



Magis. Revista Internacional de Investigación
en Educación

ISSN: 2027-1174

revistascientificasjaveriana@gmail.com

Pontificia Universidad Javeriana
Colombia

ROMERO-MEDINA, AMANDA

Educación por y para indígenas y afrocolombianos: las tecnologías de la etnoeducación

Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 3, núm. 5, julio-diciembre, 2010, pp.
167-182

Pontificia Universidad Javeriana
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281023476010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Educación por y para indígenas y afrocolombianos: *las tecnologías de la etnoeducación*

Education by and for Indigenous and Afro-Colombians: Ethno-Education Techniques
Éducation par et pour indigènes et afro-colombiens: les technologies de l'ethnoéducation
Educação por e para indígenas e afro-colombianos: as tecnologias da etno-educação

Fecha de recepción: 8 DE FEBRERO DE 2010 / Fecha de aceptación: 18 DE AGOSTO DE 2010
Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

Escrito por AMANDA ROMERO-MEDINA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL,
BOGOTÁ, COLOMBIA
amandaromerom@gmail.com

Resumen¹

Este artículo busca poner en cuestión las definiciones, desarrollos y alcances de la etnoeducación como educación por y para indígenas y afrocolombianos, mediante una mirada a las diferencias interétnicas en los planteamientos de la educación indígena andina y amazónica. Lo anterior en relación con la iglesia-docente y las pretensiones de aplicación y abordaje de relaciones basadas en la interculturalidad. El análisis toma como objeto la cátedra de estudios afrocolombianos, y se pregunta por las propuestas culturales inmersas en las diversas tecnologías de control, así como por las relaciones de poder en las que surgen y se produce el multiculturalismo como política pública estatal dirigida a los sujetos *etnizados* en Colombia.

Palabras clave autor

Etnoeducación, afrocolombianos, indígenas, interculturalidad, multiculturalismo, normalización, gubernamentalidad, tecnologías del poder.

Palabras clave descriptor

Etnoeducación, afrocolombianos, multiculturalismo.

Transferencia a la práctica

Hacer una investigación pedagógica que dé cuenta de las condiciones que posibilitan la inclusión y visibilidad de determinadas formas de educación con indígenas y afrodescendientes, a partir de las relaciones con factores religiosos, de política educativa y de normas que reconocen la diferencia cultural, contribuye a indagar por las apropiaciones, adaptaciones, resistencias y mecanismos de comprensión de lo que se convertirá en un espacio de disputa de saberes para estos pueblos respecto de los marcos de educación hegemónica en países con grupos étnicos diferenciados.

¹ En el presente artículo, se entenderá por *Tecnologías* aquellas "microtécnicas que disciplinan a los individuos mediante su despliegue, distribución e inscripción en el orden de la norma (Foucault, 1978); esta norma, sin embargo, no se organiza como una rejilla de inteligibilidad trascendental, sino que es el resultado de estos despliegues, distribuciones e inscripciones" (Restrepo, 2004, p. 91). En ese sentido, la acepción es diferente de las cuatro definiciones de *tecnología* aportadas por el Diccionario de la Real Academia de la Lengua (www.rae.es) y que, por lo general, en la actualidad se usan en referencia a las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC.

Key words author

Ethno-Education, Afro-Colombians, Indigenous, Intercultural Relations, Multiculturalism, Standardization, Government, Technologies of Power.

Key words plus

Ethnic education, Afro – Colombian, Multiculturalism.

Abstract¹

This article tries to question the definitions, developments and scope of ethnic education, understood as education by and for indigenous and Afro-Colombian peoples. Through an analysis of interethnic differences in Andean and Amazon indigenous educational approaches, with regard to their link with church-related education and, pretensions of application and tackling of inter-culturally based relationships of the Afro-Colombian Studies courses, the article sees how these educations are embedded into control technologies and power relations in which multiculturalism as state public policy aimed at ethnicized subjects is produced in Colombia.

1 In this article, technologies will be understood as "microtechniques that discipline individuals through their deployment, distribution and inclusion in the order of normalization (Foucault, 1978), this normalization, however, is not organized as a grid of transcendental intelligibility, but is the result of these deployments, distribution and registration" (Restrepo, 2004, p. 91). In this sense, the meaning is different from the four definitions of technology provided by the Dictionary of the Real Academia de la Lengua (www.rae.es) which generally are used in reference to Information Technologies and Communication Technologies, ICTs.

Transfer to practice

Completing an educational research that states the conditions that enable the inclusion and visibility of certain educational approaches aimed at indigenous and afro descendants, based on their relation to religion factors, educational policies and a legislation that acknowledge cultural differences, contributes to raise questions about the appropriations, adaptations, resistance and the mechanisms to understand what will most likely become an area of dispute for knowledge within these communities in relation to an hegemonic education framework.

Mots clés auteur

Ethnoéducation, afrocolombiens, indigènes, interculturalité, multiculturalisme, normalisation, gouvernabilité, technologies de pouvoir.

Résumé¹

Cet article a le but de questionner les définitions, les développements et les portées de l'éthnoéducation comprise comme une éducation par et pour indigènes et afrocolombiens, à travers un regard des différences interethniques dans les principes de l'éducation indigène andine et amazonienne. Tout cela par rapport à l'église-enseignante et les prétentions de mise en pratique et d'analyses des relations qui ont leur base sur l'interculturalité. L'analyse prend comme objet d'étude le cours d'études afrocolombiennes et se pose des questions sur les approches culturelles encadrées dans les diverses technologies de contrôle, ainsi que sur les relations de pouvoir où prend forme et se produit le multiculturalisme comme politique publique de l'état adressée aux sujets ethnisés en Colombie.

1 Dans cet article, on comprendra par Technologies ces "micro-techniques qui servent à discipliner les individus par un déploiement, distribution et inscription dans l'ordre de la norme (Foucault, 1978), cette norme, cependant, ne s'organise pas comme un grille d'intelligibilité transcendantale, mais c'est le résultat de ces déliements, distributions et inscriptions" (Restrepo, 2004, p. 91). Dans ce sens, l'acception est différente des quatre définitions de technologie proposées par le Dictionnaire de la Real Academia de la Lengua (www.rae.es) et qui en général, actuellement, s'emploient par rapport aux dites Technologies de l'Information et de la Communication, TIC.

Transfert à la pratique

Faire une recherche pédagogique capable de rendre compte des conditions qui rendent possible l'inclusion et la visibilité de certaines formes d'éducation avec de indigènes et des afrocolombiens, à partir des relations avec des facteurs religieux, de politique éducative et des normes qui reconnaissent la différence culturelle, contribue à se questionner sur les appropriations, les adaptations, les résistances et les mécanismes de compréhension de ce qui se transformera en un espace de dispute de savoirs pour ces peuples par rapport aux cadres de l'éducation hégémonique dans des pays qui comptent des groupes ethniques différenciés.

Palavras-chave autor

Étnico, afro-colombianos, indígena, intercultural, o multiculturalismo, a normalização, governamentalidade e tecnologias de poder.

Resumo¹

Este artigo pretende pôr em interrogatório as definições, desenvolvimento e alcance da etno-educação como educação por e para indígenas e afro-colombianos, com um olhar das diferenças inter-étnicas nas abordagens da educação indígena andino e amazônico, como ligação com a igreja - ensino, e a pretensão de sua aplicação e abordagem das relações interculturais com base em estudos da curso sobre afro-colombianos, inseridos em iniciativas culturais nas diversas tecnologias de controle e as relações de poder em que emergem e produzem multiculturalismo como política pública governamental que visa assunto dos sujeitos etnizados na Colômbia.

1 No presente artigo se entende Tecnologias como aquelas "microtécnicas que disciplinam os indivíduos mediante seu desdobramento, distribuição e inscrição na ordem da norma (Foucault, 1978); esta norma, no entanto, não se organiza como uma grade de inteligibilidade transcendental, mas é o resultado destes desdobramentos, distribuições e inscrições" (Restrepo, 2004, p. 91). Neste sentido a aceção é diferente das quatro definições de tecnologia dadas pelo Dicionário da Real Academia da Língua (www.rae.es) e que, em geral, atualmente se usa em relação às chamadas Tecnologias da Informação e da Comunicação, TIC.

Transferência à prática

Fazer uma pesquisa educacional que explore as condições que permitam a inclusão e visibilidade de certas formas de educação para descendentes indígenas e Africanos, das relações com fatores religiosos, a política educacional e as normas que reconheçam as diferenças culturais, contribui para investigar por dotações, adaptações, os mecanismos de resistência e de compreensão do que se tornará um espaço de disputa por esses povos do conhecimento dos quadros da educação hegemônica em países com distintos grupos étnicos.

