucionales en el campo de la etnoeducación (promulgación del decreto 804); y en tercer lugar, a la propia reforma que se dio en materia de formación de educadores en Colombia, que con la expedición del decreto 272 de 1992 transformó el aparato conceptual y pedagógico de las Facultades de Educación.

Es de resaltar que las experiencias de profesionalización afectaron de forma importante la dinámica de las universidades y las Escuelas Normales involucradas en dichos procesos formativos. En departamentos como Cauca, Risaralda y Guajira, las universidades vieron la necesidad de continuar con los procesos de formación de los maestros en el nivel de educación superior. De este modo, en 1996 surge la Licenciatura en etnoeducación de la Universidad del Cauca.

A partir tanto de las investigaciones realizadas como del acompañamiento a comunidades paeces y guambianas en los procesos de profesionalización, surge la necesidad por parte de los egresados, de continuar sus estudios a nivel de educación superior. De este modo se empieza a trabajar la propuesta de Licenciatura en etnoeducación (Universidad del Cauca 2000:26).

Visto de este modo, los procesos de profesionalización de maestros indígenas se constituyen en antecedente académico y curricular de varios de los programas de licenciatura en Etnoeducación, expresado en innovaciones en los enfoques teóricos, las modalidades de formación, la orientación curricular y los enfoques investigativos desarrollados. Los rasgos que caracterizan a varios de los programas de Licenciatura como son la flexibilización curricular, la formación en contexto, el vínculo teoría-práctica etc., provienen en su mayoría de los aprendizajes obtenidos en las experiencias de profesionalización, lo que indica el potencial de este tipo de procesos y abre una puerta abierta al proyecto de la interculturalidad.

La diversidad de enfoques de formación en los programas revela las distintas trayectorias e intereses. En la actualidad el espectro de formación involucra desde perspectivas centradas en la educación indígena, con énfasis en la lingüística, hasta proyectos de etnoeducación orientados a poblaciones urbanas. En 1999 había en el país tres programas de licenciatura en etnoeducación y uno en educación indígena ofrecido por la Universidad de la Amazonía (Trillos sf).⁵⁴ Actualmente existen cinco programas en etnoeducación y dos en educación indígena.⁵⁵

Inicialmente los programas surgieron como una propuesta para maestros indígenas; posteriormente han ampliado su concepción del campo de la etnoeducación. Actualmente varios programas cuentan con presencia de estudiantes de poblaciones negras lo que ha contribuido para la modificación de sus propuestas curriculares y planes de estudio, incluyendo nuevas problemáticas asociadas a estas poblaciones.

Un caso particular en cuanto a estos programas lo constituye el Instituto Misionero de Antropología, IMA, que participa desde los años setenta en el desarrollo de programas de educación superior para poblaciones indígenas y negras. El caso ilustra los desarrollos propios de las prácticas evangelizadoras, ahora orientadas desde una perspectiva 'inculturada'.⁵⁶ Su trabajo educativo obtuvo reconocimiento académico a partir de 1998, mediante la firma de un convenio con la Universidad Pontificia Bolivariana, por el cual sus egresados recibían el título de Licenciados en Sociales (Osorio 1998:23). En el departamento del Cauca el IMA estableció en el municipio de Toribío (mayoritariamente indígena) el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales con énfasis en Antropología y Lingüística, cuya historia ilustra la orientación que lo rige:

⁵⁴ Universidad del Cauca, Universidad Tecnológica de Pereira y Universidad de la Guajira.

⁵⁵ Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Universidad del Cauca, Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad de la Guajira en el primer caso, y Universidad de la Amazonía y Universidad Tecnológica de Pereira, en el segundo.

⁵⁶ En el proceso de creación del IMA estuvo vinculado monseñor Gerardo Valencia Cano, quien durante mucho tiempo influyó en la educación en la costa pacífica colombiana como impulsor de un trabajo misional y pastoral cercano a la teología de la liberación (Arboleda 2004). Entre los egresados del IMA se encuentra el sacerdote indígena páez (nasa) Alvaro Ulcué Chocué, oriundo del Cauca.

El 11 de septiembre de 1996, monseñor Alberto Giraldo [...], Arzobispo de Popayán, escribía al director del IMA: «Muy querido padre Oscar: Usted conoce el interés que hemos tenido en la Arquidiócesis por aprovechar la formación que el IMA proporciona a quienes están interesados en trabajar por la inculturación del Evangelio. Me parece muy importante que se amplíen las posibilidades de aprovechamiento de lo que ofrece el IMA. Esta es la propuesta que, después de haber escuchado el Equipo Misionero del Norte me atrevo a hacerle: organicemos una seccional del IMA en el Cauca» (Osorio 1998:118-119).

En el año 2000 el programa cambió de nominación, y paso de Licenciatura en Ciencias Sociales a ser Licenciatura en etnoeducación, manteniendo en términos generales la orientación curricular y pedagógica que fundamentó el proceso anterior.

Como se ve, es difícil hablar de etnoeducadores de manera genérica, dada la gran variedad de experiencias y programas de formación existentes y los enfoques que los orientan. Sin embargo, queremos resaltar un aspecto que consideramos de interés para el análisis de los procesos de constitución de proyectos de educación de los grupos étnicos: la emergencia del sujeto etno-educador como actor fundamental en el agenciamiento de la política cultural de educación de las poblaciones indígenas y negras. Este sujeto es el agente encargado de sostener o transformar las viejas formas de ser maestro y hacer escuela en el contexto de proyectos educativos que en buena medida se definen por el cuestionamiento a los modelos convencionales de educación escolarizada. Por ahora es difícil decir cual ha sido o será su papel en este escenario, en el que se encuentra ubicado entre la política cultural de sus comunidad y la política oficial del Estado; desde allí debe resolver las tensiones que supone responder de manera simultánea a dos lógicas, en ocasiones contrapuestas.

Un ejemplo de estas tensiones lo representa la propuesta de evaluación que el ministerio de Educación Nacional planteó en 1997 para los docentes del país, como parte del cumplimiento de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). En este contexto las organizaciones indígenas del orden nacional vieron la «[...] necesidad de plantear una evaluación diferente para la educación en los pueblos indígenas de Colombia» (Aristizábal, Lozano y Ortiz 2002:12), y se inició un proceso que aún no concluye, en el cual se ha exigido un tratamiento diferenciado para los maestros indígenas en cuanto a criterios y mecanismos de evaluación.

Como respuesta a la solicitud de los indígenas, el Ministerio expidió la Circular 51 de agosto 10 de 1999, en la que señalaba que la evaluación de los maestros indígenas se debía realizar en forma concertada y de acuerdo con la especificidad de sus procesos.

A partir de este momento se ha venido desarrollando un proceso de discusión y de consolidación de una propuesta de evaluación, que se

ha enriquecido, transformado y ampliado con la participación de representantes de los pueblos indígenas, las escuelas normales, las universidades que preparan docentes indígenas, las secretarías de educación (Aristizábal, Lozano y Ortiz 2002:1).

El debate supone hoy un conflicto entre lo dispuesto en el Decreto 804 (educación para grupos étnicos) y la política oficial que rige en el modelo de *Revolución Educativa*⁵⁷, cuya centralidad se encuentra en los aspectos de calidad, cobertura y eficiencia. Esto mismo expresa la tensión entre la escuela, el sujeto y el saber que se legitiman en la política educativa nacional y, el sujeto (etnoeducador), el saber (otro), y la escuela-comunidad que se plantea desde los proyectos educativos étnicos. Nuevamente el país afronta los dilemas de legislar simultáneamente en una doble lógica, lo que supone no pocos problemas de índole político y pedagógico. ¿Qué significa evaluar a los docentes de los grupos étnicos? ¿Los criterios de calidad y eficiencia deben orientar la evaluación de educadores cuya identidad y función social están definidas por criterios de pertinencia y compromiso político? Nuevamente son más los interrogantes que las respuestas que podemos ofrecer; por ahora sólo alcanzamos a proponer algunas reflexiones.

Tal como se plantea el rumbo de las actuales políticas de selección, nombramiento y evaluación de maestros en Colombia, los etnoeducadores se enfrentan al dilema de ser nuevos sujetos de saber en una vieja institucionalidad escolar, o nuevos sujetos de saberes otros. En este plano, la incorporación de los etnoeducadores al magisterio colombiano se debate entre el neointegracionismo y la construcción de proyectos educativos con autonomía.

Contexto actual de la etnoeducación

A lo largo del libro nos referimos a las tensiones que caracterizan el proceso de emergencia de la etnoeducación, en tanto proyecto educativo constitutivo de las agendas políticas de las organizaciones sociales y en tanto política oficial del Estado. Aunque la etnoeducación encarna significados distintos para ambos actores, es también el terreno en el que se disputan las nociones acerca de lo que es la educación y su sentido, la cultura, la función de los maestros y la escuela. Mientras existan una política y una legislación de etnoeducación, y mientras las organizaciones sociales y el Estado recurran a ella para dar legitimidad a sus acciones, el campo de posibilidades de este proyecto educativo será definido por la capacidad política de los actores que participan en la disputa y por los límites que éstas (la política y su legislación) imponen. A pesar del valor que el marco normativo ha tenido para legitimar institucionalmente los proyectos educativos de los grupos étnicos, y aun cuando se ha logrado modificar significativamente las formas y marcos de acción del Estado, la dinámica que han adquirido los procesos de empoderamiento de las organizaciones sociales y las nuevas formas de su participación

⁵⁷ Política educativa del actual gobierno, 2002-2006.

en los escenarios de la administración educativa, pueden ser la base para desenlaces de muy distinta naturaleza.

Las leyes sobre etnoeducación han sido producidas en la lógica de excepcionalidad, no como parte integral de la legislación educativa nacional, incluso en casos como el de la Ley 115 de 1994 (Ley general de educación); en este sentido, las leyes de educación para grupos étnicos y las acciones institucionales en el campo etnoeducativo, se enfrentan a una condición de marginalidad que define los límites y alcances de su acción. Mientras la legislación nacional indica lo que debe hacerse en el terreno educativo con bastante detalle, las leyes de etnoeducación deben ser interpretadas para responder a la pregunta por el qué hacer frente a cada elemento nuevo de la política; frente a los vacíos existentes, se impone la lógica de las leyes genéricas. Esto se hace más evidente en tanto más autoritaria sea la lógica de acción estatal.

A partir del año 2002 se inicia en Colombia una nueva etapa de reformas de corte neoliberal, que han afectado de manera contundente el sistema escolar. En el orden territorial, es decir de las competencias en relación con la orientación y evaluación de la educación pública, la Ley 715 establece los criterios para la distribución y el acceso a recursos para educación básica y media con base en tres criterios: ampliación de cobertura, mejoramiento de la calidad y eficiencia institucional. Estos elementos se constituyen entonces en reguladores de la dinámica de los entes territoriales y en imperativos de desempeño para los centros educativos. Sostenido en un enfoque de calidad, se legitima la estandarización del sistema educativo. De otra parte, se establecen una serie de procesos de reorganización en la prestación del servicio educativo, que abre la puerta a los conflictos locales en territorios con experiencias etnoeducativas indígenas y afrocolombianas, que no encuentran en los procesos de *fusión e integración* institucional⁵⁸ las mejores posibilidades para continuar con sus proyectos pedagógicos.

Los grupos étnicos por su parte, recurren a las leyes de etnoeducación para legitimar institucionalmente sus acciones y mantener niveles de control acordes a sus aspiraciones y su proyecto político. Sin embargo, el margen de maniobra del que disponen esta definido en el ámbito jurídico, más que en el político. Dado que las leyes abarcan ámbitos cada vez más extensos, los márgenes de autonomía y las posibilidades de intervención de la población son cada vez menores, a no ser lo que se haga en los términos y de acuerdo a los límites de lo establecido en las normas.

La etnoeducación no ha logrado incorporarse como elemento constitutivo de la práctica institucional en el sector responsable de la política educativa y la coexistencia de un

⁵⁸ Se trata de un mecanismo a través del cual varios centros educativos de básica y media (primaria y secundaria) se articulan en *institución educativa*, funcionando como sedes y articuladas con un mismo proyecto educativo, un mismo esquema administrativo y una *dirección unificada*. Esta estrategia pretende garantizar procesos de retención escolar, mejoramiento de la calidad y eficiencia en la administración institucional.

sistema de educación pública ‘nacional’, por un lado, y un sistema educativo ‘para grupos étnicos’ por otro, genera diversas dificultades para el cumplimiento de sus objetivos. Las acciones institucionales de los programas de etnoeducación están insertas en las lógicas de funcionamiento burocrático, bajo criterios como los de ‘modernización’ y ‘racionalización de recursos’ con lo que, aun presumiendo la buena voluntad de funcionarios y entidades, la viabilidad de acciones efectivas es reducida. Como dijimos, son programas con escasos recursos y precarias condiciones de operación.

Cada uno desde su práctica, el Estado y los grupos étnicos, dan forma a la ‘etnoeducación realmente existente’, en ocasiones con lógicas coincidentes, en otras antagónicas. Los planteamientos de una dirigente indígena que hizo parte del equipo de etnoeducación del ministerio de Educación Nacional, ilustran una de las orientaciones que ha adquirido recientemente la etnoeducación en las poblaciones indígenas:

La demanda etnoeducativa supera la intención inicial de formar docentes indígenas para atender sus escuelas. La proyección de los pueblos indígenas está dirigida hacia la construcción de sistemas de educación propia, entendiendo que son sujetos con derechos plenos y que tanto el marco jurídico nacional como el internacional permite garantizar su desarrollo integral (Agreda 1999:262).

Para garantizar control sobre la administración de la educación, algunas organizaciones han recurrido a la contratación de maestros en el esquema que plantea el ministerio para ampliación de cobertura. Esta práctica, aunque no es generalizada, muestra un viraje interesante de la participación indígena en los esquemas de acción oficial propios del modelo neoliberal y deja planteada la pregunta por los significados que se le asignan a la constitución de sistemas educativos propios. La contratación de maestros bajo el esquema de contratos temporales de servicios, parece implicar un riesgo de legitimación de condiciones laborales desfavorables para los maestros y la asunción de responsabilidades y costos políticos de los cuales es el Estado se descarga. Visto desde otra óptica, podría significar una vía para salvar los obstáculos que representa el mantener a los maestros sometidos al régimen administrativo oficial y sus demandas, lo que los podría distanciar del proyecto político y educativo indígena; en esta medida podría significar un avance en el control sobre los maestros y los procesos educativos. Por lo reciente de estas dinámicas aun es difícil aventurar conclusiones al respecto.

Mientras tanto, en el país se siguen desarrollando experiencias cuya legitimidad jurídica se fundamenta en las leyes de etnoeducación; algunas bajo la orientación de las organizaciones sociales y autoridades de los grupos étnicos, otras bajo formas de control mixto entre estas y las instituciones oficiales. En este sentido, el desarrollo de experiencias educativas orientadas por las poblaciones negras o dirigidas a ellas muestra una situación particular. Dado el volumen de su población y el hecho de que cerca del 70% de ella se encuentra ubicada en contextos urbanos, se hace más difícil el control directo

sobre las experiencias educativas; la mayoría de la población escolarizada asiste a establecimientos que hacen parte del sistema educativo oficial donde la implementación de la Cátedra o de proyectos etnoeducativos enfrenta posibilidades de realización más precarias. La población escolar que se encuentra en las zonas rurales (en algunas de las cuales tiene vigencia la Ley 70), cuenta con algunas ventajas para poner en práctica, o en su defecto exigir de las autoridades educativas, la prevalencia de un enfoque etnoeducativo.

La implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, es marginal en el conjunto del sistema educativo nacional; en ese sentido, han sido las organizaciones y su capacidad de influencia en contextos concretos las que han permitido el desarrollo de experiencias innovadoras y significativas.

Pareciera entonces, que se vive una crisis de viabilidad de la etnoeducación como política educativa, aun en los términos en que ésta ha sido consagrada en las leyes. Cada vez parece más claro que las lógicas de acción institucional oficial tienden a subsumirla bajo los criterios de las políticas generales, lo que de seguro incidirá a largo plazo en la posibilidad de desarrollo de proyectos educativos orientados por criterios diferentes a los de la lógica neoliberal.

Actualmente, el panorama educativo a nivel nacional tiende a hacerse más complejo por cuenta de las diversas formas de administración educativa imperantes. Dicha complejidad nos llama la atención sobre la multiplicidad de experiencias que caben bajo el rótulo de etnoeducación.

Presentamos tres *tipos*, cada uno de los cuales ilustra los niveles de autonomía alcanzada por las comunidades y sus organizaciones en la administración educativa. De una parte encontramos una forma de educación que llamaremos *delegada* que se caracteriza por ser una nueva modalidad de lo que hemos conocido en el siglo xx como educación contratada. En esta tendencia, la normativa existente plantea que en las entidades territoriales, diferentes entidades podrán ser prestadoras del servicio educativo a través de contratos. Así, muchas de las congregaciones religiosas que manejaron la educación contratada en el esquema de misiones, son contratadas para continuar ofreciendo educación a comunidades indígenas y negras. Bajo este mismo esquema las organizaciones sociales pueden contratar para administrar la educación, como ya mencionamos. El control y supervisión de los docentes es responsabilidad de la entidad contratante, aunque los criterios técnicos de 'operación' corresponden al marco de la política educativa oficial.

En segundo lugar encontramos una modalidad que denominaremos *oficial estatal*, en la que en la mayoría de los casos la educación que se imparte se materializa en la escuela oficial, bajo las directrices de las políticas educativas nacionales; sus maestros y directivos con controlados, supervisados y evaluados por las autoridades educativas de los entes territoriales (rectores, jefes de núcleo, secretarías de educación). En esta modali-

dad, a las instituciones educativas pueden asistir niños y jóvenes de grupos étnicos, pero la educación que se ofrece obedece al modelo estandarizado, con docentes seleccionados y nombrados con criterios del mismo orden. En algunas instituciones de este tipo, sin embargo, se han desarrollado experiencias de cátedra de estudios afrocolombianos y de educación indígena; en unos casos porque las instituciones fueron ‘apropiadas’ por los maestros, en otros por que experiencias de origen comunitario fueron ‘oficializadas’.

En tercer lugar encontramos una tendencia que denominaremos *comunitaria* caracterizada porque en ellas el control de los procesos educativos lo ejercen los grupos étnicos, a través de sus organizaciones y/o autoridades. Esta tendencia recoge buena parte de las experiencias que de forma autogestionada han construido los movimientos y organizaciones indígenas y negras. Se caracteriza por que su direccionamiento y orientación está en manos de las comunidades. Igualmente su desarrollo pedagógico y curricular está determinado por los planes de vida, los proyectos educativos comunitarios y las políticas educativas territoriales de los grupos étnicos. Sus maestros son escogidos y evaluados por comunidades, autoridades y organizaciones étnicas.

A pesar de que hemos intentado mostrar algunas tendencias en cuanto a los contextos, concepciones y lógicas de implementación de la política de etnoeducación, ésta sigue siendo objeto de múltiples interpretaciones y ha dado lugar a muy diversas experiencias. Consideramos pertinente profundizar en futuros proyectos de investigación sobre algunos de estos aspectos.

CAPÍTULO 3.

POLÍTICA EDUCATIVA Y DIFERENCIA CULTURAL EN EL SUROCCIDENTE COLOMBIANO

En los capítulos anteriores hemos presentado un marco general de análisis para comprender cómo el Estado colombiano ha asumido históricamente la relación entre diferencia cultural y la educación. Ahora presentaremos un contexto específico en el desarrollo de la política de educación para grupos étnicos (etnoeducación): el del suroccidente colombiano (departamentos de Valle, Cauca, Nariño y Huila). El ejercicio se basa en los resultados de un proyecto de investigación realizado en el año 2003 por el Grupo de Estudios en Educación Indígena y Multicultural, GEIM, de la Universidad del Cauca, con apoyo del Programa PROANDES - UNICEF, que llevó a cabo la «Evaluación de la etnoeducación como Política Pública en el Suroccidente Colombiano».⁵⁹ El trabajo de campo se adelantó a lo largo de cinco meses, tiempo en el cual se realizaron visitas, talleres, entrevistas y encuentros con actores gubernamentales y organizaciones sociales indígenas y afrocolombianas de la región. Así mismo, se trabajó en la revisión y análisis de algunos documentos de política departamental, reseñas de experiencias adelantadas, e informes estadísticos.

Nos interesaba conocer la manera cómo la implementación de la política educativa se da en un escenario concreto del accionar del Estado y las organizaciones sociales, en el que se recrean las representaciones de la diferencia cultural y las relaciones entre el Estado y la sociedad civil. En este sentido, el análisis de la implementación de la política, más que un espacio para observar (solo) el hacer del Estado, es una posibilidad de conocer y comprender los procesos de transformación de la cultura política.

⁵⁹ Parte importante de los resultados de ese trabajo se retoma en este capítulo.

Las políticas públicas son entendidas como los programas de acción del Estado en relación con un problema que ha llegado a ser considerado como tal y que es incluido en su agenda institucional. La inclusión de un programa en las agendas de Estado no significa necesariamente que sus contenidos o propósitos se cumplan, pudiendo existir una agenda 'formal' y una agenda 'oculta' (Roth 2003:58). Adicionalmente, las acciones de un programa o política pueden obedecer a condiciones coyunturales, relacionadas con múltiples factores como la presión social por su cumplimiento, u otro tipo de presiones o impedimentos institucionales (la priorización de un asunto por parte de niveles superiores de la estructura institucional u organismos multilaterales; demandas de intereses del capital transnacional o ausencia de recursos para su implementación). Para que un asunto llegue a ser incluido como parte de una agenda pública se requiere que social y políticamente se le considere como un 'problema', aunque dicha definición está determinada por quién o quiénes y desde qué lugares en los escenarios de poder pugnen por su inclusión. En ese sentido la política pública es una dinámica de consensos y disensos, en la que «siempre subyacen disputas políticas» (Herrera e Infante 2004:77);⁶⁰ es la expresión institucional de intereses políticos de una sociedad o un sector dentro de ella, en un momento histórico, no meras formas o expresiones del hacer institucional.

En los capítulos anteriores mostramos los procesos de construcción social de los discursos sobre la diversidad cultural y la diferencia, y la manera como emergen los proyectos políticos de organizaciones sociales que se representan a sí mismas y llegan a ser representadas social y políticamente como grupos étnicos. Como parte de su política cultural las organizaciones sociales de corte étnico han definido plataformas de lucha en las que los conceptos de educación ocupan un lugar central. En el proceso por hacer de los elementos de su plataforma política un asunto de la política nacional, estas organizaciones han consolidado formas de acción que les permitieron erigirse como interlocutores del Estado en la negociación-definición de los asuntos que 'deben' ser incluidos en las agendas públicas.⁶¹

De la implementación de las políticas de Estado, sus alcances e impacto en la redefinición o tratamiento de un problema que se considera público, sólo podemos enterarnos si nos acercamos a los escenarios concretos y a las percepciones que de ellas tienen los actores involucrados en el proceso de su implementación; de igual forma si lo que queremos conocer es la manera como ella afecta el campo político en una sociedad en particular. Es allí, en la práctica social concreta, donde tal vez sea posible comprender la complejidad que representan el Estado, las poblaciones reconocidas como grupos étnicos y sus organizaciones sociales en la definición y trámite de un asunto que, al llegar a ser reconocido como público, se introduce en el campo de las políticas de Estado y como tal es reconocido, demandado y ofertado por los diversos actores y en diversas circunstancias.⁶²

⁶⁰ Retomamos algunos planteamientos de Roth (2003), Rodríguez (2001) y Herrera (2004).

⁶¹ Al respecto de la relación entre movimientos sociales, política cultural y cultura política, ver Escobar, Álvarez y Dagnino (2001), en especial 17-48.

⁶² Para una interesante reflexión sobre el análisis de la relación estado-sociedad civil ver Pardo y Álvarez 2001, en particular 229-234.

El estudio de la etnoeducación en el suroccidente colombiano nos ayuda a comprender una dimensión de las disputas entre Estado y movimientos sociales por las concepciones sobre educación, cultura y política. En este sentido, podemos decir que la etnoeducación hace parte de las políticas culturales de los movimientos sociales de corte étnico. Políticas que al ser incorporadas en las agendas de Estado generan transformaciones en la cultura política. Sin embargo, la tensión inicial, antes que resolverse, adquiere nuevas formas. Una vez la política cultural de las organizaciones sociales es incorporada como política de Estado, esto es, como parte de la agenda pública, las organizaciones se ven enfrentadas a la institucionalización de sus propios programas de acción, que adquieren entonces un nuevo sentido. En el paso que se da de la agenda de las organizaciones sociales a la agenda de Estado, estas reivindicaciones sociales no sólo logran alterar formas de hacer y pensar la política al interior del Estado; también llegan a ser cooptadas, en todo o en parte, por una lógica de acción que las redefine en relación con su sentido original. La etnoeducación, por ejemplo, adquiere significados diversos y hasta contrapuestos, según sea parte de las acciones del Estado o de las organizaciones sociales. De allí la insistencia de estas últimas en señalar los contrastes entre ambas concepciones.

Como ya se anotó, el estudio que sirvió de base para elaborar este capítulo se adelantó en los departamentos de Valle, Cauca, Nariño y Huila; en los casos en que no se mencionen los nombres de los cuatro departamentos, emplearemos el término *región* o *región del suroccidente* para referirnos a ellos. A partir del trabajo de investigación mencionado, se establecieron una serie de rasgos que en su conjunto constituyen tendencias que estimamos significativas, al menos para la región, en cuanto a las percepciones y posturas que los diferentes actores gubernamentales y de organizaciones sociales asumen en relación con el desarrollo de la institucionalidad para la etnoeducación; el desarrollo de experiencias educativas por parte de las organizaciones sociales, y los procesos de concertación entre éstas y el Estado. El estudio de estas tendencias debe contribuir a la comprensión de las dinámicas de la relación entre políticas culturales y cultura política.

La dimensión cuantitativa

A pesar de lo trascendental de las transformaciones que introduce la Constitución de 1991 en cuanto al reconocimiento de la diversidad cultural y étnica, no hay en su texto una definición de lo que se entiende por éstas. Las normas que, basándose en los principios constitucionales, reglamentan estos derechos tampoco son claras, aunque presumen que la diversidad étnica se refiere a las poblaciones indígenas y negras, lo que parecería resolver el problema y no dar lugar a mayores discusiones. Sin embargo, cada vez es menos claro que los grupos étnicos sean solo las poblaciones indígenas y afrocolombianas, tal como lo demuestran los reclamos de la población gitana (Rom), e incluso el de ciudadanos de orígenes nacionales distintos al colombiano.⁶³ Si a ello le sumamos la dificultad

⁶³ Ver Zambrano (2004), que plantea cómo la diversidad cultural se ha ampliado.

que plantea la identificación de los hombres y mujeres que pertenecen a cada una de estas poblaciones, definir los sujetos a los cuales se orienta la política nos plantea a nuevos problemas.⁶⁴

Dentro del discurso tecnocrático de las instituciones, la toma de decisiones en el campo de la administración de las políticas públicas con frecuencia se supone basada en la existencia de datos e indicadores cuantitativos que ‘permiten’ conocer la dimensión de los problemas y, por ende, su relevancia. A pesar de ello, es frecuente también que el (supuesto) manejo de este tipo de información haga parte de las formas de legitimación de los discursos ‘expertos’, más que una práctica real en la toma de decisiones. Este parece ser en el caso de las políticas educativas, cuyo discurso aparece cada vez más sometido a la lógica de la racionalidad técnica. Sin embargo, lo que encontramos en el proceso de investigación parece demostrar que el uso de información estadística no hace parte de las prácticas, ni de los criterios, para la toma de decisiones, que se someten en la mayoría de ocasiones a consideraciones de orden político. Ni los funcionarios encargados de la administración de las políticas de etnoeducación, ni las organizaciones sociales, basan sus argumentos en consideraciones de tipo técnico cuantitativo; al menos así se desprende de los resultados de nuestra investigación. Ello se debe en parte a la inexistencia de la información y/o a su precariedad. Sin embargo, es probable que obedezca a otra de las características en las dinámicas de implementación de ciertas políticas públicas, en particular aquellas agenciadas desde la movilización social: los procesos de movilización y negociación política de las demandas sociales son, con frecuencia, la condición (motivación) para emprender las acciones institucionales.

A pesar de que su uso es poco extendido y que puede ser insuficiente para ilustrar la complejidad de los problemas que se señalarán, nos apoyaremos en el uso de información estadística para conocer algunas dimensiones de aspectos del contexto de desenvolvimiento de la política. Presentaremos un conjunto de indicadores cuantitativos sobre la composición poblacional en la región, la complejidad político-administrativa y el comportamiento de unos pocos indicadores sobre educación. Sobre la base de los indicadores que se presentan, podemos observar cómo, a pesar de su estandarización, el desarrollo de las políticas enfrenta una serie de condiciones de orden social y administrativo bastante complejas y disímiles para el conjunto de departamentos de la región.

⁶⁴ Es el caso de la definición de ‘comunidades negras’ contenida en la Ley 70 de 1993, que hace difícil la inclusión de poblaciones no ribereñas o lejanas de la cuenca del Pacífico, para el reconocimiento de derechos territoriales, por ejemplo (Agudelo 2004, Rojas 2004). Rasgos como el hablar un idioma, habitar un territorio o profesar un credo, cada vez se hacen menos útiles para pensar realidades tan complejas como la de poblaciones indígenas que habitan en centros urbanos o el de poblaciones que reclaman hoy un ancestro indígena, aunque no habiten un territorio reconocido formalmente como indígena, ni hablen una lengua materna distinta al castellano. Es el caso de las poblaciones muiscas del departamento de Cundinamarca, por ejemplo.

Sobre los problemas de orden epistemológico y metodológico que supone la cuantificación de poblaciones de grupos étnicos, ver los trabajos de Urrea, Ramirez y Viáfara (2004).

Población indígena y negra en los cuatro departamentos

Los departamentos de Valle, Cauca, Huila y Nariño están ubicados al suroccidente del país; tres de ellos (Valle, Cauca y Nariño) se localizan sobre el litoral Pacífico y en los cuatro casos son departamentos cuyo territorio incluye la cordillera andina. A excepción del Valle, son departamentos con una fuerte tendencia de habitación rural. La información demográfica existente para grupos étnicos es bastante escasa y poco confiable en términos de los criterios técnicos que orientan su producción; en cualquier caso, permite ilustrar ciertas tendencias interesantes para el análisis.

Para el caso de la población indígena, el siguiente cuadro muestra la relación entre ésta y la población total de los departamentos. Como se ve, los porcentajes son bastante diferentes en los cuatro departamentos, variando desde porcentajes inferiores al 1% (Huila y Valle) hasta un porcentaje cercano al 15% (Cauca). Los valores expuestos son en general considerados por las organizaciones sociales y el Estado como válidos, aunque no pocas veces han sido objeto de disenso.

Uno de los resultados que arroja la investigación se refiere a la escasa incidencia que tiene el peso relativo de la población de los grupos étnicos para lograr atención del Estado. El departamento en el que la participación indígena es menor (Huila) parece mostrar la mayor disponibilidad institucional para responder a las demandas de estas poblaciones; al contrario, aquel en el que la participación numérica es mayor (Cauca) parece mostrar la menor disponibilidad. La razón de estos comportamientos tiene raíces en procesos históricos. El Cauca es tal vez el departamento de mayor tradición organizativa y de acción política indígena, lo que les ha significado a estas poblaciones ubicarse en un lugar de permanente confrontación con los sectores dominantes, que como respuesta se niegan a la posibilidad de disponer el aparato institucional al servicio de programas que las puedan beneficiar. El Huila ha mantenido históricamente unos porcentajes mínimos de participación de población indígena, que se vieron incrementados luego del desplazamiento forzoso de poblaciones paeces (*nasa*) de Tierradentro, afectadas por el desastre natural de 1994.⁶⁵ La razón para que sea en este departamento donde se muestra una mayor disponibilidad institucional puede asociarse a la gran visibilidad que adquirió el tema indígena en el proceso posdesastre y a la presencia de recursos de inversión en programas dirigidos a esta población; aunado a ello, las acciones de presión de las organizaciones indígenas, hasta entonces poco conocidas en esta región.

Los procesos de descentralización administrativa, acelerados desde la década de los ochenta, han incidido para que la producción de información estadística se incremente en el país; en parte porque de ella depende la asignación de los recursos que reciben las entidades territoriales; este es el caso de la población indígena, cuyos resguardos fueron homologados

⁶⁵ Para un análisis sociodemográfico de la región de Tierradentro y algunos impactos del desastre, ver Rojas (1996).

a la condición de municipio para efectos de la distribución de recursos provenientes de los ingresos corrientes de la nación (Ley 60 de 1993) luego de la Constitución política de 1991.

Tabla 2. Población total y población indígena

Entidades territoriales	Primaria	En relación con las entidades territoriales	Indígenas en la educación contratada	Secundaria	En relación con las entidades territoriales	Indígenas en la educación contratada
Departamentos						
Cauca, Tierradentro	1.910	1.6%		171	0.7%	
Cauca, Guapi	4.572	3.9%	40.0%	749	2.9%	0.9%
Chocó, Itsmiña	4.828	3.7%		187	2.5%	
Chocó, Quibdo	2.642	3.7%		187	2.5%	
La Guajira	3.584	9.9%	61.3%	1.500	22.5%	5%
Meta, Ariari	4.175	7.1%		70	0.6%	
Nariño, Tumaco	4.051	3.7%		984	3.8%	
Valle, Buenaventura	1.129	0.4%	68.9%			
Intendencias						
Arauca	2.554	22.8%	22.8%	746	24.4%	3%
Caquetá	1.510	3.2%	35.2%	6.053	68.8%	15%
Casanare	4.787	24.9%	1.3%	559	16.4%	
Putumayo	6.024	37.9%	22.8%	1.817	46.8%	5.5%
San Andrés	1.168	23.4%		518	26.2%	
Comisarias						
Amazonas	2.418	54.9%	89.8%			
Guainía	858	45.6%	81.6%	22	10.8%	
Vaupés	2.264	53.0%	94.0%	45		100%
Vichada	1.600	42.5%	60.1%			

Fuente: Arango y Sánchez (2004:41) Cuadro: 14

Para la población negra el asunto es diferente y obedece a factores diversos que no abordaremos aquí en extenso; algunos estudios recientes se han ocupado de este problema (Urrea, Ramírez y Viáfara 2004). Para 1993, año de realización del último censo de población nacional, se incluyó la variable de identificación étnica de la población en el contexto de los debates por el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de la nación que promovió el proceso constituyente del 91. Sin embargo, como podemos observar en el siguiente cuadro, la información resultante en cuanto a la presencia de población negra parece mostrar una participación ínfima de ella en el conjunto nacional y en los departamentos que hacen parte de nuestro trabajo.

A pesar de que la región del Pacífico ha sido reconocida históricamente como lugar de asentamiento de población negra, los datos parecen negarlo. Sin detenernos en el análisis de las circunstancias e implicaciones de este hecho, podemos afirmar que los resultados del censo son bastante poco confiables. Los trabajos en el campo de la demografía adelantados por la Universidad del Valle (Proyecto CIDSE-ORSTON) muestran cómo Cali

es una de las ciudades con mayor presencia de población negra en América Latina y por supuesto en Colombia. La capital del departamento del Valle tendría una población negra de entre el 25% y el 32%, y la presencia negra en el país podría estar alrededor del 18,1%, teniendo los departamentos de Valle, Cauca y Nariño una importante participación en ella (Urrea, Ramírez y Viáfara 2004).

**Tabla 3. Población indígena y negra con respecto al total departamental
Departamentos de Cauca, Nariño, Valle y Huila, 1993.**

DEPARTAMENTO	POBLACIÓN TOTAL	INDIGENAS	% INDIGENAS	NEGROS	% NEGROS
CAUCA	979.231	130.945	13.37	101.766	10.39
NARIÑO	1.274.708	58.432	4.58	64.137	5.03
VALLE	3.333.150	4.100	0.12	3.175	0.09
HUILA	758.013	1.256	0.16	91	0.01
TOTAL NACIONAL	33.109.839	529.928	1.60	499.953	1.50

Fuente: DANE (1999:20-21) Cuadros 1 y 2.

Al indagar por la institucionalidad encargada de la atención a la población negra, nos encontramos que, en todos los casos, es igual o inferior a aquella que se encarga de la atención a la población indígena. Este hecho puede estar asociado al fenómeno mencionado anteriormente, de una 'etnicidad con molde indígena'; en consecuencia, la atención o no de las poblaciones negras no obedece o no guarda una relación de proporcionalidad con el peso relativo de su población.

Indicadores educativos

Presentamos algunos indicadores sobre la situación educativa en los cuatro departamentos; en ellos se observan diferencias importantes en relación con cobertura y niveles de escolaridad para la región y en relación con las tendencias nacionales.