Introducción

Desde el siglo XVIII, con la Ilustración y, en especial, con los desarrollos de las Ciencias Sociales en el siglo XIX, el liberalismo construyó la idea de que la educación era un factor fundamental para el progreso socioeconómico, puesto que, mediante una acción deliberada de un agente (educador, investigador), se podía transformar de manera progresiva a los sujetos, para brindarles la oportunidad de desarrollar sus capacidades y de ese modo, alcanzar la anhelada llave de la sabiduría, ya no dependiente de Dios, sino de las propias potencialidades humanas.

Estas ideas fueron asumidas por pensadores hegelianos-marxistas y por muchos teóricos críticos del siglo XX (Popkewitz & Brennan, 2000), ya no con la idea de que la transformación social ocurriría por el despliegue de las capacidades racionales de los seres humanos, sino por la acción de un sector de la sociedad (partido, organización sindical o política), que lograría identificar los problemas y conflictos, a fin de favorecer la resolución de las contradicciones e injusticias sociales, en los que la educación jugaría un papel esclarecedor para que, con las herramientas apropiadas, los sujetos pudieran re-conocer las causas de su situación de opresión y lograran emanciparse.

Estos planteamientos —mantenidos en la línea de lo que Michel Foucault (citado por Restrepo, 2008, p. 117) identifica con la tentación de asumir una “constante histórica (...) o una evidencia que se impone de igual manera para todos”, tratando de “hacer surgir una singularidad” (Foucault, 1982, p. 61)— son analizados por corrientes críticas de la pedagogía que se sustentan en el pensamiento foucaultiano (Popkewitz & Brennan, 2000), para cuestionar los principios universales con los que la educación ha fabricado sus discursos (sea desde el liberalismo o del pensamiento crítico marxista), puesto que, “paradójicamente, desde dos posturas ideológicas diferentes, se utilizan imágenes similares del sujeto como un agente activo y responsable dentro de un proceso desarrollista de cambio” (Popkewitz & Brennan, 2000, p. 22).

En atención a esta tensión, Thomas Popkewitz y Marie Brennan (haciendo alusión al caso de la niñez estadounidense) plantean la forma en que “los mismos sistemas de razonamiento que han de producir igualdad, justicia y diversidad, pueden inscribir sistemas de representación que construyen la ‘otredad’ mediante prácticas pedagógicas concretas que diferencian, comparan y normalizan a los [sujetos] a lo largo de un *continuum* de valor” (Popkewitz & Brennan, 2000, p. 22).

Tomando en consideración este hilo analítico, quisimos hacer una actualización y dar una mirada a los estudios relativos a la educación indígena y afrodescendiente en Colombia. En el recorrido realizado, encontramos que, en los cambiantes contextos mundiales de finales del siglo XX y lo que va del XXI, estas educaciones han dado lugar a políticas estatales de lo que —en el caso de América Latina— se denomina *Educación Bilingüe Intercultural* o *Educación para la Diversidad Cultural*, y en el caso colombiano, *Etnoeducación*, en que se parte, por lo general, de los mismos principios de *universales antropológicos*, que proponen la educación como el camino para alcanzar el “progreso social” y, sobre todo, la inclusión de los sectores subalternizados, indígenas y afrodescendientes, como acción tendiente a saldar una deuda histórica con quienes fueron “dejados por fuera de los privilegios del conocimiento y el desarrollo de la democracia” (Reimers & Villegas-Reimers, 2006, p. 93).

Al tomar nota de esos postulados y emprender la revisión de la Etnoeducación en Colombia y, teniendo en la mira descubrir los sustentos

Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo Descrição

Este artículo de reflexión se deriva de la tesis doctoral de la autora, *Discursos y prácticas discursivas sobre racismo en la educación en Colombia 1991-2006*. El análisis toma como objeto la cátedra de estudios afrocolombianos y se pregunta por las propuestas culturales inmersas en las diversas tecnologías de control, así como por las relaciones de poder en las que surgen y se produce el multiculturalismo como política pública estatal dirigida a los sujetos *etnizados* en Colombia.

que la proponen, sus desarrollos y tensiones, nos enfrentamos a una tarea que no puede ser exhaustiva y que encuentra múltiples entradas, máxime cuando hay una gran provisión de literatura sobre el tema, buena parte de ella descriptiva de los procesos “evolutivos” y lineales de los hitos jurídicos que fueron produciendo el reconocimiento de derechos étnicos; pero también otra, producto de las reflexiones de los sujetos indígenas y afrodescendientes, cuyos discursos propios aparecen, incluso a veces, legitimados por normas estatales, consideradas por muchos autores étnicos como “el origen” del protagonismo de estos grupos, aunque, de todos modos, revelen los conflictos de saber-poder presentes en su producción, circulación y validación, conforme a las correlaciones de fuerza surgidas en circunstancias particulares. En este punto, nos basamos en el concepto de *tecnologías del poder* de Michel Foucault (2001), que explica que el poder no puede verse sólo como la imposición de la voluntad e intereses de unos pocos, sino que usa “tecnologías”, mediante las cuales se debe “partir de los mecanismos infinitesimales, que tienen su propia historia, su propio trayecto, su propia técnica y táctica, y ver después cómo esos mecanismos de poder, que tienen por lo tanto su solidez y, en cierto modo, su tecnología propias, fueron y son aún investidos, colonizados, utilizados, modificados, transformados, desplazados, extendidos, etcétera, por unos mecanismos cada vez más generales y unas formas de dominación global” (Foucault, 2001, p. 32).

Es necesario, por tanto, en este análisis no soslayar eventos o acontecimientos importantes, como las transformaciones en las acciones y movilizaciones de los actores étnicos, que, como el *movimiento pedagógico étnico* (Rojas & Castillo, 2005, p. 74), son efectivos en incluir las voces propias e indican cambios en el orden mundial y en las políticas de los Estados, como el colombiano, caracterizadas éstas últimas por la expansión del narcotráfico, el conflicto armado interno y su impacto en los territorios ancestrales indígenas y afrocolombianos, en que esas transformaciones han surgido, en paralelo al reconocimiento de derechos constitucionales a las minorías étnicas, religiosas y políticas, y generando mecanismos de participación ciudadana y medidas de descentralización administrativa y financiera (Restrepo, 2008, p. 36).

En ese encuadre de las estrategias discursivas, la aproximación analítica a la *Etnoeducación* plantea hacer un reconocimiento de aquellos aspectos que han sido normalizados² desde la política de la diferencia cultural,³ las tensiones que surgen en este ejercicio y los retos que enfrentan los sujetos educativos respecto de la introducción de esta modalidad en la escuela formal,⁴ sus implicaciones y perspectivas.

2 Se entiende por “normalización” o imposición de un conjunto de “normas” en la perspectiva de Foucault, cuando afirma que “lo Normal se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada y el establecimiento de las escuelas normales” y como “nueva ley de la sociedad moderna”, que hace que las técnicas disciplinarias sociales aparezcan por medio del poder de la norma, desde el siglo XVIII, agregándose a otros poderes, “obligándolos a nuevas delimitaciones” (Foucault, 1975-1990, p. 188 ss.).

3 La reflexión sobre la *diversidad cultural* y la *diferencia cultural*, en Homi Bhabha (1998, p. 22), contribuye a establecer las diferencias políticas de los dos términos: “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 (...). El concepto de *diferencia cultural* ilumina el problema de la ambivalencia de la autoridad cultural: el intento de dominar en nombre de una supremacía cultural que es en sí misma producida tan sólo en el momento de la diferenciación”.

4 Aclaro que mi experiencia profesional no se desarrolla en el ámbito de la educación formal, sino de la educación popular, principalmente.

Antecedentes de la Etnoeducación: campo del multiculturalismo

La aparición del concepto de *Etnoeducación* en Colombia, como campo del multiculturalismo,⁵ a finales de la década de 1980, se ubica dentro de las políticas públicas del Estado como un tipo de educación para las comunidades indígenas, aunque su construcción como categoría educativa ocurriera, por supuesto, dentro de “campos relacionales fluidos y multidimensionales” (Popkewitz & Brennan, 2000, p. 33) más amplios, desde experiencias de los sujetos étnicos y otros actores con ellos involucrados.