En cuanto a los grupos étnicos, las formas de registro en uso en las instituciones educativas (formulario DANE C-600) actualmente consideran la identificación étnica de los alumnos, aunque su proceso de recolección y sistematización no es confiable. Los datos reportados por el MEN no incluyen a las poblaciones negras (ver siguiente cuadro). La información disponible para poblaciones indígenas no aporta datos sobre el total de población en edad escolar, lo que impide establecer el porcentaje de niños y jóvenes que se

Tabla 4. Indicadores educativos departamentos de Cauca, Nariño, Valle Y Huila, año 2003.*

DEPARTAMENTO	Población en edad escolar (entre 5 y 17)	Matriculados	Población por fuera del sistema	Cobertura		Total Docentes	Relación Alumno/ Docente	Analfabetismo
				Bruta %	Neta %			
CAUCA	382.972	297.388	91.239	78	73	11.159	23	9.2%
NARIÑO	477.843	394.205	140.169	70	66	14.532	21	10%
VALLE	1.075.452	813.186	262.266	76.	72	18.649	28	4.7%
HUILA	280.461	252.664	35.257	90	86	7.933	27	8.2%
NACIONAL	-	-	-	82	79	-	-	7.5%

Fuente: MEN (2003)

*Los Indicadores presentados corresponden al año lectivo inmediatamente anterior (2002), con excepción del departamento del Valle cuyo calendario es «B», donde el año reportado es 2001 - 2002.

Tabla 5. Población total e indígena escolarizada.

Departamento	Población total departamento	Total matriculados	Indígenas escolarizados	% indígenas/total matriculados
CAUCA	1.321.702	297.388	24.233	8.14
NARIÑO	1.719.162	394.205	1.877	0.47
VALLE	4.318.191	813.186	856	0.10
HUILA	967.831	252.664	180	0.07

Fuente: MEN (2003)

*Los Indicadores presentados corresponden al año lectivo inmediatamente anterior (2002), con excepción del departamento del Valle cuyo calendario es «B», donde el año reportado es 2001–2002.

encuentran atendidos y el de quienes están fuera de cobertura. Del mismo modo, los porcentajes de escolaridad muestran el grado de participación que tienen estas poblaciones en el universo de la matrícula departamental, pero no arrojan información acerca de su situación específica en relación con la totalidad de la población indígena.

Indicadores educativos como los que se presentan hacen parte de la lógica imperante en la administración de la educación y otras políticas de Estado; las actuales reformas tienden a imponer lenguajes técnicos que se orientan por criterios como ‘calidad, eficiencia y cobertura’. En esta lógica se definen y evalúan los alcances de las políticas, lo que supone procesos de estandarización no sólo en los procedimientos, sino en las maneras de pensar y actuar sobre los problemas. Uno de los reclamos de las organizaciones sociales frente a los políticas de educación estatal ha sido el de su escasa pertinencia, y

no únicamente en términos culturales; los criterios definidos en la actual reforma educativa para la asignación de profesores a las instituciones educativas fijan como ‘base’ un número de estudiantes que, en zonas rurales y de alta dispersión poblacional, es difícil de cumplir y dejarían por fuera del sistema educativo a un alto porcentaje de niños y niñas.⁶⁶ Paradójicamente, uno de los principios que orienta la reforma (el de ampliación de cobertura) se hace inviable en función de los criterios para su supuesta solución.

Teniendo en cuenta el panorama descrito hasta ahora (capítulos 1 y 2) en cuanto a las condiciones administrativas y políticas en que se implementan los programas estatales, vale la pena preguntarse qué tanto dan cuenta estos indicadores de la situación educativa de los grupos étnicos y de los problemas que debe atender la política educativa para estas poblaciones, y hasta dónde su aplicación estandarizada considera la posibilidad de responder a concepciones de educación diferentes a las ‘oficiales’.

Situación político-administrativa de los cuatro departamentos

A partir de 1993, mediante la Ley 60 se estipuló que los resguardos indígenas, en tanto entidades territoriales reconocidas constitucionalmente, participan de los recursos provenientes de los ingresos corrientes de la nación.⁶⁷ El reconocimiento de las entidades territoriales implicó el reconocimiento de formas de gobierno y autoridad propia, lo que les confirió a los resguardos y sus cabildos un ámbito de autonomía importante. Así mismo, el establecimiento de las transferencias replanteó sus relaciones con las administraciones municipales e implicó su integración en las lógicas de la administración pública.

En muchos casos este proceso de descentralización ha generado reacciones contrarias de funcionarios y mandatarios locales, que ven afectados así sus intereses en las estructuras de poder local. La coincidencia territorial de dos lógicas administrativas y políticas (municipio/resguardo) es, cada vez más, un factor de incidencia en la implementación de políticas públicas para las poblaciones indígenas. Los territorios indígenas (resguardos), reconocidos o no jurídicamente, se encuentran ubicados generalmente en un territorio administrativo más amplio (el municipio). Sus autoridades tradicionales (los cabildos) ejercen su poder en dicho territorio, en el cual coexisten con una autoridad de cobertura territorial más amplia (las alcaldías). Con el reconocimiento constitucional de los territorios y autoridades indígenas, estos adquieren nuevos roles y estatus jurídico, alterando cada vez más las dinámicas de poder en las estructuras locales (municipales) y configurando en algunos casos una situación de *bipolaridad* (Rojas 1993).

⁶⁶ Dado que para asignar un profesor se requiere un número mínimo de estudiantes (22 para zonas rurales), las poblaciones rurales donde la dispersión poblacional es mayor y la cobertura más baja se ven en dificultades para cumplir el criterio técnico.

⁶⁷ Recientemente la Ley 715 del 2001 que derogó la Ley 60 de 1993, define los criterios y procedimientos de funcionamiento del Sistema General de Participaciones.

Si bien es cierto antes de la Constitución política de 1991 las autoridades y territorios indígenas planteaban ya una situación de bipolaridad en las estructuras municipales de poder (Rojas 1993), e incluso de multipolaridad, los derechos que reconoce la Carta añaden nuevas dimensiones al asunto. La administración de recursos públicos y justicia, por ejemplo, plantea nuevos límites a la acción de las administraciones municipales, haciendo que las alcaldías encuentren hoy restricciones para el ejercicio del poder, y las poblaciones indígenas mayores y más cualificados instrumentos para el ejercicio de su autonomía. Sin embargo, también se generan situaciones de diverso orden, no todas positivas, como la desatención de las administraciones locales a los problemas de las poblaciones indígenas, por considerar que ‘ellos cuentan con sus propios recursos’.⁶⁸

El siguiente cuadro ilustra la situación de los cuatro departamentos en cuanto a número de resguardos y grupos étnicos indígenas; este último es un factor que no hemos mencionado pero que deberá ser abordado por los estudios sobre organizaciones sociales, sobre las que con frecuencia construimos imágenes homogéneas, olvidando la diversidad de intereses que convergen en su interior y las diversas lógicas de acción que en ellas se encuentran (Flórez Flórez 2004). Sólo en el departamento del Cauca encontramos nueve grupos étnicos (heterogéneos a su interior) y setenta y dos resguardos (unidades político administrativas), además de un conjunto de organizaciones de coberturas local, zonal, regional y nacional. Adicionalmente ‘nuevas’ organizaciones, como los consejos regionales y las asociaciones de cabildos, son reconocidas como autoridades tradicionales y participan de los espacios de negociación con el Estado y las instituciones. Las actuales dinámicas de la administración local requieren ser pensadas con nuevos instrumentos y miradas, ya que ofrecen problemas hasta ahora desconocidos para la comprensión de las políticas de Estado en una sociedad multicultural como la colombiana. A pesar de los necesarios niveles de generalización para efectos de la exposición, los análisis que se presentan esperan ilustrar sobre esta complejidad y se centran en aquellas consideraciones propias del problema de estudio: la etnoeducación.

Tabla 6. Población indígena, número de etnias y resguardos.

Departamento	Numero de etnias	Numero de resguardos	Población indígena
CAUCA	9	72	190.069
NARIÑO	6	50	87.304
VALLE	4	20	9.338
HUILA	4	7	1.571
TOTAL NACIONAL	-	638	785.356

Fuente: Arango y Sánchez (2004:43-44,110-111) Cuadros 17 y 35.

⁶⁸ O se presentan acciones arbitrarias de las autoridades indígenas en nombre de los ‘usos y costumbres’, como el desmejoramiento salarial de profesores que deben así mostrar su ‘compromiso’.

Para el caso de poblaciones negras, no conocemos por ahora estudios sobre el impacto que ha tenido el reconocimiento jurídico de su territorio en las estructuras locales de poder, aunque existe un fuerte vínculo entre sus formas de organización política y el territorio (Oslender 2001). Su trayectoria de participación en la administración pública está más relacionada con el acceso de personas negras a los cargos públicos, que con el ejercicio de un tipo de administración especial en función de su condición étnica. La normatividad sólo reconoce formas de propiedad especial sobre el territorio a las poblaciones negras a partir de la Ley 70 de 1993 y para las regiones que ésta delimita.

Por otro lado, la definición de los propósitos de la política de Estado en etnoeducación para el caso de las poblaciones negras se ha orientado más hacia formas de afectación del sistema educativo nacional mediante la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, que al desarrollo de un sistema educativo ‘propio’ como es el caso indígena. Ello hace que la complejidad del problema se ubique en la capacidad de movilización de las estructuras de las administraciones locales y departamentales para el cumplimiento de lo estipulado en las leyes. Esta capacidad está mediada por la manera como se logra, o no, hacer de la política etnoeducativa un asunto de interés público; como veremos luego, incluso allí donde la población negra es mayoritaria numéricamente, no siempre es posible posicionar la etnoeducación como asunto de interés general y en muchas ocasiones ni siquiera para las propias poblaciones negras. En el plano local, un amplio número de organizaciones adelantan sus propios proyectos en la perspectiva de construir un modelo de educación acorde con sus aspiraciones, como veremos más adelante. La dificultad en estos casos se genera frente a la dualidad que genera el deseo de construir autonomía y la ‘realidad’ que obliga a hacer parte del aparato administrativo (oficialización de proyectos locales para garantizar su supervivencia).

En el análisis de este panorama regional es necesario mantener presentes una serie de ‘factores asociados’ relacionados con las posibilidades de implementación de la política etnoeducativa:

- .. Además de la ya compleja condición geográfica y las dinámicas de exclusión en la relación centros-periferias, la región cuenta con importantes porcentajes de población negra e indígena. Dada la complejidad étnica de la región, el sector institucional responsable de la política etnoeducativa debería tener un mayor conocimiento de las necesidades y problemáticas que ella le plantea. La etnoeducación se enfrenta, en su proceso de implementación territorial, al reto de asumir la ‘diversidad de la diversidad’ étnica.
- .. Un aspecto central para esta mirada regional se refiere al conflicto social y económico que enfrenta el suroccidente. De una parte, la crisis del mundo rural colombiano afecta de manera importante a un alto porcentaje de la población (campesinos, indígenas y colonos), que se enfrenta a fenómenos derivados de los impactos de la apertura económica en las economías campesinas de pequeña escala; la ausencia de

políticas de apoyo a los productores agrarios; el deterioro ambiental producido entre otras por la ampliación de la frontera agrícola, que resulta de la falta de tierras y la extensión de los cultivos de uso ilícito (coca y amapola) en esta región del país. Todo ello, asociado a la presencia desde hace varias décadas de grupos armados y los efectos de la ‘cultura’ del narcotráfico. Este panorama permite señalar la existencia de una problemática compleja, en medio de la cual la atención del Estado a las poblaciones de los grupos étnicos enfrenta condiciones adversas.

Concepciones sobre etnoeducación. Tendencias para la región

Centrando ahora nuestro análisis en otras dimensiones, intentamos identificar y caracterizar las concepciones de actores institucionales y sociales que han participado en la emergencia y agenciamiento de la etnoeducación en la región. El análisis de dichas concepciones nos permite comprender las tensiones que se crean en el proceso de negociación entre Estado y sociedad civil, ligadas a la asignación y distribución de bienes y servicios, y la definición y legitimación de concepciones sobre educación y cultura. A partir de los planteamientos expresados por los diversos actores sociales e institucionales, se establecieron una serie de problemas que permiten en su conjunto identificar el campo de tensiones (algunos ya mencionados en los capítulos precedentes) en el cual se construye la política pública en etnoeducación.

Como hemos dicho, la percepción de los actores sociales e institucionales acerca de la etnoeducación está profundamente asociada a las ideas que sobre la diferencia cultural y étnica tienen éstos. En gran medida estas concepciones no obedecen a planteamientos de orden educativo, al menos no exclusivamente, sino que expresan definiciones sobre el *ser indígena*, *el ser negro*, *lo comunitario*, *la cultura*, *la tradición*, *lo étnico*, etc. En ese sentido, encontramos una noción construida socialmente en el marco de una gran diversidad ideológica y política, desde la cual los diferentes actores sociales organizados tramitan aspiraciones y demandas, y los actores gubernamentales expresan su comprensión y valoración del fenómeno de la pluriétnicidad como un asunto de su competencia en el campo educativo. Abordar el estudio de estas concepciones puede ser útil para comprender la manera como se constituye el campo de la política.

Comunidad, identidad y resistencia

El surgimiento de la etnoeducación, ligada al proyecto político de las organizaciones indígenas y negras, puede ser entendido como parte del proyecto de ‘invención’ de comunidades étnicas. La educación ha sido reivindicada como derecho a la ‘recuperación’, ‘conservación’ y reproducción de valores y tradiciones constitutivos del ser indígena o negro (comunidad negra, afrocolombiano).

Desde el punto de vista de los actores sociales organizados, observamos varias tendencias en cuanto al significado que se le da a la etnoeducación. En primer lugar se plantea la etnoeducación como proceso social y político de auto-afirmación étnica y ‘for-

talecimiento cultural’, entendido en términos de valoración, legitimación y ‘recuperación’ de tradiciones y prácticas culturales, con el propósito de formar individuos y comunidades con sentido de pertenencia. En el desarrollo de nuestro proyecto de investigación recogimos algunos de los planteamientos que reflejan esta idea. Veamos cómo lo plantean algunos representantes de organizaciones de la región:

[...] Considero que la etnoeducación es una fortaleza para la pervivencia de los pueblos, este proceso educativo nos exige redimensionar la educación (Docente, Programa de Educación Bilingüe del CRIC, Cauca).

La etnoeducación es un proceso cultural y pedagógico para recuperar, fortalecer y valorar la educación propia, fortalecer la identidad, costumbres, creencias y sobre todo la cosmovisión (Coordinador de etnoeducación Indígena, ORIVAC - Valle).

La etnoeducación es un concepto que determina, fundamenta, las formas de construcción de vida de un grupo cultural, de igual manera nos permite identificarnos y que nos identifiquen nuestra forma de interpretar la vida dentro de una sociedad mayoritaria. La etnoeducación nos permite construir al individuo con sentido de pertenencia que está dado en las formas y estilos de trabajo. Nosotros los nasa somos una comunidad y dentro de esta comunidad tenemos nuestras formas de interpretar el mundo. La etnoeducación para los nasa es como construir una casa que cuenta con base, pilares y techo (Coordinador educación para poblaciones indígenas de Tierradentro en el Huila).

La etnoeducación es un proceso de educación pertinente donde el sujeto de educación no es el individuo sino la colectividad es decir la comunidad que permita a los negros e indígenas del pacífico vallecaucano permanecer en el tiempo y en la historia de Colombia (Delegado comunidades negras, municipio de Buenaventura).

En esta perspectiva de *imaginar-crear-sostener comunidad étnica*, un asunto clave es la definición del sujeto del proceso educativo; se cuestiona la visión del *sujeto* (individuo) y los fines del aprendizaje; la educación es un aspecto clave en la construcción de comunidad y para ello se entiende que debe fortalecerse la identidad (sentido de pertenencia, rasgos compartidos, tradiciones).

La etnoeducación en concreto [a diferencia de la Cátedra⁶⁹] es educación para la identidad, es decir las comunidades negras, donde son

⁶⁹ En el testimonio más amplio, el entrevistado establece una diferenciación entre etnoeducación (como educación propia) y Cátedra de Estudios Afrocolombianos (como política de estado para la sociedad en su conjunto). Sobre esta diferenciación volveremos más adelante.

mayoría, indígenas o gitanos, tienen derecho a una educación particular que recoja sus características propias en la diversidad, en que fortalezca su identidad como grupo étnico (Miembro del PCN, Valle).

El fortalecimiento de la identidad y la creación de comunidad se complementan con el *reconocimiento del Otro* a través de nociones como la interculturalidad. Es de anotar que la insistencia en estas nociones apareció con mayor claridad en el caso de líderes y docentes negros, lo que es interesante en cuanto a la función que estas poblaciones le asignan a la política etnoeducativa que, como veremos, debe afectar no sólo sus proyectos educativos sino al conjunto del sistema educativo nacional:

Es una construcción de y para la vida, la etnoeducación nos permite el reconocimiento del otro tal cual es [...] La etnoeducación nos permite posicionar identidad hacia adentro y hacia a fuera. Es la posibilidad de potenciar la interculturalidad y ser críticos de ello [...] (Delegada de comunidades negras, Valle).

Lo etnoeducativo está orientado a validar y en muchos casos recuperar elementos identitarios propios de un grupo, pero así mismo tiene una función importante y es cómo se avanza en un reconocimiento de los otros, en términos de que en el proceso de construcción de nuestro país obviamente la educación se ha fundamentado en transmitir unos conocimientos de unos hacia los otros sobre la base del desconocimiento de los conocimientos de esos otros [...] (Miembro de la Comisión Consultiva de Alto Nivel para Comunidades Negras, Cauca).

Otros elementos importantes que aparecen en estas concepciones son *resistencia y organización*, que pueden ser vistas como la explicitación de una dimensión política de los procesos educativos. En otros casos aparecen como respuesta a condiciones que afectan a las poblaciones en la actualidad, como el desplazamiento forzado y las amenazas a los recursos que estas poblaciones consideran propios.

La educación debe partir desde el punto de vista que corresponda a la etnoeducación con esfuerzo organizativo, se debe retomar dinámicas de etnoeducación -de Villa Paz, Palenque de San Basilio- donde se pensó el diseño de un capítulo de la Ley 70 que fortaleciera aspectos de identidad para que las comunidades tengan una identidad fuerte en la parte étnica, histórica y cultural (Docente, representante de comunidades negras, Valle).

La etnoeducación es un proceso dinámico que invita a transformarse a sí mismo para poder transformar el mundo, así lo concibo y creo que así nosotros lo estamos manejando dentro de ese plan de vida con un

propósito que es hacer una comunidad feliz (Integrante del plan de vida Afropatiano, Cauca).

[...] pensando en lo propio es que desde la escuela tienen que los profesores orientar a los niños para que amen los territorios y defiendan los territorios y ya en la secundaria profundizar esos temas que de niño venía viendo en la primaria, y ya de joven profundizar en esos temas unidad, tierra, cultura y autonomía entonces nosotros hemos mirado una visión así la educación propia (Coordinador de etnoeducación indígena, ORIVAC, Valle).

Particularmente surge un planteamiento para la situación de conflicto que viven las comunidades afrocolombianas en la Costa Pacífica, a partir del cual se plantea: [...] una de las convicciones es que desde la etnoeducación hay que hacer resistencia de los territorios a pesar de los conflictos y desplazamientos [...] Se está trabajando líneas temáticas de etnoeducación de resistencia, formación de territorio, biodiversidad y medio ambiente del pacífico, derechos humanos y derecho humanitario internacional (Docente, miembro del equipo de etnoeducación del palenque El Congal. Buenaventura, Valle)

Crear comunidad es también defender lo que se considera propio; es ejercer el control sobre los recursos culturales. Con la generalización de los conflictos políticos y sociales en el país y dado su impacto en los territorios de los grupos étnicos, aparece cada vez con mayor fuerza la noción de resistencia y se amplían los criterios que definen la etnoeducación; para unos de tipo más culturalista (como lengua, identidad, tradición), para otros de tipo más político (resistencia, derechos humanos).

Entre el proyecto étnico y la política de Estado

Una tensión permanente, que se reitera por parte de varios de los miembros de las organizaciones, se refiere a la necesidad de diferenciar la educación ‘propia’ y la educación ‘institucional’. En ocasiones, el término etnoeducación se emplea para referirse a una u otra, aunque en todo caso se afirma la diferencia entre lo estatal y lo comunitario. Pareciera ser que el reconocimiento institucional de lo que se considera un derecho y una práctica propia genera tensiones en los proyectos educativos.

Los mismos indígenas tenemos metida la escuela en la cabeza y sacar la escuela de la cabeza es muy difícil. Cuando hablamos de etnoeducación o educación pensamos en la escuela porque no está clarificada esa distinción que es necesario hacer entre lo que es educación propia y lo que se hace en la escuela o la función que tiene la escuela (Docente Guambiano, jefe de Núcleo de Silvia, Cauca).

Hay docentes que están metiendo el término etnoeducación pero les falta llenar de contenido y hay una distorsión entre las discusiones y la práctica, encuentra uno algunos sectores y docentes y pueden hacer afirmaciones alrededor de lo de etnoeducación, pero eso cuando se lleva a la práctica en la institución educativa hay una completa disyuntiva (Docente yanacona del Macizo Colombiano, Cauca).

Particularmente entre algunos indígenas se habla de la etnoeducación como educación basada en las concepciones y tradiciones culturales de las ‘comunidades’, y en esa medida como proceso que trasciende (y antecede) lo establecido en la normatividad; sin embargo, en algunos casos se establecen relaciones de identidad con criterios de la política oficial como la calidad y la eficiencia:

Los nasa hacemos etnoeducación desde que el niño y niña comienza a tener vida en el vientre de la mamá; allí comienza la formación o deformación de los valores, eso depende de cómo es tratada la mujer y cómo es esa construcción familia. Se comienza desde el momento de la fecundación del niño [...]

Con las formas de vida organizativa, vivencias culturales, formas de trabajo, relación hombre naturaleza (cosmovisión) estamos demostrando al sistema de educación oficial que también estamos ofreciendo calidad y eficiencia de educación y que estamos aportando al fortalecimiento de las políticas etnoeducativas en el país (Coordinador de Educación para comunidades indígenas de Tierradentro en el Huila).

Se podría decir que es más un sinónimo de la misma educación bilingüe, educación propia, educación intercultural bilingüe. En fin, son formas que nos determinan el cómo construir educación en comunidades culturales. La etnoeducación es una reivindicación que nos permite visibilizar en todo el contexto universal. [...], es el ejercicio de una educación integral: que los actores principales de la educación es la autoridad, padres y madres de familia, los sabedores culturales, mayores y los espíritus de la madre naturaleza (Docente, Programa de Educación Bilingüe del CRIC, Cauca)

También se menciona un problema relacionado con la apropiación del discurso institucional o el cruce de discursos y lógicas de acción, que se reflejaría en dificultades para adelantar proyectos educativos con claridad en sus fines:

[...] Lo otro es que en la comunidades no de han clarificado muy bien esos conceptos de educación, etnoeducación, educación propia, educación indígena. No es hacer educación indígena si se están haciendo una mezcla de cosas, uno le pregunta a los maestros qué plan aplica y

ellos dicen: el Ministerio lo adapta a nuestro modo... bueno a mí me parece que eso no es educación indígena; y ¿qué es educación indígena? y vuelven y repetimos lo mismo (Líder pueblo guambiano, Cauca)

Como vemos, son amplias las diferencias en el modo como se entiende y asume la etnoeducación por parte de las organizaciones sociales. Dadas las ‘confusiones’ entre las concepciones ‘propias’ de educación y lo que se define como etnoeducación en las políticas de Estado, los indígenas plantean la necesidad de establecer diferencias entre ambas:

La Educación Propia que hacemos en nuestras escuelas no va en contravía con los planteamientos de la etnoeducación como política educativa. Nosotros como indígenas tomamos la decisión de que al hablar de etnoeducación haríamos referencia a lo relacionado con la política de Estado como tal, y que para hablar de la educación que venimos trabajando desde las organizaciones utilizaríamos la denominación de Educación Propia (Asesora del Programa de Educación Bilingüe del CRIC, Cauca).

La educación propia tiene que partir con un conocimiento de los mayores, desde el pensamiento de los mayores, porque los mayores dicen que la educación debe ser estudio y trabajo, con esas dos palabras ellos quieren decir que el niño desde la escuela tiene que ser guapo para trabajar la tierra, para querer la tierra, para amar la naturaleza, [...] él mismo desde la escuela tiene que aprender a manejar su recurso económico ya sea haciendo su propia tienda escolar, sembrando su propia huerta, vendiendo el mismo niño (Coordinador de etnoeducación Indígena, ORIVAC, Valle).

La manera de nombrar y concebir estos proyectos educativos es bastante diversa y rica en matices. Para unos es la acción del Estado dirigida a sus poblaciones, para otros es el ejercicio de su derecho a una educación propia. En este sentido, una misma política puede ser considerada desde lógicas diferentes (Estado-organizaciones) (Ochoa 2003) y en su interior presentar contradicciones, diversidad de concepciones y distintos niveles de priorización. Es necesario profundizar en el análisis de las lógicas de acción estatal que se generan como respuesta a las demandas de actores sociales movilizados. En el caso de la etnoeducación, vemos un proyecto educativo étnico que es exigido como derecho al Estado y una respuesta del Estado que al incluir dicho proyecto en su agenda de gobierno modifica su sentido o busca insertarlo en lógicas distintas a las de las organizaciones sociales (lógicas de Estado).

Podríamos decir, retomando los planteamientos expuestos anteriormente, que las respuestas del Estado a las demandas sociales incluyen una tentativa (a veces efectiva a veces no) de cooptación por la vía de la institucionalización. Nos preguntamos entonces, ¿cuál es el camino para demandar del Estado/responder a las organizaciones sociales sin imponer lógicas excluyentes?

Etnoeducación y (o) Cátedra de Estudios Afrocolombianos

Una tensión igualmente interesante a la anterior, pero referida a una dimensión distinta. Algunos representantes de poblaciones negras plantearon la necesidad de distinguir entre etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos, insistiendo en la necesidad de mecanismos para afectar el conjunto del sistema educativo y no solo fortalecer proyectos de las comunidades étnicas. Para ellos, «[...] una de las limitaciones más significativas es la confusión que se ha dado entre etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos [...]» (Miembro del PCN, Valle).

La etnoeducación la vemos más como el reconocimiento institucional hacia nosotros los afrocolombianos, en nuestro universo integral no solamente desde el punto de vista académico (Miembro de la Organización Cimarrón, Cauca).

La cátedra es un proceso de autoafirmación para las comunidades afrocolombianas y estudiantes, y de sensibilización de los demás grupos. De tal manera que se puedan socializar en todos los procesos etnoeducativos, saberes, prácticas, valores, mitos y leyendas constituidos por la comunidad negra que favorezcan a su identidad y la interculturalidad en el marco de la diversidad étnica y cultural del país (Miembro del equipo de etnoeducación del palenque El Congal, Buenaventura, Valle).

A partir de la falta de profundización de este tipo de conceptos hay una confusión alrededor de qué elementos pueden ser parte de la etnoeducación y cuáles no... hay docentes también que están articulando y metiendo el termino etnoeducación pero les falta llenar de contenido y hay una distorsión entre las discusiones y la práctica (Miembro de la Comisión Consultiva de Alto Nivel para Comunidades Negras, Cauca).

Hay una tendencia a encasillar lo etnoeducativo a: uno, los grupos indígenas y dos, a lo afrocolombiano. Se asume que la etnoeducación es para [estas poblaciones] y ya se ha venido avanzando hacia un concepto más amplio, que si bien es cierto lo etnoeducativo está orientado a validar y en muchos casos recuperar elementos identitarios propios de un grupo, así mismo tiene una función importante y es cómo se avanza en un reconocimiento de los otros [...] (Miembro de la Comisión Consultiva de Alto Nivel para Comunidades Negras, Cauca).

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos surge como parte de las reglamentaciones de la Ley 70 de 1993 o ley de Comunidades Negras (ver capítulos 1 y 2). En el transito entre la ley y el decreto reglamentario, y posteriormente en su concreción institucional y pedagógica en los Lineamiento Curriculares, esta propuesta ha sufrido un interesante viraje. Inicialmen-

te concebida en el marco de la educación *para grupos étnicos*, la cátedra ha derivado (en su trasegar institucionalizado y de concertación) hacia un proyecto educativo dirigido al conjunto del sistema educativo. En este sentido no parecería haber contradicción entre etnoeducación y cátedra; la una es el proyecto educativo autónomo de los grupos étnicos, y la otra es la política estatal para el conjunto de la sociedad. Una diferencia importante en relación con las propuestas indígenas está en que la cátedra busca afectar el conjunto del sistema educativo, lo que no aparece en los planteamientos indígenas.

Una política sin institucionalidad

A pesar de que, como hemos visto, la etnoeducación es el resultado de una demanda de autonomía de los grupos étnicos, especialmente en el caso indígena, para el manejo de una educación pertinente a sus intereses y aspiraciones, la política ha sido concebida como acción o programa de Estado dirigida *hacia* los grupos étnicos. Esta circunstancia ha tenido su correlato, entre otros aspectos, en que los proyectos agenciados por organizaciones sociales, o los proyectos locales no estatales, reciben con frecuencia denominaciones distintas, como educación *propia*, por ejemplo, lo que evidencia la tensión que existe entre las concepciones (y nominaciones) que Estado y grupos étnicos tienen del proyecto educativo desde/para las poblaciones indígenas y negras.

Ahora, también en el interior de las poblaciones indígenas y negras y de sus organizaciones, así como en la institucionalidad estatal y sus diversos actores, encontramos concepciones heterogéneas, lo que llama nuestra atención sobre la insuficiencia de un análisis basado en lógicas dicotómicas o sustentado en supuestos de homogeneidad acerca de lo que son el Estado y los grupos étnicos y que adquiere dimensiones aun más intrincadas si observamos los escenarios locales, regionales o nacionales en los que las políticas se implementan. Desde el punto de vista del Estado y su administración, encontramos condiciones de tiempo y lugar que varían de acuerdo con factores estructurales y de coyuntura difícilmente generalizables. Del lado de las poblaciones y organizaciones de los grupos étnicos, el asunto no es menos complejo pues debemos contar con la multiplicidad de niveles y formas de organización, así como de propósitos, entre ellas. El número, ubicación, formas de organización y trayectorias políticas de los grupos étnicos presenta variaciones en diferentes lugares y momentos (Pardo y Álvarez 2001).

Encontramos que tanto los actores sociales como los institucionales perciben una ausencia de mecanismos consistentes para el desarrollo de la etnoeducación en términos de su gestión técnica, administrativa y financiera. Este fenómeno hace poco viable la implementación de la etnoeducación, como uno de sus asuntos centrales, en el interior del entramado institucional del sector educativo.

Como hemos insistido, las concepciones sobre la etnoeducación son a la vez expresión de aquellas construidas históricamente sobre la alteridad. El siguiente caso puede ser ilustrativo:

El departamento está dividido en dos zonas por las poblaciones existentes: La zona de costa es una persona que está cobijado por las playas por lo tanto es más contemplativo, es menos trabajador. Su concepción de vida es diferente. La zona andina está compuesto por personas mucho más ágiles, es más trabajador. Su concepción de vida es diferente [...] (Funcionario de la Secretaría de Educación Departamental, Nariño).

Es de notar cómo un funcionario ubicado en el centro, originario de la zona andina y encargado de la representación del Estado, ofrece su visión sobre aquellos ‘Otros’, cuya ‘concepción de vida es diferente’. Lo que contrasta con lo planteado por otra funcionaria:

[...] las autoridades competentes han reflexionado sobre la importancia de la etnoeducación como un derecho y como un principio fundamental en lo que tiene que ver con la pluralidad étnica (Funcionaria Secretaría Departamental de Educación del Valle).

En lo que sí parece haber una coincidencia es en las críticas que se plantean respecto de la falta de definiciones sobre la política y las dificultades para su implementación. En algunos casos los funcionarios ven que la «falta de claridad» proviene de las organizaciones sociales, tal como se plantea en este caso:

La etnoeducación no se ha podido abordar en el país ni en el departamento; hay una confusión entre la forma como se debe desarrollar la etnoeducación entre los mismos indígenas. Por ejemplo, los pastos presentaron una propuesta curricular que fue elaborada con participación comunitaria que no tiene fondo, solo presenta unas peticiones de carácter administrativo, como la existencia de un comité que esté coordinado por los gobernadores y profesores indígenas. No plantea su proyecto educativo caracterizado en lo pedagógico, administrativo y político. El enfoque de la etnoeducación es hacer una educación que permita conservar su identidad cultural; que sea una dinámica intercultural que no se cierren a hacer una educación aislada del resto del país. Hay una interculturalidad que no podemos evitarla (Secretario de Educación departamental de Nariño).

En el nivel institucional se observa la ausencia de mecanismos de planeación y formulación de acciones sistemáticas, como respuesta a las necesidades en el campo específico de la educación para grupos étnicos. No existen mecanismos ni procesos institucionalizados que se articulen al conjunto de las políticas educativas.

Lo que ha faltado en la etnoeducación afrocolombiana es que no hay voluntad política del gobierno para tomar decisiones que permitan que realmente haya una política real y una ejecución real de las disposiciones

legales como la Ley 70 y el Decreto 1122 [...] A nivel nacional [...] antes había una división de asuntos de comunidades étnicas y en este gobierno se redujo a una Dirección sin recursos, entonces de plano se ve que no hay intención para que esa política se desarrolle. A nivel departamental tampoco existe política de gobierno para el desarrollo de la etnoeducación [...] (Docente y miembro del Movimiento Cimarrón, capítulo Cauca).

Frente a las necesidades de la implementación de la Cátedra, el Decreto 1122 es claro, sugerimos que desde el Ministerio se envíe una directiva ministerial para recordarle a los alcaldes, gobernadores y secretarios de educación que esto es una necesidad y un requerimiento [...] uno siente que no hay voluntad y en nuestro caso hemos tratado de convencer a los secretarios de educación y a jefes de núcleo, en conclusión la política se traza, se concerta pero todavía no se ha podido permear a los otros entes que hacen parte y representan al Estado (Miembro de la Comisión Consultiva de Alto Nivel para Comunidades Negras, Cauca).

El Estado colombiano por medio de las secretarías de educación no tiene unas políticas de capacitación y actualización a docentes que trabajan en comunidades indígenas. Razón por la cual el docente no tiene la sensibilidad de las dinámicas culturales y lo que hace es reproducir la formación educativa al estilo tradicional (Representante de la organización indígena de los pastos, resguardo de Yaramal, Ipiales, Nariño)

Nosotros como comunidad indígena hemos logrado mantener un proceso educativo razón por la cual nos han respetado y tiene en cuenta al Cabildo para cualquier tipo de coordinación. Sin embargo hay momentos que nos colocan condiciones como 'Sí, por algún motivo se retira un profesor indígena del establecimiento educativo éste tiene que ser reemplazado por un mestizo' (Gobernador indígena del resguardo de Rionegro, Iquira, Huila)

Otro aspecto de interés se relaciona con la desconfianza entre los miembros de las organizaciones y los funcionarios del Estado, a pesar de su supuesta coincidencia en fines y criterios. Veamos un planteamiento a este respecto:

Las instituciones están empeñadas a cambiar nuestras formas de hacer educación. Las instituciones no nos entienden que nosotros también estamos haciendo esfuerzos por ofrecer una educación con identidad. Nosotros estamos planteando que la educación para los pueblos indígenas tiene que ser calidad, eficiencia e identidad como fundamentos que van en correlación con las políticas educativas del Estado (Coordinador educación indígena para poblaciones indígenas de Tierradentro en el Huila).

Desde la institucionalidad la propuesta etnoeducativa es algo diferente, que parece que cupiera en el marco institucional pero es vista con recelo, se crean espacios, se habla de la Comisión Pedagógica Departamental y nacional y del Comité de etnoeducación como por cumplir con la ley pero existe un desentendimiento a este proceso por la falta de conocimientos al respecto (Educatora, representante de comunidades negras. Valle).

Un factor que siempre se demanda por parte de las organizaciones y que es objeto de decisiones por parte de las administraciones es el de la adecuación institucional y el nombramiento de funcionarios. Este es un criterio en la evaluación que se realiza; sin embargo, es común que su cumplimiento sea coyuntural o no se dé. Si lo sumamos a la no asignación de recursos efectivos para desarrollar programas o acciones desde el Estado, parece ser que la política está incluida en la agenda pero no en las acciones.

La ubicación espacial para el Programa de etnoeducación dentro de la Secretaría Departamental es reciente como también su encargado. No se había agilizado por que no hay recursos para el pago a esa persona, lo que se ha logrado delegar a un supervisor mestizo que también tiene que cumplir otras funciones (Secretario de Educación departamental de Nariño).

Se planteó al gobierno departamental que solicitáramos el nombramiento de un compañero indígena al Programa de etnoeducación dentro de la Secretaría de Educación, no aceptó, las disculpas es que no hay recursos para su pago. No contamos con espacios para los grupos étnicos en la Secretaría de Educación Departamental [...] (Representante de la organización indígena de los pastos, resguardo de Yarumal. Ipiales, Nariño).