Diversos autores coinciden en señalar que la educación dirigida a los pueblos indígenas y afrodescendientes ha estado presente en las políticas estatales desde la Colonia española, encargada a doctrineros para la cristianización de estas poblaciones y con el internado como eje, que operaba no solamente como “lugar de transmisión de ciertos contenidos formales (...) [sino de un] entrecruce complejo de elementos (...) [para el] control y vigilancia sobre los poblados dependientes del mismo” (Landaburu, 1996, p. 62, citado por Castillo & Caicedo, 2008).

Aunque los matices con los que los misioneros católicos asumieron en América Latina la labor evangelizante de los *indios* y los *negros* fueran distintos, y aunque, en los métodos empleados para atraer a los primeros, hubiera diferencias marcadas respecto de los segundos, que eran considerados como “de nacimientos infieles” a los que el catolicismo perseguía (Wade, 1997, p. 63, citado por Rojas & Castillo, 2005, p. 24), el abordaje de las relaciones de saber-poder en la institución del internado indígena o del internado afrodescendiente, como espacio político, estaba marcado por los imaginarios de la condición racial del alumnado.

En la mayoría de los pueblos indígenas andinos, por ejemplo, tras el sometimiento relativamente corto de sus culturas al dominio español, la evangelización tuvo como espacio privilegiado la escuela, como dispositivo de control y disciplina de la población aborigen durante los siglos XVI a XVIII; en ella, operaban las tecnologías de saber basadas en la consideración de inferioridad de lo indígena y en la necesidad de afianzar el poder soberano español en los territorios conquistados, como forma de gubernamentalidad específica, que contribuía al mantenimiento del poder

colonial, a manera de administrar la diferencia cultural (Rojas & Castillo, 2005, p. 25).

Sin embargo, durante los primeros siglos de la Colonia, la evangelización tuvo un componente importante de aprendizaje y enseñanza de las lenguas indígenas (tanto para los misioneros, como para las poblaciones a las que se dirigía la evangelización), como medio de control. Pero estas prácticas fueron finalmente abandonadas por considerarlas el imperio español una amenaza a la unidad de sus colonias, en particular tras las reformas borbónicas, para “facilitar el comercio, desterrar la ignorancia y asegurar la incorporación de los vasallos americanos a un mismo modo de producción” (Castro-Gómez, 2005, p. 12).

Simultáneamente a la dominación como proyecto de los vencedores para integrar a los vencidos tras la Conquista, en los procesos de colonización del siglo XVI, mediante la combinación de evangelización y represión violenta, se registran otras dos formas de relaciones de poder entre los pueblos indígenas y los colonizadores europeos, dependiendo del grado de autonomía o sometimiento de las culturas nativas:

1. La primera, relativa a la oposición violenta que durante décadas ofrecieron numerosos pueblos residentes en los valles interandinos, entre ellos los de la familia Caribe, que causaron derrotas a los españoles por muchos años, con períodos de relativa calma, que terminaron por lo general con la firma de armisticios (Yrigoyen, 2006, p. 3), sin ser sometidos, independientemente de que después, se produjera, con el advenimiento de las repúblicas liberadas, su aceptación de la cristianización, antes de obtener su rendición definitiva.
2. La segunda, relativa a los pueblos indígenas que habitaban ancestralmente en las selvas y llanuras (en especial de la Orinoquía y la Amazonía),⁶ cuyas formas de sujeción alrededor de la misión católica distan de las experiencias de las reducciones en encomiendas o resguardos y se dan, fundamentalmente, por las circunstancias de su distancia geográfica y las dificultades de acceso a ellas, con situaciones en las que, a pesar de instalar escuelas y ofrecer intercambios de productos, no se lograrían consolidar relaciones de sometimiento, sino hasta mediados del siglo XX, debido a los mecanismos de rebeldía que emplearon estos pueblos nómadas, que en repetidas ocasiones produjeron el exterminio total

⁵ Usamos aquí la distinción que emplea Eduardo Restrepo (2008, p. 1), entre *multiculturalidad*, como hecho histórico y social, en el que se produce la “confluencia en un lugar y tiempo determinados, de conglomerados sociales con expresiones culturales diversas”, y el multiculturalismo, como política de Estado, como “amarres de sujeción y efectos de empoderamiento que suscitan las disputas y políticas de la diferencia cultural” y “se refiere al conjunto de medidas o debates articulados explícitamente sobre la diferencia cultural en un marco jurídico-político determinado... Es un hecho jurídico-político en nombre de la diferencia cultural”.

⁶ Se considera que el poblamiento de estas regiones data de entre 4.000 y 10.000 años, por migraciones provenientes de Brasil. Jesús Mario Girón-Higueta (2008). *Una gramática del Wá'nsöjöt (Puinave)*, 5. Países Bajos: LOT (e-book). Disponible en: <http://www.lotpublications.nl/publications/articles/002884/bookpart.pdf>.

de las misiones católicas y los poblados que éstas creaban, como las de 1682 y las de 1721 en Putumayo y Caquetá, reseñadas por Juan Friede (Ramírez-de Jara, 1979), para finalmente, aglutinarse en nuevos poblados cuyo eje fue, precisamente, el internado indígena.

Por tanto, comprender las diferencias históricas que rodearon las formas de penetración de Occidente en las regiones consideradas exóticas y apartadas, por fuera del imaginario de la “civilización”, ayuda a entender que la existencia y el reconocimiento de la presencia de descendientes de africanos y pueblos indígenas en zonas de bosque tropical húmedo del litoral Pacífico y las regiones más surorientales del país como la Amazonía y la Orinoquía, representaron un reto importante para su inclusión dentro del proyecto liberal de nacionalidad.

En este proceso, la idea moderna de ciudadanía jugó un papel destacado, como el adelantado a comienzos del siglo XIX por Simón Bolívar, en Cundinamarca, con el objeto de hacer a los habitantes de los territorios recientemente liberados, “ciudadanos”, al margen de su pertenencia étnica, lo que posteriormente se extendió a todo el país, como mecanismo de una nueva gubernamentalidad, ya no dependiente del poder soberano español:

Decreto del 20 de mayo de 1820 (Cuartel General de Cúcuta)

Simón Bolívar, Libertador y Presidente de Colombia, etc., etc., deseando corregir los abusos introducidos en Cundinamarca en la mayor parte de los pueblos de naturales, así contra sus personas como contra sus resguardos, y aun contra sus libertades; y considerando que esta parte de la población de la República merece las más paternales atenciones del Gobierno, por haber sido la más vejada, oprimida y degradada durante el despotismo español, con presencia de lo dispuesto por las leyes canónicas y civiles, ha venido en decretar y,

Decreta

Artículo 1. Se devolverá a los naturales, como propietario[s] legítimo[s], todas las tierras que formaban los resguardos, según sus títulos, cualquiera que sea que aleguen para poseerlas los actuales tenedores.

Artículo 9. Todos los jóvenes mayores de cuatro años y menores de catorce asistirán a las escuelas, donde se les enseñarán las primeras letras, la aritmética, los principios de la religión y los derechos y deberes del hombre y del ciudadano en Colombia conforme a las leyes.

Respecto de los africanos esclavizados y sus descendientes, en cambio, el proceso de reconocimiento

de sus derechos de ciudadanía sería más lento, puesto que su manumisión tardaría más décadas después de las leyes a favor de los indígenas, en parte reflejados en la mentalidad que el propio Bolívar tenía de las personas descendientes de africanos (Cajiao, 1999, p. 35):

El esclavo en la América española vegeta abandonado en las haciendas, gozando, por decirlo así, de su inacción, de la hacienda de su señor y de una gran parte de los bienes de la libertad; y como la religión le ha persuadido que es un deber sagrado servir, ha nacido y existido en esta dependencia doméstica, se considera en su estado natural, como un miembro de la familia de su amo, a quien ama y respeta.

En cualquier caso, la versión de homogeneidad cultural —a la que apuntaba la educación republicana— hizo que la escuela como institución se instalara en muchas regiones colombianas con modelos y conceptos de lo que se explica como *colonialidad del saber*, que considera que la única racionalidad válida era la eurocéntrica (Quijano, 2000), orientada por principios de la sociedad disciplinaria, que controlaba físicamente los cuerpos de los nativos americanos y los descendientes de esclavizados africanos; por ende, se fueron construyendo por medio de instituciones sociales, como la escuela (internados, preferentemente para la población étnica), estereotipos y localizaciones de los *otros* y *otras* distintos que, pese a haber alcanzado la igualdad formal por medio de la ciudadanía, seguirían siendo vistos como seres humanos inferiores, para quienes la educación se regiría por un régimen *especial*, por medio de la iglesia-docente (Rojas & Castillo, 2005, pp. 68 y ss.).

De ese modo, hasta bien entrado el siglo XX, la escuela mantuvo la prohibición borbónica del uso de las lenguas aborígenes (incluyendo las indígenas, la Palenquera de San Basilio o la variedad anglófona de los raizales de San Andrés),⁷ con dispositivos expresados en las políticas oficiales que recogió, entre otros, la Constitución Política de 1886 (vigente hasta finales del siglo XX), que consideraban a los indígenas —no así a los afrodescendientes— como menores de edad o “incapaces”, al igual que a las mujeres y los niños y niñas.

Las luchas indígenas andinas —de la década de 1920 en adelante y que adquieren resonancia en la de 1970, con el surgimiento de organizaciones indígenas— centran sus demandas en la *diferencia cultural*, al establecer la cultura como uno de los ejes de su programa de acción.

⁷ Hasta mediados del siglo XX, el archipiélago San Andrés y Providencia hizo parte del departamento de Bolívar, es decir, de la región afrocolombiana continental del litoral Caribe.

Si bien la cuestión de la cultura es abordada primordialmente por antropólogos e historiadores que acompañan o asesoran el movimiento indígena, en especial en el departamento del Cauca, una de las manifestaciones del debate teórico en torno de ésta ocurre en la esfera educativa.⁸ En las escuelas en territorios propios del departamento del Cauca, la dirigencia indígena decide organizar la enseñanza para plasmar la *recuperación* lingüística de los dialectos derivados de las lenguas incaicas, como el *nasa yuwe*, que había sido proscrito por la iglesia-docente. Esta circunstancia permite replantear las tecnologías de control del currículo, que fueron introducidas desde finales de los años 1970 por el Ministerio de Educación Nacional, como parte de las formas de gubernamentalidad oficial, y llevaron al liderazgo indígena a revisar los modelos de enseñanza, los contenidos y en general, a diseñar un currículo que respondiera a las expectativas, aprendizajes y saberes ancestrales del pueblo Nasa, afianzado por sus logros en la recuperación de tierras y de sus formas de gobierno propio (PEBI, 2004, p. 100).

Muy pronto, este ejemplo pasó a otros pueblos, que iniciaron procesos de recuperación lingüística, mediante el acceso a estudios especializados como los de Maestría en Etnolingüística⁹ y demandaron una forma de relación diferente con el Estado, en cabeza del Ministerio de Educación y las Secretarías municipales y departamentales de Educación, en un proceso de disputa entre sistemas educativos, que produjo nuevas inclusiones y exclusiones, desde otro lugar de enunciación, que cuestionaba el tratamiento a estas *poblaciones* y se ubicaron, en cambio, en un discurso como *pueblos*.¹⁰

Ésta es la razón por la cual los procesos de reconocimiento legal y la legitimidad que van alcanzando las experiencias y propuestas indígenas de *educación propia* adquieren —por medio de la negociación, normalización y producción de saberes indígenas— un lugar dentro de las políticas estatales, que las asumirá 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, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacitan para participar plenamente en el control cultural del grupo étnico (Ministerio de Educación Nacional, 1987, p. 51).

8 Así lo reconoce el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, PEBI, del Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC: “Poco a poco, la cultura es reconocida como factor indispensable de resistencia y de proyección política, integrando una gama cada vez mayor de elementos que enriquecen la autoconciencia de los pueblos indígenas. Es sin duda el PEBI el impulsor más cualificado del proyecto cultural del CRIC y el que más ha contribuido a su maduración y expansión”. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, PEBI (2004, pp. 18-19).

9 Universidad de Los Andes, Bogotá.

10 Distinguimos entre la noción de “población” de Michel Foucault, y la de “pueblos”, por lo general relacionada con los pueblos indígenas. En primer lugar, “población”, según el autor mencionado es el sujeto político y colectivo, como el “*blanco al cual apuntan los mecanismos para obtener de ella determinado efecto*”, sin ser más la “*multiplicidad de individuos*”, que serán solamente “*instrumento, relevo o condición para obtener algo en el plano de la población*” (Foucault, 1978-2004, p. 63), en desarrollo de las tecnologías de la gubernamentalidad, desde su marco analítico de la historia de la seguridad, el territorio y la población. Por su parte, desde una perspectiva sociológica contemporánea, después de ser tratadas como poblaciones o comunidades, los indígenas se reivindican como “pueblos”, siguiendo la definición del estudio de Miguel Alfonso Martínez-Cobo, relator especial de la ONU para Pueblos Indígenas (1984), que decía: “Las poblaciones indígenas están constituidas por los descendientes actuales de los pueblos que habitaban el presente territorio de un país, total o parcialmente, en el momento en que llegaron a él personas de otra cultura u origen étnico provenientes de otras partes del mundo, y que los dominaron y los redujeron por medio de la conquista, asentamiento u otros medios, a condición no dominante o colonial, que viven hoy más en conformidad con sus particulares que con las instituciones del país del cual forman parte ahora, bajo una estructura estatal en que se incorporan principalmente características nacionales, sociales y culturales de otros segmentos predominantes de la población” (Estudio del problema de la discriminación contra las poblaciones indígenas, Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías, elaborado por el relator especial Miguel Alfonso Martínez-Cobo, documento de las Naciones Unidas E/CN.4/Sub.2/1986/7 (1986).

Nuevos actores de iglesia-docente

Los desarrollos y dinámicas propias de los pueblos indígenas colombianos durante las décadas anteriores al reconocimiento oficial de la pertinencia cultural de la educación para comunidades étnicas (1976) y de la *etnoeducación* (1986), estuvieron mediados por eventos con desenlaces distintos, según las regiones y pueblos involucrados, referidos a la presencia desde la década de 1940 en el país de misioneros evangélicos estadounidenses, del Instituto Lingüístico de Verano, ILV.

Su llegada al país y su presencia en prácticamente todas las comunidades indígenas, debilitó el control de la educación de la iglesia católica, que hasta la Constitución de 1991 ostentaba el manejo hegemónico de la educación indígena y afrocolombiana (rural), mediante un tratado internacional, el Concordato.¹¹

El ILV no sólo empleó la institución escolar como el eje de su acción, sino que incorporó, a su manera, elementos de recuperación de la dignidad e identidad indígenas, por medio de la instrumentación de los idiomas nativos como factor evangelizador, para dotar a numerosos pueblos ágrafos de completos sistemas alfabéticos que posibilitaron la alfabetización en sus propias lenguas, con base en los textos de la Biblia protestante¹² que han servido de base para posteriores estudios lingüísticos.

La vinculación entre dos aspectos: de un lado, las reivindicaciones propias del *indigenismo*, que consideraban al indígena como ser inferior pero que, mediante el mestizaje y la educación, podría “resolver el problema del indio y el problema nacional” (Rojas & Castillo, 2005, p. 38) y, del otro, la autonomía de los pueblos sobre el manejo de su vida comunitaria, planteó después de tres décadas de evangelización, importantes movilizaciones de rebeldía en contra de la misión evangélica en algunos pueblos; pero también, de la misión católica, como las ejercidas por los pueblos arhuaco de la Sierra Nevada de Santa Marta, con la expulsión de los misioneros capuchinos o por el nasa (Páez), del Cauca, respecto del ILV.

Esta situación no se registró por igual en todas partes, sin embargo. Mientras que en la zona andina, la dirigencia indígena —con el apoyo de destacados sectores de la academia— apoyó la expulsión del ILV, el gobierno nacional no solamente no terminó el con-

venio con ese instituto estadounidense, sino que mantuvo los procesos de educación ligados a la religión, mediante la instrumentación de la lingüística aborígen que promovían estos misioneros protestantes y toleró, por medio de diversas figuras, la presencia de otras modalidades de misión evangélica —como la de las Nuevas Tribus— que, posteriormente, a raíz de abusos denunciados por la Defensoría del Pueblo, fueron objeto de sanciones judiciales¹³ por su responsabilidad en la destrucción comunitaria de pueblos en aislamiento voluntario, como los nukak-makú, del Guaviare. Paradójicamente, como lo reconocen abiertamente líderes indígenas de la Amazonía hoy, el mantenimiento contemporáneo de las lenguas propias —y su recuperación, en algunos casos— se favoreció por ese tipo de evangelización (AICURIGUA, 2002, pp. 34-36).