La etnoeducación como programa nunca ha existido dentro de la Secretaría. Solo existía un delegado que desempeñaba algunas acciones sobre temáticas indígenas (Supervisor de grupos Poblacionales, encargado del programa de etnoeducación SED).

[...]Luego, en el 2000 en adelante, me delegaron para que me estuviera al frente del programa pero llegando el actual secretario quitó el Programa de etnoeducación y me delegó otras funciones. La consideración del secretario al respecto es que no era importante tener ese programa allí. [...] Por presiones de las comunidades indígenas y del MEN en mayo del 2003 se logró constituir por decreto el Programa de etnoeducación dentro de la Secretaría de Educación Departamental. Al respecto me integró nuevamente el secretario al Programa de etnoeducación [...] (Director de Núcleo Educativo Barbacoa y Tumaco, Nariño).

En ocasiones, los mismos funcionarios encargados de la ejecución de la política reclaman por la falta de claridad en los niveles centrales de decisión.

[...] Por presión de las comunidades indígenas a nivel nacional sobre la reforma educativa de la Ley 715 la ministra de educación emitió una directiva ministerial que no tiene fondo, está mal hecho. Plantea que está de acuerdo con la educación que exigen los indígenas pero no dice el cómo, con quién hacerlo [...] (Funcionario de la secretaría de Educación departamental, Nariño).

Las aspiraciones y las demandas sociales en el campo de la etnoeducación expresan distintas maneras de perfilar el papel y la función del Estado en esta materia. La propia historia de los procesos etnoeducativos, ligada a las luchas sociales y a la presión sobre el Estado por parte de las organizaciones sociales, incide en el grado de confianza que los actores sociales tienen o no en las agencias gubernamentales como responsables de desarrollar la política educativa.

[...] Los gobiernos no han implementado ningún tipo de recursos para la adecuación de los espacios escolares de las comunidades indígenas, Tampoco contamos con dotación de material didáctico [...] No contamos con una política por parte del Estado por acompañar nuestros propios procesos de etnoeducación [...] Tampoco contamos con recursos para materializar nuestra experiencia como el caso de la lectoescritura de las lenguas indígenas en el espacio escolar [...] Lo que se ha logrado hacer como las construcciones de aulas, compra de algún material didáctico y pago de docentes, ha sido con plata de transferencias [...] El Gobierno no quiere dar nada porque dice que los indígenas cuentan con los recursos de transferencia (Representante de la organización indígena UNIPA de Nariño).

Según los planteamientos de este representante indígena, se revelan dos tipos de problema para la etnoeducación. Por un lado, la insuficiencia o ausencia de inversión estatal con recursos para apoyar los proyectos educativos indígenas; demanda que parece ubicar el papel del Estado en el lugar de proveedor de condiciones materiales para el desarrollo de estas iniciativas, al tiempo que señala su falta de voluntad para apoyarlas. Por otro lado, aparece el conflicto ligado a los responsables del apoyo a los proyectos, que para el Estado son los cabildos con sus recursos de transferencias y que para los indígenas es el Estado.

Llama la atención el hecho de que los cabildos ya han venido asumiendo este tipo de funciones, lo que plantea la pregunta por la función de los recursos percibidos por los indígenas ¿Son recursos para suplir la presencia inefectiva del Estado, o no? Si nos atenemos al planteamiento según el cual los derechos reconocidos y las funciones asignadas

a los indígenas suponen un mecanismo de gobierno indirecto del Estado, este tipo de planteamientos podrían justificarse desde dicha lógica (ver capítulo 1). Sin embargo, contradicen lo estipulado en la Ley 60 de 1993, que establece que estos recursos son adicionales a los percibidos por las alcaldías y que ellos no las eximen de su acción en los resguardos.

La etnoeducación puede ser entonces una muestra de lo que Walsh (2000) llama el *multiculturalismo neoliberal*: programas de Estado regidos por nuevos discursos pero que no llegan a transformar las lógicas de acción de la administración. Es necesario avanzar en estos análisis, ya que algunos ‘factores de contexto’ aún no han sido abordados con suficiencia; aun así, es claro que a pesar de existir una política pública de educación para grupos étnicos, ésta no cuenta con recursos económicos, afecta solo coyuntural y tangencialmente la institucionalidad y carece de legitimidad suficiente entre sus supuestos beneficiarios.

De la política cultural a la política de Estado

Ya hemos mencionado cómo las organizaciones sociales indígenas y negras dieron origen a un proyecto educativo *de* los grupos étnicos, y cómo el Estado retoma dicho proyecto y responde a las demandas de las organizaciones, dando paso a su política *para* grupos étnicos. En este proceso histórico las organizaciones construyeron nuevas formas de concebir la escuela y la educación, y nuevas formas de ser maestro; incluso, redefinieron a los sujetos del proceso educativo. Este proyecto educativo hace parte de uno mayor, que es el que algunas organizaciones han llamado sus Planes de Vida.

La educación de los grupos indígenas y negros hace parte de un proyecto político que ha demostrado su capacidad para interlocutar con el Estado y con amplios sectores de la sociedad. Para hacer posible una educación según su propia visión, estas poblaciones han adelantado un gran número de experiencias educativas, que han servido de base y sustento para llegar a plantear al Estado la necesidad de transformaciones radicales a la educación del país. En el caso de las poblaciones indígenas, dicho proyecto busca transformar las formas de escuela que le fueron impuestas a lo largo del proceso de colonización y durante la emergencia del Estado nacional moderno. En el caso de las poblaciones negras, el interés ha sido promover su identidad étnica, a la vez que le proponen a la sociedad introducir un componente transversal de ‘reconocimiento’ y ‘visibilización’ de sus aportes y del significado de la diferencia cultural. En ambos casos, estas poblaciones y sus organizaciones han demandado al Estado la modificación de sus programas de acción institucional (sus políticas públicas), para garantizar las condiciones de implementación de estos proyectos educativos.

A la par (y aun antes) que se demandó del Estado una intervención, las organizaciones sociales avanzaron en el desarrollo de sus proyectos. En este trayecto, las organizaciones han jugado un papel central en la materialización de algunos procesos educativos locales y regionales, así como en la formación y nombramiento de docentes para sus comunidades.

Ante la dificultad de tramitar sus demandas con los niveles locales y departamentales, con frecuencia han exigido directamente ante el Estado central el cumplimiento de ellas y de las acciones de la política. Así se ha establecido una relación directa con el ministerio de Educación Nacional en procesos como el de definición de los lineamientos del Decreto 804 (educación para grupos étnicos) o del Decreto 1122 (Cátedra de estudios afrocolombianos). Sin embargo, dado este tipo particular de relación, la participación de las instancias departamentales y locales de la administración ha sido comúnmente marginal; tal es el caso de las Secretarías de Educación Departamental (SED), instancias responsables de la política en el nivel territorial departamental.

De otra parte, ante la desatención del Gobierno a las propuestas de las organizaciones, éstas buscaron el financiamiento de sus procesos etnoeducativos con organismos no gubernamentales de orden nacional e internacional, de tal manera que los problemas propios del MEN y las SED se delegaron en otros organismos, que suplieron a veces obligaciones del Estado. Por supuesto que ello no demerita los logros obtenidos, pero deja ver el trasegar de la política y las implicaciones de su desarrollo al margen del aparato estatal. Lo que en ocasiones ha sido la garantía de su autonomía, en otras ha significado su distanciamiento frente a los directos responsables de su implementación. Hoy en día es cada vez más común que las organizaciones demanden del Estado el reconocimiento e institucionalización de sus proyectos, o la apertura de espacios en su interior para avanzar con otros nuevos. De este modo, en procesos como los del CRIC ha sido la organización la responsable, hasta hace poco tiempo, del pago de los maestros y maestras vinculados a las escuelas bilingües que las distintas comunidades indígenas promovieron.⁷⁰

Con esfuerzo de mucha gente de la comunidad a través de los tiempos y el acompañamiento constante del PEB-CRIC y profesores se ha logrado construir y mantener un proceso de educación propia a la que hoy le denominamos Centro de Educación Comunitario Intercultural Bilingüe CECIB-, con sede en la comunidad Indígena de López Adentro, municipio de Caloto, resguardo de Corinto (Directora de un centro de experimentación curricular que adelanta el PEB - CRIC).

Igualmente realizaciones como Casita de Niños en el municipio de Buenos aires, Cauca; el colegio Luis Carlos Valencia en Jamundí, Valle; y la Casa del Niño en Villarrica, por mencionar algunas experiencias de comunidades negras, han resultado de procesos de autogestión comunitaria, que durante mucho tiempo se hicieron sin ningún tipo de apoyo gubernamental, a pesar de estar asumiendo una función que se supone central en el quehacer del Estado, como es la de garantizar el cumplimiento del derecho a la educación.

En algunos casos las organizaciones sociales trabajan en la construcción de proyectos etnoeducativos con importantes desarrollos; sin embargo, el conocimiento y/o apoyo de la

⁷⁰ Para una historia reciente y bien documentada de la historia de los proyectos educativos del CRIC, ver Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, CRIC (2004).

institucionalidad a estos proyectos es escaso, lo que puede llegar a ser una debilidad en términos del aprovechamiento de experiencias significativas en la construcción de la política etnoeducativa.

El jardín comunitario 'CUMAJANA' surgió en 1996 en el barrio San Marino como consecuencia del trabajo organizativo de la fundación que trataba de mejorar el nivel de vida de las personas del barrio, manejar aspectos como el de la violencia, drogas, prostitución y delincuencia. Se empezó a organizar grupo de mujeres en proyectos de pesquería y actividades informales para mejorar el nivel de la calidad de vida.

Existía una inquietud por los niños quienes permanecían mucho tiempo en la calle y no había un sitio que los recogiera; entonces se pensó en organizar un jardín comunitario. El jardín a pesar de las dificultades económicas e institucionales ha salido adelante, donde se ha logrado que se presente una propuesta etnoeducativa para el jardín, se trabaja muy articuladamente en la mañana con los niños y en la tarde con las familias [...] Los docentes son del mismo barrio, se realiza con ellos un proceso de formación en lo social, educativo y trabajo comunitario ya que estos tienen elementos pedagógicos de su licenciatura, se ha pedido ayuda para reforzar estas capacitaciones pero no se ha logrado el único apoyo es de la Secretaria de Educación Municipal con asesoría pedagógica[...] (Educadora, representante de poblaciones negras. Valle).

De otra parte el curso de las acciones sociales y comunitarias en etnoeducación ha desbordado la capacidad de las secretarías de educación departamental, que en muchos casos no cuentan con los recursos necesarios para acompañar, asesorar, orientar, proponer y financiar acciones encaminadas a responder a las necesidades y demandas educativas de las comunidades indígenas y negras. Igualmente los propios modos de desarrollo de la etnoeducación por parte de las organizaciones sociales muestran diferentes maneras de entender el concepto de etnoeducación. En algunos casos como en el departamento del Cauca, las organizaciones han jugado un papel central en la definición de la etnoeducación como enfoque educativo, como modelo escolar y como política educativa.

En el caso de la costa caucana hay experiencias que han avanzado, hay gente con mucha voluntad de construir y sobre esa base habría que hacer como mayor énfasis en ejercicios que permitieran mayor conocimiento y llenar de contenido. [...] para nosotros sí ha sido determinante la poca participación del Estado representado en sus gobernantes, porque hasta ahora el mayor esfuerzo que se ha hecho en materia de etnoeducación ha estado más asociado al interés personal y al de las organizaciones (Miembro de la Comisión Consultiva de Alto Nivel para Comunidades Negras, Cauca)

Para el conjunto de las organizaciones, la etnoeducación se reconoce como resultado de sus luchas, y como un medio para concretar su lugar de actores de la política educativa.

Encontramos procesos etnoeducativos pero que han partido por iniciativa propia de las comunidades, no ha sido política del gobierno departamental, frente al plan de etnoeducación del departamento debe haber un grupo de personas dedicadas a planear, diseñar actividades, producir documentos y materiales de trabajo que se deben reflejar en la realización de la Cátedra de Estudios en las escuelas y colegios como lo establece la ley porque una de las cosas para que se lleve a cabo es la producción de materiales para que los docentes se preparen frente a la Cátedra, no debe convertirse en una materia sino que debe llevarse a la práctica en el mundo multicultural en que estamos nosotros (Docente, Miembro del Movimiento Cimarrón, Capítulo Cauca)

En el caso del Valle, la dinámica organizativa de las comunidades negras se constituye en un medio para lograr el cumplimiento de lo establecido en la política:

Esta aparición y presencia de las organizaciones sin duda alguna ha contribuido a que el nivel de participación de las comunidades negras, de exigencia y de conciencia, haya aumentado lo que es un hecho sumamente positivo porque es solamente a partir de aumentar los niveles de conciencia de las mismas comunidades que va a ser posible la mejora de su situación, es el doliente el que llora para poder mejorar su condición, de otra forma no habría posibilidades de cambio alguno [...] (Miembro del PCN)

Se cuenta con un número importante de organizaciones sociales, muchas de las cuales tienen con un programa o proyecto educativo que ha contado en la mayoría de los casos con el apoyo de entidades gubernamentales y no gubernamentales nacionales e internacionales. En ese sentido existe un rasgo común a este conjunto de procesos y es el de la autogestión, mecanismo a través del cual las organizaciones y las comunidades han logrado sacar adelante sus proyectos educativos, lo que siendo un valor en sí mismo se convierte en un riesgo al no lograr de parte del gobierno un correlato de responsabilidad respecto al fortalecimiento y mantenimiento de estos procesos.

En términos generales se pueden señalar como las acciones más significativas adelantadas por las organizaciones sociales en materia de etnoeducación las siguientes:

1. Formación inicial y profesionalización de maestras y maestros indígenas
2. Construcción y sostenimiento de experiencias etnoeducativas con enfoque comunitario, bilingüe, bicultural, afrocolombiano entre otras.

3. Diseño y formulación de planes y proyectos educativos comunitarios y de comunidad negra.
4. Diseño y experimentación de lineamientos curriculares
5. Diseño y producción de materiales educativos y pedagógicos
6. Desarrollo de proyectos de investigación e innovación educativa y pedagógica
7. Conformación de grupos, núcleos y redes de docentes.
8. Divulgación de la normatividad en el campo etnoeducativo, de los lineamientos de la cátedra de estudios afrocolombianos y de las experiencias educativas en curso.
9. Desarrollo de acciones de capacitación a docentes en ejercicio
10. Formulación de propuestas y planes etnoeducativos.

A partir de lo anterior se puede inferir que existe una potencialidad para la política educativa que podría ser aprovechada para buscar mayores niveles de intercambio y articulación entre las experiencias. De otra parte, para el conjunto del sector educativo este acumulado puede ser una oportunidad para ampliar el desarrollo de la actual reforma educativa con criterios de calidad y equidad. La región constituye un escenario educativo, con un importante acumulado y potencialidad, que podría ser adoptado por el conjunto de actores gubernamentales y sociales a fin de establecer derroteros comunes y compartidos.

En torno a estas miradas de los diversos actores directamente responsables del desarrollo de la etnoeducación como política pública, podemos distinguir dos grandes tendencias, que sin ser excluyentes sí definen un modo concreto de considerar el sentido y la función de la etnoeducación y el papel del Estado y las organizaciones sociales en su devenir (ver **Cuadro 4**).

(In)visibilización de la presencia negra

Algunas organizaciones de comunidades negras y algunos académicos han planteado la existencia de una invisibilización (Friedemann 1984) de estas poblaciones, que sería el resultado o expresión de la discriminación sociorracial de la que han sido objeto.

Nosotros los afrocolombianos estamos invisibilizados como etnia por parte de las instituciones del Estado, por tal razón nos hemos ido organizando como negros y es así que hoy contamos con una organización que nos represente [...] se ha planteado el desarrollo de la cátedra afrocolombiana pero hasta el momento han sido nulas las respuestas. [...] Las instituciones son ignorantes ante la presencia de los grupos étnicos en el caso nuestro como afros; en fin, se viene haciendo cosas importantes con el ánimo de que nosotros tenemos y contamos con unos valores y que los

Cuadro 4. Caracterización de las concepciones sobre Etnoeducación

	La etnoeducación como política pública	La etnoeducación como proyecto político
Concepciones	<p>Resulta de la implementación efectiva de la normatividad.</p> <p>Es parte de la política educativa oficial.</p> <p>Es responsabilidad del Estado.</p> <p>Es producto de la concertación entre el Estado y las comunidades.</p>	<p>Es producto de la construcción de experiencias independientes al sistema escolarizado oficial.</p> <p>Es un proyecto de resistencia a la educación oficial que discrimina y excluye.</p> <p>La producen las comunidades y las organizaciones sociales.</p>
Necesidades y problemas	<p>Desconocimiento de la normatividad. Capacitación maestros.</p> <p>Falta información sobre situación de las comunidades.</p> <p>Ausencia de espacios y mecanismos de concertación.</p>	<p>Reconocimiento y respaldo a los procesos agenciados.</p> <p>Intervención y limitación por parte de instancias SED.</p> <p>Falta de recursos para sostenimiento de experiencias.</p> <p>Apoyo en la formación de maestros. Incumplimiento de elementos de otorgamiento de autonomía educativa a las comunidades</p>

queremos compartir, nosotros queremos ser útiles, queremos revivir y dinamizar nuestra razón de existencia que son nuestros valores como la danza, la música, comida, oralidad etc. Los proyectos no son cuestión de individualidades, es una necesidad de colectivos (Profesor proveniente del Choco y radicado en el Huila)

Para el caso que nos ocupa creemos necesario dar un espacio a este debate, en relación a la forma que han adquirido las políticas de Estado y sus dinámicas de funcionamiento relacionadas con las poblaciones negras. Como vimos, la inclusión de lo negro en la legislación nacional contemporánea es resultado del reconocimiento jurídico de su etnicidad; hasta entonces la representación y legislación oficiales referidas a la alteridad estuvieron restringidas a los indígenas.

La etnoeducación está enfocada aquí en el departamento específicamente para las comunidades indígenas. Con los negros no tenemos ningún tipo de trabajo (Funcionario, secretaría de Educación departamental, Nariño).

El estudio de las políticas educativas ilustra este asunto; las poblaciones negras son objeto de legislación específica luego de que llegan a ser reconocidas como grupo étnico, momento en el que la legislación existente, así como la nueva que se produce, empiezan a cobijarlas. Pero, ¿éste es el resultado de un proceso histórico de discriminación, o el reflejo de una modificación en el régimen de representación?

Si nos atenemos a lo expuesto hasta ahora y a los planteamientos de algunas de las personas que colaboraron en nuestro estudio, podríamos pensar que la ausencia o precariedad de una atención especial hacia estas poblaciones es reflejo de las tensiones propias del proceso de transformación de las representaciones vigentes y del reconocimiento de un nuevo estatus jurídico. Tanto en el discurso institucional, como en el de uso social, las poblaciones negras no han sido pensadas en términos de un ‘Otro’ radicalmente distinto; su cercanía física y simbólica, a pesar de la existencia de expresiones evidentes de racismo y discriminación, hace más difícil la modificación de las pautas de relación y representación entre la población ‘no étnica’ (blanca/mestiza) y las poblaciones negras; igualmente, su inclusión en un nuevo referente institucional y jurídico y, por ende, en los programas y acciones institucionales.

Para el caso de los negros ha sido lento su participación y exigencias con respecto al proceso etnoeducativo. Sin embargo, ya se han organizado tres consultivas de las negritudes; solo las secretarías del departamento y municipales están involucradas en el trabajo de la etnoeducación [...] (Director de núcleo educativo costa pacífica nariñense).

Una experiencia del departamento del Valle muestra las dificultades para garantizar continuidad en las acciones:

Cuando sale el Decreto 2249 que crea la Comisión Pedagógica Departamental, con la intervención del ministerio de Educación Nacional se logró el reconocimiento al grupo ya formado como tal, cuya función es asesorar políticas del departamento para que favorezcan a las comunidades negras para que se convirtieran en una prioridad [...] se logra hasta el periodo del 97 cuando existió una interlocución con la secretaría de entonces, se elaboró un trabajo etnoeducativo para el departamento, se logró establecer criterios de selección de etnoeducadores con unos criterios de capacitación pedagógica.... los seminarios-talleres de etnoeducación a nivel departamental que traían docentes de todos los municipios donde había asentamientos de negros y se hacía durante una semana una capacitación para los docentes; se logró hacer proyectos de dotación de materiales de etnoeducación para las instituciones, se diseñó una cartilla dirigida a los alcaldes y rectores donde se les explicaba qué era la etnoeducación, cuál era su marco legal, visión y estrategias ... fue una buena época para la etnoeducación en el departamento. Todo esto entró en declive y la etnoeducación desapareció y entró a formar parte de

un grupo llamado Atención a Poblaciones donde nadie atiende nada (Edu-cadora, representante de poblaciones negras. Valle).

La inclusión o no de lo negro en las representaciones sociales e institucionales de lo étnico, no es ‘simplemente’ (o solo) una expresión de racismo; el fenómeno es mucho más complejo y, en el caso de las políticas de Estado, significa la modificación de formas de representación previamente existentes en relación con lo étnico y la diferencia, en cuyo molde no se ha pensado a las poblaciones negras. En este orden de ideas, la inclusión de lo negro (o lo afrocolombiano) en el marco de las acciones de Estado referidas a la diversidad étnica, significa subvertir no sólo las voluntades políticas, sino los imaginarios sociales; transformar las formas de pensar de los actores de la política y las formas de relación con ellos: modificar la cultura política.

La posibilidad de que las poblaciones negras sean consideradas objeto de las políticas de Estado dirigidas a grupos étnicos parecer requerir del reconocimiento, aceptación o legitimación, de la etnicidad negra; algo que aún hoy no es un hecho. Así mismo, creemos que el reconocimiento de la interlocución y los interlocutores de las poblaciones negras ante el Estado y sus instituciones es un proceso inacabado; las formas organizativas de las poblaciones negras son heterogéneas y no todas tienen los mismos niveles de reconocimiento por parte del Estado, ni de la gente en nombre de la que hablan. Además, aun sigue siendo poco lo que se conoce sobre las poblaciones negras y algunas de las representaciones que se busca institucionalizar como válidas para dar cuenta de ellas, pueden estar produciendo nuevas formas de invisibilización (Rojas 2004); el hecho que las representaciones dominantes de las poblaciones negras las presenten como ‘comunidades’ rurales ubicadas mayoritariamente en el Pacífico (Restrepo 2004b), excluye a la gran mayoría de la población negra, que habita en contextos urbanos. Todo lo anterior nos lleva de nuevo a pensar en la multiplicidad de abordajes posibles y de dimensiones necesarias para comprender las políticas de Estado dirigidas a grupos étnicos.

La (contra)reforma educativa

Aunque este asunto no fue abordado como parte de los intereses iniciales de la investigación, la actual reforma educativa y los procesos de municipalización que ella implica, suponen ahora nuevas preguntas acerca de cuál será el desarrollo futuro de la política de etnoeducación.⁷¹ Una de las posibles implicaciones de la aplicación de la Ley 715 es la municipalización del ‘servicio educativo’ y la lógica constitución de instituciones educativas por fusión o asociación de las instituciones existentes, con la idea de articularlas en un

⁷¹ Aunque el proceso de (contra)reforma educativa es amplio e involucra una serie de factores que no serán abordados en este trabajo, nos referiremos a uno de los elementos que mayores y más duraderas implicaciones parecen tener hacia el mediano y largo plazo: la Ley 715 de 2000. Para un estudio detallado de los procesos de derrumbamiento de los derechos educativos alcanzados con la Constitución del 91, ver Rodríguez (2001).

solo proyecto institucional que garantice a los alumnos una oferta educativa en los niveles básico y medio. En esta lógica, los proyectos orientados desde la etnoeducación abren la puerta a procesos de negociación con otras instituciones y sus planes educativos para llegar a definir uno nuevo; así, lo que podría ser una potencialidad en cuanto al enriquecimiento de la perspectiva pedagógica de varias instituciones congregadas en una nueva, se ve sometido, en la práctica concreta, a la correlación de fuerzas imperantes, lo que ya está presentando algunas dificultades.

[...] ahora con eso de la revolución educativa de la Ley 715, donde asocian las escuelas, en eso ha habido problemas porque las escuelas indígenas han sido fusionadas con otros colegios, con colegios occidentales, entonces ha habido problemas porque el colegio del blanco tiene su director o rector y tiene su propio PEI [Proyecto Educativo Institucional], entonces las escuelas que vienen trabajando con indígenas han tenido un gran fracaso por esa parte, los profesores han quedado fusionados a esas instituciones occidentales, entonces sobre eso tenemos bastantes problemas [...] (Coordinador de etnoeducación Organización Indígena ORIVAC, Valle).

Igualmente, la redefinición de los criterios para la asignación de recursos para la educación, sometida a las lógicas de la demanda (se ‘paga’, o asignan recursos, por alumno matriculado), da énfasis a aspectos economicistas de cobertura, calidad y eficiencia, que someten la educación a la lógica administrativista. Particularmente en zonas rurales de baja densidad poblacional empiezan a aparecer dificultades para cumplir con la relación técnica alumno/docente que fija la norma (32 estudiantes para zonas urbanas y 22 en zonas rurales), lo que antes que garantizar ‘ampliación de cobertura’ parece que conducirá a la redefinición espacial y social de la misma: no se ampliará la cobertura, se focalizará en aquellos sectores de la población que respondan a su definición técnica.

Ante la superposición normativa que se presenta con la reforma, se generan nuevos conflictos en la aplicabilidad de la política de etnoeducación, cuyas implicaciones aún no conocemos suficientemente. Por ahora algunas organizaciones se resisten a aceptar lo establecido en la norma:

No hemos aceptado las políticas de reorganización educativa que está planteando la Ley 715. Nosotros hace tiempo venimos haciendo ejercicio de la etnoeducación, de igual manera como autoridad nos toca mantener la relación con las instituciones del Estado y control con los espacios educativos como es el caso de los nombramientos de los docentes, acompañamientos a los procesos de capacitación y otros (Gobernador indígena del resguardo de Ríonegro. Iquira, Huila).

En otros casos, organizaciones como el CRIC encontraron en la reforma una posibilidad de continuar con su proyecto educativo y afianzar el control administrativo sobre el mis-

mo, lo que impide pensar en generalizar por ahora las apreciaciones sobre las formas de aplicar la nueva legislación.⁷² Lo que sí parece claro es que la nueva ley ha generado preocupación en las organizaciones acerca de la posibilidad de dar continuidad a la legislación previa en el campo de la etnoeducación; pero igualmente, de dichas preocupaciones resultan nuevos procesos de negociación con el Estado:

[...] Hoy con los procesos de reorganización educativa que plantean las reformas educativas como la Ley 715, se ha construido una mesa con representantes de los delegados de los pueblos indígenas a nivel nacional para negociar con el Estado sobre la forma como debe ser reorganizado nuestro sistema educativo en las comunidades indígenas [...] El Proceso que se ha llevado con el M.E.N ha permitido la publicación de una Directiva ministerial donde enfatiza las leyes que indican sobre los procesos de implementación de la educación para pueblos indígenas en todo el país colombiano; sin embargo muchos pueblos indígenas no han acatado los procedimientos de las organizaciones indígenas, caso que los ha llevado a ser asimilados por la normatividad de la 715 como el caso de Túquerres (Representante de la organización indígena de los pastos, Resguardo de Yarumal, Ipiales, Nariño).

Es probable que de los nuevos espacios de concertación surjan lineamientos particulares para grupos étnicos, o que en esta ocasión la norma nacional se imponga y las instituciones con proyectos etnoeducativos deban ajustarse a las lógicas que estas definen. Esto aún esta por verse.

La diferencia cultural no resulta de las nuevas representaciones de lo social, ni del tratamiento jurídico que ahora se le da desde el Estado. Sin embargo, tampoco es dado negar la capacidad de estas nuevas representaciones para configurar lo social. A lo largo del texto hemos intentado mostrar cómo representar lo social, incluirlo o no en los discursos institucionales, con una u otra forma, es una manera de configurar la realidad; también hemos tratado de mostrar que la producción de estas representaciones no es potestad exclusiva del Estado y cómo diversos actores sociales pugnan por legitimar sus propios discursos.

Sin embargo, las respuestas del poder no son inocentes; la modificación de los regímenes de representación y la emergencia de nuevas formas de la cultura política también pueden ser objeto de apropiación desde los intereses del capital. El multiculturalismo puede ser rentable para consolidar el proyecto hegemónico y no siempre los nuevos discursos transforman las agendas ni los presupuestos del Estado, lo que explica por qué, a pesar de los amplios desarrollos normativos, aun hoy muchos derechos están todavía soportados sólo en el papel.

⁷² Según el periódico *Al Tablero* (MEN, 2004: No. 28. Marzo-Abril: Pág. 10), el CRIC y el Ministerio firmaron convenio por 2.000 millones de pesos para la ampliación de cobertura en 2.461 cupos durante el año 2004.

La existencia de una política oficial de educación para grupos étnicos (etnoeducación) no es garantía de modificación de las lógicas de acción del Estado, ni de alteración de las representaciones sociales sobre la diferencia. De hecho, dichas políticas parecen ser efectivas mientras mantienen una atención marginal a los conflictos de la diversidad; cuando las organizaciones sociales proponen modificaciones sustanciales al sistema educativo, por ejemplo, las posibilidades de que éstas se hagan efectivas son siempre menores.

Llama la atención que, en general, en las propuestas de los grupos étnicos no aparezcan cuestionamientos referidos a la escuela en tanto aparato de dominación que debería ser transformado, remplazado o eliminado. Pareciera haber una especie de confianza implícita en la escuela como agente encargado de encarnar estos ‘nuevos’ proyectos educativos, a pesar de que se le reclama el haber sido causante de la ‘pérdida’ de la cultura. En el caso de las poblaciones indígenas existe un interés más marcado por el control del aparato administrativo y el dispositivo de escolarización, mientras en el caso de la población negra el reclamo podría ubicarse más en el plano de una estrategia nacional (no exclusivamente etnocentrada) que debería afectar al conjunto de la educación en la sociedad, no sólo a los proyectos particulares que ellos agencien. Siguiendo las líneas de lo expuesto, estas dos estrategias parecerían reflejar las dinámicas mismas de la relación histórica de las poblaciones indígenas y negras con el conjunto de la sociedad; esto es, una diferenciación radical en el caso indígena, y una diferenciación menos marcada por los límites en el caso de la población negra.

Los proyectos de educación agenciados por estas poblaciones cumplen y han cumplido un papel central en la creación de comunidades étnicas, en la construcción de nuevos imaginarios del ser indígena y ser negro en este país. En este sentido, las tensiones entre concepciones institucionales y concepciones ‘propias’ reflejan el conflicto entre aquellas formas de escuela que se busca trascender (oficiales, estatales y clericales) y las ‘nuevas’ formas de hacer escuela que se busca construir. Una de las potencialidades de estas ‘nuevas escuelas’ es promover la interculturalidad, aunque éste sea un concepto aun vago en sus concepciones y proyectos pedagógicos.

La forma que adquiere la dinámica de esta relación entre Estado, organizaciones sociales y políticas públicas, en el caso particular de la educación, ha dado lugar a una específica manera de entender la educación y la diferencia cultural que podría reproducir formas tradicionales de relación entre el Estado hegemónico y los sectores subordinados de la población. Esto es: en la medida en que las políticas de Estado y las reivindicaciones de los movimientos sociales re-produzcan lógicas de diferenciación excluyente, podemos estar asistiendo a una versión hegemónica de multiculturalismo.

Las políticas de Estado en el campo educativo, concebidas como políticas *para* grupos étnicos, no se alejan mucho de las concepciones del indigenismo, en tanto corriente de pensamiento y acción institucional desde los sectores dominantes en relación con sectores subordinados. Adicionalmente, estas nuevas formas de acción desde el Estado

encuentran su legitimidad en el reclamo de las organizaciones sociales que pugnan por el reconocimiento de su autonomía; reclamo por demás legítimo. Lo que no es claro, tanto en las demandas de las organizaciones como en las acciones del Estado, es cómo dichas políticas contribuyen a modificar la cultura política dominante, que asigna a los grupos étnicos el lugar de grupos especiales, al margen de la sociedad nacional y, más aun, de qué manera una educación especial para grupos especiales contribuye a modificar las relaciones de subordinación que establecen con sectores dominantes en relación con los sectores subordinados, como es el caso de los grupos étnicos. Si lo que se quiere es avanzar en la consolidación de una nueva cultura política que transforme dichas relaciones, ¿en qué momento o de qué manera los sectores hegemónicos serán objeto de políticas públicas orientadas a modificar su régimen de representación dominante? Aún hay muchas preguntas interesantes por abordar.

CONCLUSIONES

La imposición del proceso colonizador europeo en el territorio de lo que hoy llamamos Colombia, dio paso a una experiencia de dominación que definió las bases del tipo de relación que desde entonces ha tenido esta sociedad con aquellos sujetos que fueron ubicados en la representación de la alteridad. El proceso de colonización dio lugar a una experiencia de *colonialidad* del poder y del saber, en cuyo contexto surgen las formas de clasificación y las identidades que definen a las poblaciones sujetas a la dominación. Inicialmente los nativos de las colonias y posteriormente los africanos esclavizados, fueron ‘incluidos’ en los límites de las sociedades en formación, bajo una forma específica de representación: la de la otredad. Para garantizar la sujeción de estas poblaciones y la institucionalización del lugar que se les asignó, las sucesivas administraciones dispusieron la forma en que deberían ser administrados y gobernados. La encomienda y la esclavización fueron las primeras formas como se quiso garantizar que aquellas poblaciones fueran efectivamente puestas al servicio del proyecto colonizador, y para ello se dispuso de una legislación específica en estos temas. La posición de unos y otros en el sistema colonial buscaba garantizar que cumplieran su función como productores de riqueza y definir los contornos de su humanidad; se les consideró bárbaros e infieles, no cristianos, y por ende sujetos a la tutela espiritual y física de sus dominadores a cuyo servicio se dispuso la Iglesia. Una Iglesia doctrinera que debía disciplinar cuerpos y mentes, mientras velaba por su ‘protección’.

La definición de una legislación específica y la disposición de un tratamiento diferencial que reflejaba su supuesta humanidad inacabada, ayudó a dar forma a las representaciones coloniales de indígenas y afrodescendientes. En un caso, aunque ‘salvajes’, los indígenas, que no habían renegado de la fe cristiana y por lo tanto debían ser guiados por este camino y protegidos hasta que lo alcanzaran. Por el otro, los afrodescendientes, que provenían de tierras de ‘infieles’ que habían renegado de la fe y se hallaban influidos por el islamismo, debían ser tutelados hasta abandonar sus creencias e incorporarse al cristianismo. En todo caso, ambas poblaciones eran consideradas como ‘diferentes’, no eran europeos, por lo que no eran incluidos en las fronteras de ‘lo humano’. La construcción de una imagen de mismidad cuyo molde eran Europa y los europeos, se afianzaba en los territorios colonizados sobre la imagen de otredad de los no-europeos. Las identidades

producidas durante este periodo estuvieron marcadas por esta dinámica de poder y sentaron las bases para posteriores procesos de definición de las identidades en las sociedades poscoloniales.

Pero la sujeción de las poblaciones no-europeas no fue sólo física y moral; fue también epistémica. 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 aquellos ‘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.

Evidentemente, el surgimiento de movilizaciones sociales que rechazaron ese modelo educativo y la emergencia de proyectos alternativos para educar desde sus propios intereses, es una muestra de que ni ese era el proyecto de sociedad, ni esa la educación a la que aspiraban estas poblaciones (al menos no en su totalidad). La emergencia y constitución de proyectos alternativos de sociedad y de educación desde las poblaciones indígenas y negras, es una muestra de los procesos de resistencia a la imposición de un único modelo de sociedad.

El surgimiento de estos proyectos ha sido posible como resultado de un largo proceso y en contextos específicos que se hace necesario historiar. A lo largo del trabajo hemos mostrado cómo las transformaciones en las formas de hacer la política oficial del Estado colombiano resultan en parte de las luchas de poblaciones organizadas alrededor de sus políticas culturales. La etnoeducación es un objeto de tensión entre el Estado y las organizaciones sociales, entre la política de Estado y las políticas culturales de los grupos étnicos. La actual tensión adquiere su forma a través de un largo proceso que llevó al posicionamiento de las poblaciones indígenas y negras como grupos étnicos. La identidad étnica expresa un posicionamiento de indígenas y negros frente a un orden excluyente que ‘marca’ la diferencia cultural, a la cual ha recurrido históricamente para minorizar-subordinar sujetos y saberes. Subvertir este orden significa para indígenas y negros poner en cuestión el supuesto derecho de los sectores hegemónicos a hablar en su nombre y para ello movilizan sus agendas políticas, resignificando las nociones de identidad, cultura, política y educación, entre otras. De dicha movilización, sus tensiones, límites y alcances, resulta una transformación en las formas de pensar y hacer la política.