Del mismo modo en que no pueden asumirse las relaciones de poder como negatividad, cuando la dominación ocurre frente a una comunidad inerte —en alusión a uno de los tres riesgos identificados por Restrepo (2008, p. 42), en la relación entre poder y resistencias—, las formas de fortalecimiento o preservación cultural que se registran en muchas comunidades amazónicas se lograron, entre otros factores multidimensionales, mediante procesos de sincretismo religioso, construcción de ciudadanía y aprovechamiento de las capacidades desplegadas durante los años en que estuvieron los misioneros del ILV, que, con otras características, se mantienen en la actualidad, por medio de la participación de esos pueblos indígenas en las Sociedades Bíblicas, nueva cara de la evangelización en lugares como los departamentos del Guainía, Vaupés y Vichada (Romero, 2008) y que hacen que haya muy bajas tasas de analfabetismo en los idiomas propios (con un relativo nivel de analfabetismo en castellano también), que responden a lo que Santiago Castro-Gómez (2000) ubica entre las contradicciones de las prácticas disciplinarias del proyecto de la modernidad, en las que

...establecer las condiciones para la ‘libertad y el orden’ implicaba el sometimiento de los instintos, la supresión de la espontaneidad, el control sobre las diferencias. Para ser civilizados, para entrar a formar parte de la modernidad, para ser ciudadanos colombianos, brasileños o venezolanos, los individuos no sólo debían comportarse correctamente y saber leer y escribir, sino también adecuar su lenguaje a una serie de normas. El sometimiento al orden y a la norma conduce al individuo a sustituir el flujo heterogéneo y espontáneo de lo vital por la adopción de un *continuum* arbitrariamente construido desde la letra.

En ese sentido, además, las normas de comportamiento adquiridas incluyeron apropiaciones diferentes del lugar, de la identidad cultural y de la relación con la sociedad colombiana.

11 Tratado que Colombia firmó con la Santa Sede, en 1887, reformado y renovado por última vez en 1994. Argentina y Colombia son los únicos países latinoamericanos que, de ese modo, daban prerrogativas a la Iglesia católica por encima de cualquiera de las demás religiones o denominaciones religiosas.

12 En lo fundamental, los evangelizadores-lingüistas del ILV (pertenecientes a la Sociedad de Traductores John Wycliffe de la Biblia, hoy Sociedades Bíblicas) tradujeron dos capítulos de la Biblia protestante: el Génesis y el Apocalipsis. Esto produjo una verdadera revolución en la interpretación y conservación de los mitos de origen indígenas, en particular entre los pueblos de los departamentos del Guainía y Vaupés (Amanda Romero (2008). *Módulo de formación intercultural Pueblos Indígenas del Guainía*. Bogotá, Ministerio de Cultura, sin publicar).

13 Corte Constitucional de Colombia, Sentencia de tutela T-342/94, 27 de julio de 1994. Magistrado ponente Antonio Barrera-Carbonell. Disponible en: www.etniasdecolombia.org/actualidad/legislacion/t-342-94.rtf.

Educación contratada

A pesar de los cambios en la construcción de espacios propios de la educación indígena y afrocolombiana, y de la cantidad de normas sobre etnoeducación producidas a partir de las transformaciones en los discursos oficiales de Colombia como nación multicultural y pluriétnica, buena parte de la educación indígena y afrodescendiente sigue en manos de la Iglesia católica, en la medida en que ésta logra mantener la figura de “educación contratada” (Rojas & Castillo, 2005, p. 73), que refuerza el imaginario de la necesidad de cooperar con el Estado en las zonas “apartadas” donde viven aún indígenas o afros, respecto de los cuales el Estado y algunas organizaciones no gubernamentales sostienen el imaginario del “nativo ecológico”, muy cercano del “buen salvaje”, que debe ser protegido, en una perspectiva patriarcal y paternalista, en la cual lengua y cultura —y manejo del medio ambiente— devienen en tecnologías de biopoder en la gestión estatal y de otros actores sociales, incluyendo a los propios indígenas o poblaciones negras.

Las reformas educativas obligaron a que las personas vinculadas a congregaciones religiosas católicas se inscribieran en los concursos y la carrera docentes. En esa calidad, encontramos que en lugares de la Amazonía y la Orinoquía, la Iglesia católica sigue al frente de escuelas e internados en lugares de baja densidad poblacional, de dos maneras: mediante convenios con las Secretarías de Educación Departamentales (como en Meta, Putumayo, Amazonas, Vichada y otros departamentos de esas regiones) y por medio del ejercicio de los cargos directivos docentes y profesoriales ejercidos por religiosos y religiosas, en especial en preescolar y primaria de internados indígenas.

En estos casos, las tecnologías de gubernamentalidad mantienen características de la microfísica del poder que ejercían las misiones católicas en el pasado, caracterizadas por un ejercicio de poder religioso expresado en la homogenización en el vestido, las reglas de comportamiento, las oraciones obligadas, los horarios, pero ahora con algunos controles derivados de los dispositivos de poder propios de la globalización del mercado y la sociedad de control, que incluyen y conviven con el uso del tiempo libre, el respeto por las autoridades indígenas y el manejo de la educación propia determinada por los recursos estatales que llegan directamente a las instituciones indígenas como parte del Sistema General de Participación.

Multilingüismo y etnoeducación: retos actuales

Los movimientos agrarios y urbanos de los últimos 30 años del siglo XX dieron a la educación popu-

lar un lugar especial dentro del activismo y la construcción de organizaciones sociales. Ello tuvo su correlato entre comunidades indígenas y afrodescendientes, pues el papel de la teología de la liberación fue crucial para propiciar reflexiones sobre educación propia. En ese contexto, aunque no se hacía explícito aún el concepto de lo étnico, sí se perfilaron prácticas discursivas que planteaban la *diferencia étnica*:

La lucha por la etnoeducación en los últimos tiempos tiene referencia en los inicios de la década del 70, con antecedentes en los años 50, cuando investigadores afrocolombianos se preguntaron por las condiciones en que se ofrecía este servicio en Comunidades Negras (Garcés-Aragón, 2007, p. 137).

A la par que se desarrollaba el concepto de etnoeducación como política pública para la diferencia cultural, las organizaciones sociales indígenas y afrocolombianas profundizaban sus movilizaciones y estrategias que, desde el período anterior a la Asamblea Nacional Constituyente, ANC y por medio de debates, negociaciones y tensiones surgidas durante ésta, habían dado lugar a la inclusión normativa de un reconocimiento formal de derechos como el de la educación, para plantear diferencias en su manera de comprender los sentidos y prácticas educativos, distinguiendo entre educación bilingüe (indígenas, raizales y palenqueros), *educación propia*, centrada más en la oralidad y la tradición, y la *etnoeducación*, como espacio de educación formal promovido desde y por el Estado, pero con grados relativos de autonomía, dependiendo de los pueblos concernidos.

El proceso de más de 35 años de estos tres tipos de educación étnica revelan el pasaje de imaginarios indígenas y étnicos homogéneos, caracterizados por el liderazgo andino, que se alimentó primero de ideas políticas de izquierda, producto de años de convivencia con grupos legales e ilegales (como los que recién se desmovilizaban y participaban en la ANC), a contextos en que se conforman discursos propios, que varían según las regiones del país donde se implementan, el tipo de experiencia organizativa y la relación con el mundo no indígena o afrocolombiano, o incluso la presencia de poblaciones multilingües, que revelan singularidades históricas.

La representación de la sociedad colombiana como homogénea no escapa, por ende, a las visiones de lo indígena (o lo afro) en las zonas selváticas del país, en particular por su cercanía con otras naciones, como la venezolana, la brasileña, la panameña, la peruana o la ecuatoriana. En aquellos lugares, la educación pública insiste en los discursos de la nacionalidad, mientras que la etnoeducación se debate entre discursos de la etnicidad y, simultáneamente, la defensa de la nacionalidad, aunque las poblaciones implicadas sean portadoras, además, de múltiples nacionalidades,

por cuanto las fronteras internacionales se establecieron desconociendo la identificación y pertenencia de estos pueblos a territorios ancestrales y que los indígenas sostengan la doble (y a veces, triple) nacionalidad que les garantizan acuerdos binacionales, en virtud de tratados internacionales.