El escenario en que son posibles estas transformaciones supone nuevos retos para la sociedad, el Estado, la academia y los mismos movimientos sociales. Para la sociedad, la legitimación o transformación de su régimen de representación implica consolidar o mo-

dificar órdenes establecidos; la crisis en el régimen de verdad vigente es expresión de las tensiones entre sectores sociales que participan en la pugna por definir las nociones sobre lo que es verdadero, lo que es el conocimiento y lo que es la realidad misma. La modificación del régimen establecido, la alteración en las formas discursivas, expresa también los reajustes en las relaciones de poder de esta sociedad.

El Estado, por su parte, aun en su heterogeneidad, expresa los intereses de sectores de la sociedad que han logrado constituir en ella un lugar de hegemonía. Y son estos sectores los que se apoyan en el aparato de Estado para legitimar-reproducir un esquema particular de poder/dominación. La respuesta estatalizada a la movilización social es una respuesta, mediada por la burocracia, de los intereses de los sectores que buscan mantener su hegemonía. Por ello la política oficial del Estado debe ser entendida en la tensión entre la respuesta a demandas de la sociedad civil y los intentos de cooptar dichas demandas para responder a imperativos e intereses diversos que condicionan su actuar; intereses y demandas locales y globales que configuran las expresiones concretas del hacer institucional.

La comprensión de muchos de estos nuevos fenómenos requiere de renovados aparatos teóricos y metodológicos y, en consecuencia, nuevas prácticas desde la academia y los teóricos. Las categorías y conceptos ‘convencionales’ con que se abordó teóricamente el estudio de la cultura, la política o las poblaciones indígenas y negras, requieren ser revisados. Las nociones que naturalizan la diferencia cultural, ‘marcando’ a unos sectores de la sociedad y desmarcando-universalizando a otros, por ejemplo, no pueden seguir siendo empleadas para abordar el estudio de fenómenos como la multiculturalidad o el multiculturalismo. A su vez, se hace necesario repensar la relación entre teoría y política, develando el tejido de relaciones entre poder y saber, tan útil hasta ahora en la legitimación de formas coloniales de representación-subordinación de saberes subalternos y contrahegemónicos. La irrupción de nuevos saberes en el escenario de conflicto, la redefinición de conceptos hasta ahora considerados ‘verdades’ acabadas y la modificación de las prácticas mismas de producción y circulación de conocimientos, pueden ser una oportunidad importante en la construcción de otras formas de relación entre sujetos y saberes, menos definidas por la colonialidad hasta ahora imperante.

Para los movimientos sociales, la participación en procesos que contribuyen a redefinir las concepciones y prácticas de la política y a construir renovadas opciones de democracia constituye un reto que tal vez no tenga precedentes. Constituye un reto de excepcional valor frente a la posibilidad de redefinir las formas de participación de sujetos y saberes hasta ahora subordinados; al tiempo que demanda especial atención frente al riesgo de re-producir (nuevas) formas de exclusión, que pueden llegar por la vía de una aparente incorporación que supone formas de control estatal sobre aspectos de la vida hasta entonces exentos de éste. La definición y regulación institucional de los ‘contenidos’ de la cultura, el territorio y la identidad, por ejemplo, pueden suponer formas inéditas de control sobre ámbitos de la vida que hasta ahora ‘escaparon’ de la relación colonial. Sobre ello habrá que profundizar hacia adelante.

Multiculturalismo e interculturalidad

La regulación institucional de la multiculturalidad que conocemos como multiculturalismo entraña una posible negación de lo que enuncia. Aunque no podemos afirmar que existe un multiculturalismo, sino diversas manifestaciones de éste en sociedades y momentos históricos específicos, sí podemos señalar un rasgo que parece definirlo en el conjunto de sus expresiones: el multiculturalismo supone un ‘reconocimiento’ de la diversidad que emana de la voluntad y el poder de un sector de la sociedad que se considera como ‘mayoritario’, esto es, la sociedad dominante. Al enunciarse y actuar desde este lugar, el multiculturalismo se funda sobre un conjunto de definiciones de la mismidad y la otredad que marcan a unos sectores de la sociedad de particularismos culturales y étnicos, desmarcando al resto de la misma, que aparece entonces como desprovisto de particularismos y por ende como poseedor de la cultura ‘universal’. De esta manera, los sectores sociales que buscan el ‘reconocimiento’ y que son ‘reconocidos’, a pesar de encontrar en él una posibilidad de mayores oportunidades de respeto y un marco jurídico que abre la puerta a nuevas formas de participación política, serán ubicados siempre en una condición de ‘minoría’ en términos del reconocimiento ‘real’ de su ser y su saber.

En el terreno de las políticas educativas, el multiculturalismo se expresa en concepciones que pregonan el derecho de los grupos étnicos a una educación que reconozca y respete su particularidad cultural, siempre y cuando se garantice su acceso a la cultura ‘universal’. Se supone así una condición de subordinación epistémica, pues las poblaciones objeto de este derecho pueden ‘gozar’ de su particularidad siempre y cuando accedan al ‘verdadero’ saber que les ofrece la ‘cultura universal’. Los saberes de estos grupos no son entendidos entonces como universales, un valor supremo que se supone sólo se encuentra en aquellos que provienen de la tradición científica eurocéntrica. En esta lógica se reproducen los principios de la colonialidad del poder que, al establecer un sistema clasificatorio basado en jerarquías, ubica a unos sujetos en la cúspide y al resto por debajo de la misma. La colonialidad del saber opera con la misma lógica, aplicando el sistema de jerarquías a los saberes de estos sujetos.

La interculturalidad ha sido objeto de múltiples enunciaciones, con frecuencia concebidas desde la misma matriz de los multiculturalismos. Estas propuestas suponen con frecuencia que la interculturalidad es una forma de relación entre los grupos étnicos y la sociedad ‘mayoritaria’ en la que se aprenden los saberes de ambas sociedades; la interculturalidad sería una especie de sumatoria de dos saberes que se aprenden en la escuela. En una concepción que lleva esta idea a un extremo aun más problemático, lengua y cultura aparecen como dos asuntos idénticos; así, la educación intercultural sería educación bilingüe e igualmente las lenguas-culturas que se aprendería son la del grupo étnico y la de la sociedad dominante.

Sin intentar proponer aquí una nueva definición que resuelva los dilemas de este tipo de concepciones, sí queremos decir que la interculturalidad se propone como proyecto de descolonización política y epistémica como oportunidad para construir nuevas formas de interacción entre sujetos y saberes en las que se subviertan los principios coloniales de clasificación-subordinación y se avance hacia la relación constructiva en la diferencia. Ello requiere que se develen las trayectorias históricas, los conflictos y relaciones de poder que han marcado la producción y circulación de los conocimientos, antes que naturalizar la diferencia cultural como herencia inmutable que permanece en el tiempo y que se debe ‘recuperar’, ‘rescatar’ o ‘fortalecer’. Creemos que algunas de las experiencias que pudimos conocer a lo largo de este proyecto de investigación pueden ofrecer interesantes enseñanzas al respecto.

BIBLIOGRAFÍA

Agreda, Antonia

- 1999 «La etnoeducación: Una respuesta a las aspiraciones educativas de los pueblos indígenas de Colombia». En: Daniel Aguirre (Compilador), *Culturas, Lenguas Educación. Simposio de etnoeducación. Memorias VIII Congreso de Antropología*. Págs. 255-263. Universidad de Atlántico e ICANH, Barranquilla.

Agudelo, Carlos

- 2004 «No Todos vienen del río. Construcción de Identidades en la Ciudad y Movilización Política». En: Restrepo, Eduardo y Axel Rojas (Editores) *Conflicto e (in) visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. Págs. 173-193. Editorial Universidad del Cauca. Colección Políticas de la alteridad, Popayán.

Almario García, Oscar

- 2003 «Desesclavización y territorialización: El trayecto inicial de la diferenciación étnica negra en el Pacífico sur colombiano, 1749-1810». En: *Los renacientes y su territorio. Ensayos sobre la etnicidad negra en el Pacífico sur colombiano*. Págs. 63-86. Universidad Pontificia Bolivariana y Concejo Municipal de Medellín, Medellín.

Álvarez, Alejandro

- 2001 «Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época?». En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 26. Sociedad educadora. Biblioteca virtual. <http://www.campus-oei.org/revista/>
- 1995 *Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela*. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá.

Anderson, Benedict

- 2000 *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Arango, Raúl y Enrique Sánchez

- 2004 *Los pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio*. Departamento Nacional de Planeación, República de Colombia, Bogotá

Arboleda, Santiago

- 2004 «El pacífico sur desde la mirada clerical en el siglo xx: Apuntes para pensar la religiosidad popular afrocolombiana». En Axel Alejandro Rojas (Compilador) *Estudios Afrocolombianos. Aportes para un Estado del Arte*. Págs. 195-224. Universidad del Cauca, Popayán.

Archivo General de la Nación de Colombia

- 1997 *Documentos que hicieron un país*. Biblioteca Familiar, Presidencia de la República, Imprenta Nacional de Colombia, Bogotá.

Aristizábal, Silvio, Lozano, Leonor y Ortiz, Francisco

- 2002 *Fundamentos para la evaluación de la educación en territorios indígenas*. Mimeo, Bogotá.

Arocha, Jaime

- 1998 «La inclusión de los afrocolombianos ¿Meta inalcanzable?». En: *Geografía Humana de Colombia. Los Afrocolombianos*. Tomo VI. Págs. 339-395. Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, Bogotá.

Artieda, Teresa

- 2002 «Los pueblos aborígenes en el currículo y los libros de texto de la escuela primaria durante el «primer peronismo» (1946-1955)». En *Historia de la Educación Anuario No. 4*. Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Buenos Aires.

Artunduaga Alberto

- 1996 «La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia» En: *Revista Iberoamericana de Educación* N° 13. Educación Bilingüe Intercultural. Biblioteca virtual. <http://www.campus-oei.org/revista/>

Báez-Jorge, Félix

- 2001 «Antropología e indigenismo en Latinoamérica. Señas de identidad». En: Miguel Portilla (Coordinador), *Motivos de la Antropología Americanista. Indagaciones en la diferencia*. Págs. 424-444. Fondo de Cultura Económica, México.

Balanta Quintero, Herberto

- 2003 «La etnoeducación al servicio de la integridad del desarrollo social comunitario en los grupos étnicos». En *Memorias 2 Congreso Nacional Universitario de etnoeducación. La etnoeducación en la construcción de sentidos sociales*. Págs. 137-141. Instituto Caro y Cuervo, CCELA, Proeib Andes, Universidad del Cauca, CEAD, Bogotá.

Bhabha, Homi K.

- 1998 «El compromiso con la teoría». *Acción paralela*. No. 4. <http://www.accpa.org/numero4/index.htm>

Bodnar Yolanda

- 1992 «La Constitución y la Etnoeducación, ¿una paradoja?». En Revista *Educación y Cultura No 27*. Págs. 20-23. Federación Colombiana de Educadores (FECODE), Bogotá.
- 1990 «Aproximación a la etnoeducación como elaboración teórica». En *Etnoeducación. Conceptualización y Ensayos*. Págs. 41 – 96. Ministerio de Educación Nacional. Dirección de Capacitación y Currículo. Santa Fe de Bogotá.

Bolaños, Graciela

- 1996 «La etnoeducación: un reto de construcción colectiva». En *YO'KWINSIRO 10 Años de etnoeducación*. Págs. 26-35. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.

Bolaños, Graciela y Trochez Benilda

- 1999 «Algunos aspectos de la formación de maestros en etnoeducación». En: Daniel Aguirre (Compilador), *Culturas, Lenguas Educación. Simposio de etnoeducación. VIII Congreso de Antropología*. Págs. 185 – 198. Universidad de Atlántico e ICANH, Barranquilla.

Bonfil, Guillermo

- 1995 «El Etnoedesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización». En *Obras Escogida de Guillermo Bonfil*. Tomo 2. Instituto Nacional Indigenista, México.

Borja, Jaime Humberto

- 2003 «Restaurar la salud. La cristianización de los esclavos en el siglo XVII». En *150 Años de la abolición de la esclavización en Colombia. Desde la marginalidad a la construcción de la nación*. Págs. 292-328. Ministerio de Cultura, PNUD, CERLALC, Fundación Beatriz Osorio Sierra, Convenio Andrés Bello, Museo Nacional de Colombia, Bogotá.

Briones, Claudia

- 1998 *(Meta)cultura del Estado-nación y estado de la (Meta)Cultura: Re-pensando las identidades indígenas y antropológicas en tiempos de post-estatalidad*. Serie antropología, 244. Universidad de Brasilia, Brasilia.
- 1996 «Culturas, identidades y fronteras: Una mirada desde las producciones del cuarto mundo». En *Papeles de Investigación*. Revista de Ciencias Sociales No. 5: Notas de Investigación.

Cabrera, Gabriel

- 2000 *La iglesia en la frontera. Misiones católicas en el Vaupés 1850-1950*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Cardona, Martha y Echeverri, Juan Alvaro

- 1999 «Elementos para una caracterización de la educación ‘indígena’ en el Departamento del Amazonas». En Daniel Aguirre (Compilador) *Culturas, Lenguas Educación. Simposio de etnoeducación, VIII Congreso de Antropología*. Universidad de Atlántico e ICANH, Barranquilla.

Castillo, Elizabeth

- 2003 *Historia educativa local*. Universidad del Cauca, CEAD, Licenciatura en Etnoeducación, Popayán.

Castro, Orlando y Noguera, Carlos

- 2002 «La Educación en la Santa Fe Colonial» En: Zuluaga, Olga Lucía (Directora Académica), *Historia de la educación en Bogotá. Tomo I*. Págs. 2-20. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico, Bogotá.

Clavero, Bartolomé

- 1994 *Derecho Indígena y Cultura Constitucional en América*. Siglo Veintiuno Editores, México.

Colmenares, Germán

- 1997 *Historia Económica y Social de Colombia Tomo II*. Tercer Mundo Editores, Bogotá.
- 1989 «La Economía y la sociedad coloniales 1550-1800». En Jaime Jaramillo Uribe (Director científico) *Nueva Historia de Colombia. Colombia Indígena. Conquista y Colonia*. Págs. 11-152, Tomo 1. Editorial Planeta, Bogotá.

Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC

- 2004 *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Editorial El Fuego Azul, Popayán.
- 2000 *C,XAYU'CE*. Semillas y Mensajes de Etnoeducación. No. 6 . Revista del Programa de Educación Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca. Popayán. 8 - 17
- 1990 *Historia del CRIC*. Consejo Regional Indígena del Cauca, Popayán.
- 1989 Periódico Álvaro Ulcué N. 14. Consejo Regional Indígena del Cauca, Popayán.
- 1987 *Nuestra experiencia educativa. CRIC, Popayán..*
- 1983 7º Congreso del CRIC. Ponencias y Conclusiones. Popayán, Cóndor Editorial.
- 1978 «III Encuentro Indígena del Cauca, I Encuentro Indígena Nacional». En: *Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC. Diez años de lucha. Historia y Documentos*. Págs. 25-31. Serie Controversia No. 91-92. CINEP, Editorial Guadalupe, Bogotá.

Cristina, María Teresa

- 1994 «La literatura en la conquista y la colonia». En Jaramillo Uribe (Director científico) *Manual de Historia Colombiana. Tomo I*. Págs. 495-592. Procultura, Tercer Mundo Editores, Bogotá.

DANE

- 1999 *Los grupos étnicos de Colombia en el censo de 1993 –Resultados-*. Departamento Nacional de Estadística. Bogotá

Departamento Nacional de Planeación

- 2002 *Plan Nacional de Desarrollo para las Comunidades Negras 2002-2006 (versión seis - Diciembre 18 , 2002*. Departamento Nacional de Planeación, Bogotá. Mimeo

Enciso, Patricia, Serrano, Javier y Nieto, Jairo

1996a *Evaluación de la calidad de la educación indígena en Colombia*. Serie de Estudios No. 1 *etnia Korebaju*. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.

1996b *Evaluación de la calidad de la educación indígena en Colombia*. Serie de Estudios No. 3 *Etnia Wayuu*. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.

Escobar, Arturo

1999 *El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. CEREC, ICANH, Bogotá.

1996 *La Invención del Tercer Mundo, Construcción y Decostrucción del Desarrollo*. Grupo Editorial Norma, Bogotá.

Escobar, Arturo, Sonia Álvarez y Evelina Dagnino (Editores)

2001 *Política cultural y cultura política. Una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos*. TAURUS, ICANH, Bogotá.

Escobar, Arturo, Libia Grueso y Carlos Rosero

1999 «El proceso organizativo de comunidades negras en el Pacífico sur colombiano» En Arturo Escobar: *El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. Págs. 169-199. Bogotá: Icanh, Cerec.

Escobar, Arturo y Pedrosa, Alvaro

1996 *Pacífico ¿Desarrollo o diversidad? Estado, capital y movimientos sociales en el Pacífico colombiano*. CEREC y Ecofondo, Bogotá.

Favre Henri

1998 *El Indigenismo*. Fondo de Cultura. México.

Flórez - Flórez, Juliana

2004 «Implosión identitaria y movimientos sociales: desafíos y logros del Proceso de Comunidades Negras ante las relaciones de género». En Eduardo Restrepo y Axel Rojas (Editores), *Conflicto e (in) visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. Págs. 219-246. Editorial Universidad del Cauca, Colección Políticas de la alteridad, Popayán.

Friedemann, Nina

1984 «Estudios de Negros en la Antropología Colombiana: Presencia e Invisibilidad». En Jaime Arocha y Nina Friedemann (Editores) *Un Siglo de Investigación Social: Antropología en Colombia*. Étno, Bogotá.

- 1987 *Ma ngombe. Guerreros y ganaderos en Palenque*. Carlos Valencia Editores, Bogotá

Garcés Aragón, Daniel

- 2004 «Aproximación a la situación educativa afrocolombiana». En Axel Alejandro Rojas (Compilador) *Estudios Afrocolombianos. Aportes para un Estado del Arte*. Págs. 147-176. Universidad del Cauca, Popayán.

García, Antonio

- 1952 *Legislación Indigenista de Colombia*. Instituto Interamericano, México.

García, William

- 1999 «Historia de las políticas educativas para grupos étnicos en las tres últimas décadas en Colombia». En *Memorias Tercer Coloquio de Historia de la Educación Colombiana*. Pág. 79-85. Universidad del Cauca, Popayán.

Gómez, Alberto

- 1999 «El contexto de la etnoeducación afrocolombiana». En Daniel Aguirre (Compilador), *Culturas, Lenguas Educación. Simposio de etnoeducación. VIII Congreso de Antropología*. Págs. 225-237. Universidad de Atlántico e ICANH, Barranquilla.

Gonzalbo Aizpuru, Pilar

- 1999 «Mitos y Realidades de la Educación Colonial» En: Gonzalbo Pilar (Coordinadora) *Educación rural e indígena en Iberoamerica*. Págs. 25 -51. El Colegio de México y Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED-, México.

Gros, Christian

- 2002 «Un ajuste con rostro indígena». En: Blanquer, Jean-Michel y Christian Gros (compiladores), *Las Dos Colombias*. Págs. 323-358. Grupo Editorial Norma, Bogotá.
- 2000 *Políticas de la etnicidad. Identidad, identidad, estado y modernidad*. ICANH, Bogotá.
- 1997 «Indigenismo y etnicidad: el desafío neoliberal». En Uribe, María Victoria y Eduardo Restrepo (editores), *Antropología en la Modernidad*. Icanh, Colcultura, Bogotá.
- 1991 *Colombia indígena. Identidad cultural y cambio social*. ED. CEREC, Bogotá.

Grossberg, Lawrence

- 2004 «Entre consenso y hegemonía: Notas sobre la forma hegemónica de la política moderna». En *Tabula Rasa. Revista de Humanidades No. 2*. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá.

Gutiérrez Azopardo, Ildefonso

- 2000 *Población Negra en América. Geografía, Historia y Cultura*. Editorial el Buho, Bogotá.

Helg, Aline

- 2004 «Constituciones y prácticas sociopolíticas de las minorías de origen africano, una comparación entre Colombia y Cuba». En: Arocha, Jaime (compilador), *Utopía para los excluidos. El multiculturalismo en África y América Latina*. Págs. 23-45. Universidad Nacional de Colombia, CES, Bogotá.
- 1987 *La educación en Colombia 1918-1957. Una historia social, económica y política*. CEREC, Bogotá.

Herrera, Martha e Infante, Raúl

- 2004 «Las políticas públicas y su impacto en el sistema Educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970- 2002». En *Revista Nómadas No. 20*. Págs. 76-84. Universidad Central, Bogotá.

Herrera, Martha y Pinilla, Alexis y Suaza, Luz M.

- 2003 *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia: 1900-1950*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Herrera, Martha y Carlos Díaz

- 2001 *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinar*. Plaza y Janés Editores, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá

Hoffmann, Odile

- 2002 «Del territorio étnico a la ciudad: las expresiones de identidad negra en Colombia a principios del siglo xxi». En: Nates, Beatriz (compiladora), *Territorio y cultura. Territorios de conflicto y cambio socio cultural*. Grupo de investigaciones Territorialidades. Departamento de Antropología y Sociología, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.
- 2000 «La movilización identitaria y el recurso a la memoria (Nariño, Pacífico colombiano)». En Gnneco, Cristóbal y Marta Zambrano (editores), *Memorias hegemónica, memorias disidentes. El pasado como política de la historia*. Icanh, Universidad del Cauca, Bogotá.

Houghton Juan

- 1998 «¿A Dónde Apunta la Educación en los Pueblos Indígenas?». En: Trillos Marís (compiladora) *Educación Endógena Frente A Educación Formal*. Págs. 51-67. Bogotá: Universidad de los Andes, 1996.

Jamioy, José Narciso

- 1998 «Proceso de educación en el pueblo Camsa». En María Trillos. *Educación Endógena frente a Educación Formal*. Págs. 123-134. Universidad de los Andes, Bogotá

Jaramillo, Jaime Eduardo

- 1988 *Tipologías polares. Sociedad tradicional y Campesinado*. Centro Editorial Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Jaramillo Uribe, Jaime

- 2001 «Esclavos y señores en la sociedad colombiana del siglo xviii». En *Ensayos de Historia Social*. Págs. 3-62. Obras completas de Jaime Jaramillo Uribe. Cesó, Uniandes, Banco de la Republica, Icanh, Colciencias, Alfaomega, Bogotá.
- 1994a «El proceso de la educación del virreinato a la época contemporánea». En *Manual de Historia Colombiana. Tomo III*. Procultura, Tercer Mundo Editores, Bogotá
- 1994b «Las sociedades democráticas de artesanos y la coyuntura política y social colombiana de 1848». En: Jaramillo Uribe, Jaime. *La personalidad histórica de Colombia y otros ensayos*. Págs. 191-217 El Ancora Editores, Bogotá.
- 1990 *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Fondo Nacional Universitario, Bogotá.

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, 25-27 de Julio, 2001. mimeo

Jiménez, Néstor

- 1996 «Desde el país. La etnoeducación ayer y hoy». En *YO'KWINSIRO 10 Años de etnoeducación*. Págs. 9-17. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.

Landaburu, Jon

- 1999 «Condiciones para el desarrollo de la práctica de la escritura en las sociedades indígenas». En Daniel Aguirre (Compilador) *Culturas, Lenguas Educación. Simposio de etnoeducación. VIII Congreso de Antropología*. Págs. 119-136. Universidad de Atlántico e ICANH, Barranquilla.

Landers, Jane

- 2002 «Conspiradores esclavizados en Cartagena en el siglo XVII». En *Afrodescendientes en las Américas. Trayectorias sociales e identitarias*. Págs. 181-193. Universidad Nacional de Colombia, ICANH, IRD, ILSA, Bogotá.

Martínez Boom, Alberto, Castro, Orlando y Noguera, Ernesto

- 1999 *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Sociedad Colombiana de Pedagogía, Santa Fe de Bogotá.

Maya, Luz Adriana

- 2001 «Memorias en el conflicto y paz en Colombia: la discriminación hacia los ‘negros’». En: Daniel Mato (compilador), *Estudios Latinoamericanos sobre Cultura y Transformaciones Sociales en tiempos de globalización - 2*. Págs. 179-194. Caracas y Buenos Aires: UNESCO y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). <http://www.globalcult.org.ve/pub/C2.htm>

Mignolo, Walter

- 2002 «Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica». En *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones Abya Yala, Quito.

Ministerio de Educación Nacional

- 2004 *Periódico Al Tablero*. No. 28. Marzo-Abril. Pág. 10
- 2001 *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Serie lineamientos curriculares*. Enlace Editores, Bogotá
- 1996b *YO'KWINSIRO 10 Años de etnoeducación*. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá

Molano, Alfredo

- 1988 «Aproximación al proceso de colonización de la región del Ariari Quejar – Guayabero». En Mario Avellaneda *et al.* (Compiladores) *La Macarena. Reserva Biológica de la Humanidad. Territorios de Conflictos*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Monsalve, Alfonso

- 1999 «El Multiculturalismo en Colombia». En: Cortés, Francisco y Alfonso Monsalve (coordinadores) *Multiculturalismo. Los derechos de las minorías culturales*. Págs. 179-216. RES PUBLICA, Instituto Filosofía Universidad Antioquia, Medellín.

Mosquera, Juan de Dios

- 1999 *La etnoeducación afrocolombiana. Guía para docentes, líderes y comunidades educativas*. Docentes Editores, Bogotá.

Navarrete, Maria Cristina

- 2003 *Cimarrones y palenques en el siglo xvii*. Universidad del Valle, Cali.
- 1995 «Historia social del negro en la Colonia: Cartagena, siglo XVII». En Javier Guerrero (Compilador) *Etnias, educación y archivos en la historia de Colombia*. Págs. 23-52. IX Congreso de Historia de Colombia, Tunja.

Ochoa, Ana Maria

- 2003 *Entre los deseos y los derechos. Un ensayo crítico sobre políticas culturales*. Colección Ensayo Crítico e ICANH, Bogotá.

ONIC

- 1983 *Periódico Unidad Indígena No 61*. Organización Nacional Indígena de Colombia, Bogotá.
- 1982 *Periódico Unidad Indígena No 60*. Organización Nacional Indígena de Colombia, Bogotá.
- 1981 *Periódico Unidad Indígena. No 50*. Organización Nacional Indígena de Colombia, Bogotá.
- 1976 *Periódico Unidad Indígena. No 15*. Organización Nacional Indígena de Colombia, Bogotá.

Oslender, Ulrich

- 2001 «La lógica del río: Estructuras especiales del proceso organizativo de los movimientos sociales, de comunidades negras en el Pacífico Colombiano». En Mauricio Pardo (Editor) *Acción Colectiva Estado y Etnicidad en el Pacífico Colombiano*. Págs. 123-148. ICANH, Colciencias, Bogotá.

Osorio, J. Oscar

- 1998 *25 Años del Instituto Misionero de Antropología 1973-1988*. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.

Palacios Preciado Jorge

- 1989 «La esclavitud y la sociedad esclavista, 1550 – 1800». En: Jaramillo Uribe, Jaime (director científico), *Manual de Historia de Colombia*. Colombia indígena. Conquista y Colonia. Tomo 1, Editorial Planeta, Bogotá.

Pardo, Mauricio (editor)

- 2001 *Acción colectiva, Estado y etnicidad en el Pacífico colombiano*. Icanh, Colciencias, Bogotá.

Pardo, Mauricio y Manuela Álvarez

- 2001 «Estado y movimiento negro en el Pacífico colombiano». *Acción colectiva, Estado y etnicidad en el Pacífico colombiano*. Págs. 229-258. Icanh, Colciencias, Bogotá.

Pineda, Roberto

- 1997 «La Constitución de 1991 y la perspectiva del multiculturalismo en Colombia». En: *Revista Alteridades*. (7) 14:107-129. Universidad Autónoma de México, México

Quiceno, Humberto, Javier Sáenz y Luis Arturo Vahos

- 2004 «La instrucción y la educación pública en Colombia 1903-1997». En: Zuluaga, Olga Lucía y Gabriela Ossenbach (compiladoras), *Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos Siglo xix*. Tomo 2. Págs. 105-170. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá

Quijano, Aníbal

- 2000 «Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina». En Edgardo Lander (editor), *La Colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Págs. 201-245. Clacso, Buenos Aires

Rappaport, Joanne

- 2000 *La política de la memoria. Interpretación indígena de la historia en los Andes colombianos*. Editorial Universidad del Cauca, Popayán.
- 1982 *Tierra Paez. La etnohistoria de la defensa territorial entre los paezes de Tierradentro, Cauca*. Tesis doctoral. Universidad de Illinois at urbana.

Restrepo, Eduardo

- 2004a «Biopolítica y Alteridad: Mas Allá del Etnicismo y la multiculturalidad (Neo) Liberal». En Restrepo, Eduardo y Axel Rojas (editores) *Conflicto e (in)visibilidad*.

Retos en los estudios de la gente negra en Colombia. Págs. 271-299. Editorial Universidad del Cauca. Colección Políticas de la alteridad, Popayán.

- 2004b «Hacia los estudios de las colombias negras». En: Rojas, Axel Alejandro (Compilador), *Estudios Afrocolombianos. Aportes para un Estado del Arte*. Págs. 19-57. Editorial Universidad del Cauca, Popayán.
- 2004c *Teorías Contemporáneas de la Etnicidad, Stuart Hall y Michel Foucault*. Universidad Del Cauca, Popayán.
- 2001 «Imaginando comunidad negra: etnografía de la etnización de las poblaciones negras en el Pacífico sur colombiano». En Mauricio Pardo (Editor) *Acción colectiva, Estado y etnicidad, en el Pacífico colombiano*. Págs. 41-70. Colciencias, ICANH, Bogotá.
- 1998 «Avatares del negro en la antropología colombiana». En: *Revista Nómadas*, Universidad Central, Bogotá.

Rojas, Axel Alejandro (Compilador)

- 2004 «Subalternos entre los subalternos: presencia e invisibilidad de la población negra en los imaginarios teóricos y sociales» En: Restrepo, Eduardo y Axel Rojas (Editores) *Conflicto e (in) visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. Editorial Universidad del Cauca. Colección Políticas de la alteridad, Popayán.
- 2003 «Etnoeducación y construcción de sentidos sociales». En *Memorias 2 Congreso Nacional Universitario de etnoeducación. La etnoeducación en la Construcción de Sentidos Sociales*. Instituto Caro y Cuervo, CELA, PROEIB ANDES, Universidad del Cauca, CEAD, Bogotá.
- 1996 «Caracterización Sociodemográfica de la Población de Tierradentro y Reflexiones sobre el Proceso de Reconstrucción Posdesastre». Tesis en sociología. Universidad del Valle. Cali.

Rodríguez Abel

- 2002 *La educación después de la Constitución de 1991. De la reforma a la contrareforma*. Cooperativa Editorial Magisterio, Corporación Tercer Milenio, Bogotá

Rodríguez, Alvaro y Chaparro, Ruth y Martínez Adán

- 2003 *Proyectos educativos comunitarios en pueblos indígenas*. Fundación Caminos de Identidad, Fusagasuga.

Rojas, José María

- 1993 *La bipolaridad del poder local. Caldonio en el Cauca indígena*. Centro Editorial Universidad del Valle, Cali.

Roldán, Roque y Gómez, John (Compiladores)

1994 *Fuero Indígena Colombiano*. Gente Nueva Editorial, Bogotá.

Romero, Loaiza Fernando

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

Roth, André Noel

2003 *Políticas Públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Ediciones Aurora, Bogotá

Safford, Frank

2001 «La Colombia de Bolívar, 1819-1831». En: Palacios, Marco y Frank Safford (editores), *Colombia país fragmentado, sociedad dividida*. Grupo Editorial Norma, Bogotá.

Sánchez, Esther

1998 *Justicia y Pueblos Indígenas de Colombia*. UNIJUS, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Sánchez, Enrique, Roque Roldán y María F. Sánchez

1993 *Derechos e identidad. Los pueblos indígenas y afrocolombianos en la constitución Política de Colombia de 1991*. Coama, Disloque Editores, Bogotá

Suárez Hernán (Compilador)

2002 *Veinte Años del Movimiento Pedagógico. 1982 – 2002. Entre Mitos y Realidades*. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá.

Tirado Mejía, Alvaro

1989 «El Estado y la política en el siglo xix». En: Jaramillo Uribe, Jaime (director científico), *Nueva Historia de Colombia. República. Siglo XIX*. Tomo 2. Págs. 155-183. Editorial Planeta S.A, Bogotá.

Trillos, María

(sf) Estudio sobre la formación de recursos humanos para el desarrollo de la educación intercultural bilingüe en Colombia. mimeo

1999 «El entramado de la multiculturalidad: respuestas desde la etnoeducación». En: Daniel Aguirre (Compilador), *Culturas, Lenguas Educación. Simpo-*

sio de etnoeducación. VIII Congreso de Antropología. Págs. 13-30. Universidad de Atlántico e ICANH, Barranquilla.

- 1998 «La Educación Indígena en Colombia». En: Trillos, María (compiladora) *Educación Endógena Frente a Educación Formal.* CCELA, Universidad de los Andes, Bogotá.

Urrea, Fernando, Héctor Ramírez y Carlos Viáfara

- 2004 «Perfiles sociodemográficos de la población afrocolombiana en contextos urbano – regionales del país a comienzos del siglo xxi». En: Axel Alejandro Rojas (Compilador), *Estudios Afrocolombianos. Aportes para un Estado del Arte.* Págs. 97-146. Universidad del Cauca, Popayán.

Urrea, Fernando y Hurtado Teodora

- 2002 «La Construcción de las Etnicidades en la sociedad colombiana contemporánea: Un caso ejemplar para la discusión sobre la Etnicidad y Grupos Raciales». En Norma Fuller (Editora) *Interculturalidad y Política. Desafíos y Posibilidades.* Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad del Pacífico, Instituto de Estudios Peruanos (IEP), Lima.

Universidad del Cauca

- 2000 Diseño Curricular de la Licenciatura en Etnoeducación. Centro de Educación abierta y a distancia CEAD. Universidad del Cauca, Popayán. mimeo

Valencia, Elcina

- 1996 «Aportes conceptuales a la etnoeducación desde la perspectiva afrocolombiana». En *YO'KWINSIRO 10 Años de etnoeducación.* Págs. 21-25. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.

Villa, William

- 2001 «La sociedad negra del Chocó: Identidad y movimientos sociales». En Mauricio Pardo (Editor) *Acción colectiva, Estado y Etnicidad en el Pacífico colombiano.* Págs. 207-228. Colciencias e ICANH, Bogotá.
- 1996 «Movimiento social de comunidades negras en el Pacífico colombiano. La construcción de una noción de Territorio y Región». En *Geografía humana de Colombia, Los Afrocolombianos.* Tomo VI. Págs. 431-449. Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, Bogotá.

Wade Peter

- 2004 «Los guardianes del poder: biodiversidad y multiculturalidad en Colombia». Pp. 249-269. En: Restrepo, Eduardo y Axel Rojas (Editores), *Conflicto e*

(in) *visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. Págs. 249-269. Editorial Universidad del Cauca. Colección Políticas de la alteridad, Popayán.

2000 *Raza y Etnicidad en Latinoamérica*. Ediciones Abya – Yala, Quito.

1997 *Gente negra Nación mestiza. Dinámicas de las identidades raciales en Colombia*. Editorial Universidad de Antioquia, Icanh, Siglo del Hombre, Ediciones Uniandes. Bogotá

Walsh, Catherine

2002 *Interculturalidad, reformas constitucionales y pluralismo jurídico*. Ponencia presentada en el coloquio sobre administración de justicia indígena. Universidad Andina Simón Bolívar, Quito.

2000 «Interculturalidad y la nueva lógica cultural de las políticas de Estado». En *Memoria del Seminario Andino*. CEIDIS, Bolivia.

Zalabata, Rubiel

1998 «La Educación Indígena entre los Arhuacos». En Trillos María (compiladora) *Educación Endógena frente a Educación Formal*. Págs. 105-111. Universidad de los Andes, Bogotá.

Zambrano Carlos

2004 «La nación en transición. Dinámicas sociopolíticas del reconocimiento de la diversidad». En, Arocha, Jaime (compilador) *Utopía para los excluidos*. Págs. 231- 259. CES, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Zuluaga, Olga Lucía *et al.*

2004 «La instrucción pública en Colombia, 1819-1902: surgimiento y desarrollo del sistema educativo». En: Zuluaga, Olga Lucía y Gabriela Ossenbach (compiladoras), *Génesis y desarrollo de los sistemas educativos ibero-americanos Siglo xix*. Tomo 1. Págs. 203-287. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá

Zuluaga, Olga Lucía

1987 *Pedagogía e historia, la enseñanza: un objeto de saber*. Ediciones Foro Nacional por Colombia, Bogotá.