El panorama se hace más complejo al entrar en juego dos factores adicionales: en primer lugar, la existencia de pueblos indígenas diversos en estas regiones, cuyo denominador común es el multilingüismo, pero la gran mayoría de los proyectos etnoeducativos selecciona una o dos de las lenguas más habladas en una zona determinada (por “mayoría”) y deja de lado las posibilidades de una verdadera educación bilingüe para el resto de personas hablantes de lenguas diferentes.

En segundo lugar, la presencia de mestizos (o afros) colonos en las instituciones educativas —por lo general como parte de la directiva docente, pero también como docentes y como estudiantes—, ejerciendo presiones para que sus intereses y no los de los pueblos indígenas prevalezcan en el tipo de educación a impartir, incluyendo el uso o ignorancia del bilingüismo.

A manera de ejemplo, pueden observarse las diferencias de enfoques visibles en los procesos entre los pueblos andinos y amazónicos, a partir del caso de los nasa del Cauca y los más de 23 pueblos que habitan en el departamento del Vaupés. Mientras que la experiencia educativa de ambos departamentos surgió por la misma época —unas de la mano de las misiones católicas y la otra, de las misiones evangélicas— y las propuestas educativas de las organizaciones indígenas se constituyeron muchas veces durante discusiones conjuntas, en la década del 80, la práctica educativa del monolingüismo del nasa yuwe, en el Cauca, favorece la producción de dispositivos de cohesión social de una cultura que, además es endogámica, mientras que el multilingüismo del Vaupés, en comunidades exogámicas, impide —por lo menos en la educación formal— el empleo de un solo idioma en la enseñanza, y cuando ello ocurre, por iniciativa de docentes o directivos, se imponen sistemas de exclusión e inclusión de ciertas porciones del alumnado, por lo que con frecuencia la “etnoeducación bilingüe” en este último departamento termina siendo impartida en castellano exclusivamente (Romero *et al.*, 2008).

De modo que, cuando se revisan las diversas formas que adquiere la etnoeducación, nos encontramos con un sujeto educativo *normalizado*, que deja de lado, necesariamente, realidades y contextos singulares, en los que la educación indígena genera imaginarios distintos, configurados históricamente y, por ende, gran parte de la reflexión teórica sobre la educación indígena tiene hoy en Colombia como referente preferente al departamento del Cauca, por ser quizás la experiencia con más aportes sobre su trayectoria y producción escrita, pero sobre la que se hacen generalizaciones aplicables por extensión a todas las educaciones y etnias indígenas.

Etnoeducación para afrocolombianos y diferencia cultural

Por otra parte, y como expresión de la incorporación de los discursos de *multiculturalidad* que se venían desplegando desde las décadas anteriores, y la emergencia del *multiculturalismo* como hecho social global (Restrepo, 2004, p. 282), a partir de la promulgación de la Constitución Política de 1991, por la irrupción de movimientos más coordinados de los pueblos indígenas, el Estado amplía la etnoeducación para abarcar también a los pueblos afrocolombianos, con propuestas que se basaron desde el Ministerio de Educación, primero en la experiencia indígena y posteriormente, con

parámetros diferenciales, fueron caracterizados por una visión de los grupos étnicos, en genérico, como personas *destinatarias* de este tipo de educación:

La etnoeducación constituye una estrategia viable y válida que les 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 (Ministerio de Educación Nacional, 1992, p. 3).

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

De la misma manera, cuando las definiciones de la *etnoeducación* fueron trasladadas por el Estado a la población afrodescendiente, el imaginario sobre las comunidades negras también quedó reducido a las del Pacífico colombiano y, posteriormente, con el desarrollo normativo, a los palenqueros (caribeños con idioma propio) y los raizales (caribeños insulares con lengua propia derivada del inglés), pero en todo caso, con una visión más de los afrocolombianos rurales, vinculados a los territorios colectivos, que dejarían por fuera a las personas descendientes de africanos urbanos, a pesar de que —por la disputa de poder desde los sujetos étnicos— el discurso oficial más reciente propende por la cobertura universal para todas las etnias, incluso más allá de los territorios colectivos legalmente reconocidos, en virtud del hecho del desplazamiento forzado interno, causado por las masivas violaciones de los derechos humanos y las graves infracciones al derecho internacional humanitario, que desarraigan violentamente a estas poblaciones rurales hacia ámbitos urbanos.

Así se evidencia en los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional (2008, p. 13), cuando anuncia sus proyecciones para el período 2008-2010 en materia etnoeducativa, al señalar que se desarrollarán “nuevos proyectos palenquero, raizal y [en] territorios colectivos, incluyendo en éstos a los departamentos del litoral Pacífico (Nariño, Cauca, Valle y Chocó), tradicionalmente considerados, además de los de Antioquia y Risaralda.

Aunque igual reto han enfrentado los pueblos indígenas, en la medida en que los procesos educativos se orientan hacia las comunidades en su medio “natural”, desconociendo la movilidad hacia las zonas urbanas, en parte derivadas del desplazamiento forzado interno o la búsqueda de mejor educación, la realidad es que los procesos educativos indígenas y afrocolombianos luchan por instalar dispositivos de acceso a la educación técnica y superior y el reconocimiento de su presencia en las ciudades y pueblos, distintos a

las comunidades y territorios ancestrales, es decir, para salirse de ámbitos predeterminados a los que corresponden los estereotipos comúnmente empleados en educación.

Así, la pugna de los sujetos étnicos por obtener reconocimiento en la sociedad mayoritaria devela que los estereotipos en las relaciones de saber-poder en la educación afrodescendiente están igualmente presentes en los pueblos indígenas, en especial entre los de la Amazonía y la Orinoquía, que son vistos como “más atrasados” que los de la región andina, la Guajira o incluso los de las selvas del Pacífico.

Por otra parte, asumiendo la definición de *etnización* como el proceso —continuo y conflictivo— “mediante el cual una o varias poblaciones son imaginadas como una comunidad étnica”, para configurar “un campo discursivo y de visibilidades desde el cual se constituye el sujeto de la etnicidad” (Restrepo, 2004, p. 272), podemos ver que la *etnización* de los pueblos indígenas y afrodescendientes termina siendo un engranaje más, constitutivo del Estado y que define lo étnico como objeto de las prácticas de gubernamentalidad, estatizando “ámbitos, relaciones e imaginarios que se habían mantenido por fuera de la colonización estatal” (Restrepo, 2004, p. 272), en los que *simultáneamente*, operan resistencias, cooptaciones, asimilaciones e integraciones desde y hacia esos actores.

De ese modo, la etnización de indígenas y de afrocolombianos hace que el Estado localice la etnoeducación en ciertos sujetos étnicos, sin que las propuestas de “articulación intercultural” logren concretarse en lugares diversos, para todos los sujetos étnicos o los considerados por fuera de ese ámbito:

[Etnoeducación es] aquella que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos [que] deberá ser contextualizada dentro del proceso productivo, del proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones (Ministerio de Educación Nacional, Art. 55, Capítulo III, Ley 115 de 1994).

Nuevas estrategias para la normalización de saberes

En la última parte del siglo XX, de la idea de *etnoeducación* y *educación propia* indígena se pasó al desarrollo de experiencias afrocolombianas en educación. Se realizaron eventos que recogieron las trayectorias del Caribe, el Pacífico y otras regiones del país, como el *Primer Encuentro Nacional de Educación Afrocolombiana* en 1989, o el *Primer Congreso Pedagógico en comunidades negras*, en 1992 (Castillo, 2010, p. 80), que derivarían en un conjunto complejo, variado y muy rico de perspectivas y conceptualizaciones sobre lo étnico afrodescendiente.

Estos espacios configuraron las condiciones para el establecimiento de nuevas relaciones de poder entre afrodescendientes y Estado y la posterior instauración de la *cátedra de Estudios Afrocolombianos*, como propuesta “transversal” para incorporar las visiones, experiencias y contribuciones de personas descendientes de africanos en todos los niveles educativos del país, más allá de una educación focalizada en comunidades rurales afrocolombianas, que responden al imaginario generalizado de lo negro en Colombia, con la intención de que ésta contribuya “a la redefinición y transformación de las relaciones interculturales en el conjunto de la sociedad (lo que evidentemente incluye a las poblaciones blanco/mestizas, indígenas, afrocolombianas, negras y raizales)”, sin que “tenga sentido dirigirlo sólo a uno de los sectores que participan de la relación” (Rojas, 2008, p. 30), puesto que ésta se asume (Castillo, en Rojas, 2008, p. 58) como:

...el conjunto de procesos a través de los cuales se constituye y se forma la dimensión política del sujeto, aquella que compromete su individualidad, sus derechos, sus principios, sus valores y sus deberes en relación con la tensión con los otros, con aquellos que conforman el campo de los intereses compartidos y comunicados.

Si bien la propuesta devela una contradicción entre los estereotipos de “lo negro” como objeto homogeneizado y busca distanciarse del “molde indigenizado” de la Constitución de 1991 (Restrepo & Rojas, 2004), para posicionar a un “otro” radical, con una cultura, territorio, identidad y derechos étnicos diferentes, en lucha contra el colonialismo epistémico (Walsh, 2002, p. 7), podríamos decir que aun ésta no logra apartarse de las posturas que limitan la esfera del cambio a la particularidad étnica y por tanto, promueven cierto tipo de relativismo cultural representativo del discurso y de las políticas de la globalización neoliberal (Walsh, 2002, p. 9).

Algunos de los problemas relacionados con estos abordajes epistémicos de la implantación de la cátedra de estudios afrocolombianos son mencionados, por ejemplo, en la experiencia del Grupo de Estudios Afrocolombianos de la Universidad Nacional de Colombia, en la ciudad de Bogotá, en la que se desarrollaron actividades con grupos de docentes, en un Programa de Formación Permanente de Docentes, hallando que:

Las acciones pedagógicas diseñadas por sus docentes-alumnos mejoraban la visibilidad de África y Afrocolombia, a costa de reforzar estereotipos muy arraigados. Esta paradoja revela la dificultad de desaprender el adoctrinamiento que ha perseverado por 400 años a favor de la superioridad blanca, así como la necesidad de rediseñar estas acciones afirmativas, abriendo espacios legítimos para socializar innovaciones educativas y distribuir nuevas bibliografías. Sin embargo, transformaciones profundas tan sólo serán posibles cuando aparezcan los institutos de investigaciones afrocolombianas (Arocha, Guevara, Londoño, Moreno & Rincón, 2007, p. 1).

Desde esta mirada, los problemas educativos no entran a cuestionar las singularidades de la emergencia de sujetos *racializados* o *etnizados*, sino que parten de universales antropológicos —nuevamente—, para atribuir a la ideología y a la ausencia o presencia de estructuras mentales e institucionales la imposibilidad de establecer relaciones críticas para el ejercicio de la interculturalidad, más allá de acciones dependientes de la voluntad de los sujetos involucrados.

Adicionalmente, el campo discursivo y las visibilidades desde las cuales el Estado enuncia a los sujetos étnicos obedecen a ambigüedades del propio sistema de exclusión/inclusión, ya que, por ejemplo, el Ministerio de Educación localiza la *etnoeducación* (incluyendo la Cátedra de Estudios Afrocolombianos), dentro del segmento institucional denominado “Poblaciones” y en el que han sido incluidas las llamadas “poblaciones vulnerables”, entre las que se hallan las personas con discapacidades (físicas, mentales y emocionales), las personas con características educativas ex-

cepcionales (“superdotadas”), las que están en situación de desplazamiento forzado, al lado de los pueblos indígenas, afrocolombianos (raizales, afrodescendientes y palenqueros) y Rom o gitanos.

De igual forma, coexisten desde el Estado tecnologías de control educativo que van desde lo que éste entiende por *etnoeducación* y las formas que ésta va adquiriendo en la educación afrocolombiana, pasando por el uso simultáneo de otras tecnologías educativas, tales como la Escuela Nueva, la Educación Rural, la Educación de Adultos.

Hasta ahora, la posibilidad de desarrollar la *etnoeducación* está relacionada directamente con la existencia de comunidades rurales o al menos, mayoritarias, de personas pertenecientes a grupos étnicos indígenas o afrocolombianos, lo cual responde, por ejemplo, a la perspectiva más generalizada respecto de la función de socialización política de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (Rojas, 2008, p. 58).

Sin embargo, las consecuencias de “centrarse en el sujeto sin cuestionamientos afectan múltiples temas de poder que se hallan ocultos en las construcciones retóricas” (Popkewitz & Brennan, 2000, p. 40), puesto que la agencia de individuos o grupos vistos de manera naturalizada, que responden a categorías universales y aspiraciones igualmente universales sobre la emancipación (Popkewitz & Brennan, 2000, p. 42), hace que se pierdan de vista las nociones, categorías y clasificaciones que fueron definiendo las contradicciones entre los grupos *etnizados* y la manera en que ocurrieron y ocurren los procesos de subjetivación, desde la *política de la diferencia*.

De allí que la experiencia etnoeducativa se torne más difusa cuando se trata de llevar a cabo experiencias educativas que incorporen lo indígena y lo afrodescendiente en los currículos “normales” de las instituciones educativas del país en las que puede o no haber personas de grupos étnicos.

Por ello, la cátedra de Estudios Afrocolombianos, diseñada para dar mayor visibilidad y valoración a las contribuciones de los descendientes de africanos en Colombia, no ha logrado avanzar significativamente en sus planteamientos y pretensiones, a pesar de los objetivos con los que ha sido planteada:

...Aquellos proyectos agenciados directamente por los miembros de una comunidad perteneciente al grupo étnico y cuyo propósito es fortalecer su autonomía y proyecto de vida, es lo que se denomina *etnoeducación*. De otra parte, los proyectos cuyo objetivo es dar a conocer los aportes de la población afrocolombiana en diversos campos de la vida nacional y a eliminar las formas de racismo y discriminación, serían los que corresponden a la aplicación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, CEA. Estos proyectos pueden ser realizados en comunidades e instituciones donde la población no necesariamente pertenece al grupo étnico, al igual que en instituciones donde la población afrodescendiente sea mayoritaria. De hecho, teniendo en cuenta la obligatoriedad de la cátedra, este tipo de proyectos debe realizarse en todas las instituciones educativas del país (lo que no sucede con la etnoeducación).¹⁴

Conclusiones

Las experiencias de más de 30 años de etnoeducación indígena y la implementación de tres lustros de experiencias similares en escuelas con estudiantado predominantemente afrodescendiente, así como de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, han sido objeto de análisis variados y detallados que van desde los enfoques historicistas y lineales vinculados a acontecimientos jurídicos de acciones de visibilidad y reconocimiento de

¹⁴ Desde el punto de vista pedagógico y normativo, la relación entre la etnoeducación y la Cátedra es de complementariedad. De hecho, la Cátedra hace parte de los desarrollos de la política etnoeducativa y de los derechos educativos de los grupos étnicos, en particular el afrocolombiano, tal como lo establecen en sus lineamientos curriculares (MEN, 2001).

derechos étnicos, pasando por abordajes que se limitan a discursos de inclusión y reconocimiento desde una perspectiva que pone en los sujetos etnizados la responsabilidad por los avances en la legislación y las actividades etnoeducativas como hechos de contestación en un ejercicio de resistencia basado en la negatividad del poder; hasta llegar a posiciones que pretenden develar las condiciones de emergencia del multiculturalismo como política estatal o pública de gestión de lo étnico, frente a las cuales, las perspectivas de la *interculturalidad*, entendidas como la gestión política de lo étnico desde un mismo plano con la población no indígena o negra, deberán tener en cuenta las singularidades de los procesos, los contextos, relaciones y vínculos que se tejen entre los distintos actores, sometidos a formas disciplinares y tecnologías de poder y control en las que éstos se construyen y des-construyen.

En esa medida, las distinciones entre la educación *propia* y la etnoeducación (incluyendo en ella a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos) hacen referencia a las tensiones de la interculturalidad que, a pesar de ser múltiples, complementarias y variadas, corren el riesgo de ser analizadas como antagonistas y excluyentes, en la manera en que lo proponen Axel Rojas y Elizabeth Castillo (Rojas & Castillo, 2005, p. 76), cuando señalan una oposición entre la *interculturalidad como política* y la *política de la interculturalidad*, explicando la primera como “horizonte desde el cual tener en cuenta los problemas que históricamente dieron lugar a fenómenos como la discriminación y el racismo y, de este modo, afectar en su conjunto a los sistemas comprometidos con el mantenimiento o suposición de los mismos, en este caso, el sistema escolar”, y la segunda como un enfoque “desde el cual lo intercultural es un asunto a tramitar por parte de las poblaciones diferenciadas (grupos étnicos), por ende, las acciones estatales no avanzan más allá del reconocimiento de dicha diversidad sin afectar o comprometer al conjunto de las estructuras o las políticas nacionales”.

Ambos procesos de la interculturalidad operan efectivamente en las experiencias concretas de los grupos étnicos colombianos, en los que se construyen imaginarios del “otro” o la “otra”, de manera diferencial, comparativa y por lo general, conducente a normalizar las comunidades étnicas, en las que se emplean diversas tecnologías de control del currículo y estrategias como cátedras, producción de textos escolares, programas “transversales”, instituciones de gobierno escolar y reglamentos o manuales de convivencia ligados por lo general a los Planes de Vida de los pueblos y comunidades étnicas, principalmente del medio rural.

Estos factores adquieren una relevancia especial en la medida en que —en lo que concierne a pueblos

indígenas— la autonomía relativa en la administración de recursos y organización educativa (por el Sistema General de Participaciones o transferencias) opera en contextos de violencia generalizada, presencia de grandes proyectos económicos transnacionales y agendas públicas —estos últimos comunes a afrodescendientes— y produce y constituye sujetos educativos inmersos en relaciones de poder interétnico e intercultural, que construyen representaciones singulares en prácticas de inclusión y exclusión de producción de sentidos y saberes, que pueden ser analizados desde los lugares de enunciación alternativos, sin perder de vista los mecanismos de poder y resistencias presentes en ellos, que requieren ser estudiados por separado en otro artículo.

Sobre la autora

Amanda Romero-Medina es educadora en derechos humanos, licenciada en educación —especialidad Español-Inglés—, Universidad Nacional de Colombia. Magíster en desarrollo educativo y social, Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE - Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Doctoranda, doctorado interinstitucional en educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia, 2006-actual.

Referencias

- Asociación Indígena de Cabildos de Guainía, AICURIGUA (2002). *Plan de Vida Curripaco y Yeral. Organización Nacional Indígena de Colombia, ONIC*. Bogotá: Ediciones Turdakke.
- Arocha, Jaime, Guevara, Natalia, Londoño, Sonia, Moreno, Lina del Mar & Rincón, Liliana (2007). Elegguá y respeto por los afrocolombianos. Una experiencia con docentes de Bogotá en torno de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. *Revista de Estudios Sociales* (27), 94-105. Disponible en: <http://res.uniandes.edu.co/view.php/361/1.php>.
- Bhabha, Homi K. (1998). *El compromiso con la teoría*. Ana Romero (traductora). Recuperado el 30 de enero de 2010, de <http://caosmosis.acracia.net/?p=586>.
- Cajiao, Elsa (1999). *La construcción de la figura de Bolívar en el discurso historiográfico*. Recuperado el 10 de enero de 2010, de: http://www.themodernword.com/gabo/gabo_paper_cajiao.html.
- Castillo-Guzmán, Elizabeth (2010). La memoria política de las luchas por Otras educaciones en el Bicentenario de nuestra independencia de 1810. *Revista Educación y Cultura* (86), marzo 2010.
- Castillo-Guzmán, Elizabeth & Caicedo-Ortiz, José Antonio (2008). *La educación intercultural bilingüe: el caso colombiano*. 1a edición (e-book). Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públi-

- cas, FLAPE. Disponible en: http://www.foro-latino.org/flape/producciones/public_listado_completo_txt.htm.
- Castro-Gómez, Santiago (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En Edgardo Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Disponible en: <http://www.oei.es/salactsi/castro1.htm>.
- Castro-Gómez, Santiago (2005). *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*, 1a ed. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Corte Constitucional de Colombia, *Sentencia de tutela T-342/94, 27 de julio de 1994*. Magistrado ponente Antonio Barrera-Carbonell. Disponible en: www.etniasdecolombia.org/actualidad/legislacion/t-342-94.rtf.
- Foucault, Michel [1975] (1990). *Vigilar y castigar*, 18ª ed. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel [1976] (2001). *Defender la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Foucault, Michel [1978] (2004). *Seguridad, territorio y población*. México: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Foucault, Michel (1982). *La imposible prisión*. Barcelona: Anagrama.
- Garcés-Aragón, Daniel (2007). Nueva opción pedagógica: la etnoeducación afrocolombiana. En *Memorias del Segundo Encuentro de Profesionales Afrocolombianos y Primer Encuentro de Afroamericanos*. Cali: Editorial Universidad Santiago de Cali, USC.
- Girón-Higueta, Jesús Mario (2008). *Una gramática del Wä'nsöjöt (Puinave)*. Países Bajos: Lot (e-book). Disponible en: <http://www.lotpublications.nl/publish/articles/002884/bookpart.pdf>.
- Landaburu, Juan (1996). *Oralidad y escritura en las sociedades indígenas*. Ponencia presentada en el II Congreso Latinoamericano sobre Educación Intercultural Bilingüe, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia.
- Martínez-Cobo, Miguel Alfonso (1986). *Estudio del problema de la discriminación contra las poblaciones indígenas*. Documento E/CN.4/Sub.2/1986/7. Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección de las Minorías. Nueva York: Naciones Unidas.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1987). *Lineamientos generales de educación indígena*, 6ª ed.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1992). *Boletín Informativo de Etnoeducación* (1), Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la ley general de educación*. Disponible en: <http://www.col.ops-oms.org/juventudes/Situacion/LEGISLACION/EDUCACION/EL11594.HTM>.
- Popkewitz, Thomas & Brennan, Marie (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. José Pomares, María Torres y María Jiménez (trads.). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor S.A.
- Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, PEBI (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. 1ª edición. Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC. Bogotá: Editorial El Fuego Azul. Disponible en: <http://www.docentes.unal.edu.co/cminanabl/docs/libropebi.pdf>.
- Quijano, Aníbal (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, 11 (2), 342-386. Special Issue: Festchrift for Immanuel Wallerstein – Part I. Disponible en: <http://cisoupr.net/documents/jwsr-v6n2-quijano.pdf>.
- Ramírez-de Jara, María Clemencia (1979). *Frontera fluida entre Andes, Piedemonte y selva. El caso del Valle del Sibundoy, siglos XVI-XVIII*. Villavicencio: Litografía Juan XXIII. Recuperado el 22 de enero de 2010, de: <http://banrepcultural.org/blaavirtual/antropologia/frontera/intro.htm>.
- Reimers, Fernando & Villegas-Reimers, Eleonora (2006). Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático. *Revista del Programa Regional de Educación para América Latina y el Caribe, PREALC* (2), 90-107. Los sentidos de la educación. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001455/145502s.pdf>.
- Restrepo, Eduardo (2004). Biopolítica y alteridad: más allá del etnicismo y la multiculturalidad [neo] liberal. En Eduardo Restrepo & Axel Rojas (eds.). *Conflicto e (in)visibilidad retos en los estudios de la gente negra en Colombia*, 271-299. Popayán: Universidad del Cauca.
- Restrepo, Eduardo (2008). Multiculturalismo, gubernamentalidad y resistencia. En Óscar Almarío & Miguel Ruiz (eds.). *El giro hermenéutico de las Ciencias Sociales y Humanas*, 35-48. Medellín: Universidad Nacional.
- Restrepo, Eduardo & Rojas, Axel (eds.) (2004). *Conflicto e (in)visibilidad retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.

- Rojas, Axel (coord.) (2008). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros*. Popayán: Universidad del Cauca, colección Educaciones y Culturas. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/4060990/Catedra-de-Estudios-Afrocolombianos>.
- Rojas, Axel & Castillo, Elizabeth (2005). *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia, Grupo de Educación Indígena y Multicultural, GEIM*. Cali: Editorial Universidad del Cauca. Disponible en: www.flacsoandes.org/biblio/catalog/resGet.php?resId=33490.
- Romero, Amanda (2008). *Módulo Intercultural. Pueblos Indígenas del Guainía*. Bogotá: Ministerio de Cultura (sin publicar).
- Romero, Amanda (2008). Jurisdicción especial y justicias indígenas en pueblos amazónicos. Pueblos okaina, bora, muinane, uitoto, cubeo, tukano, tikuna, kokama y yagua. En Beatriz Londoño-Toro (ed.). *Derechos y justicias indígenas en Colombia*. Número 1. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Walsh, Catherine (2002). (De) construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros del Ecuador. En Norma Fuller. *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*, 115-142. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, REDCCSS. Disponible en: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/walsch.pdf>.
- Yrigoyen-Fajardo, Raquel (2006). Hitos del reconocimiento del pluralismo jurídico y el derecho indígena en las políticas indigenistas y el constitucionalismo andino. En Mikel Berraondo (coord.). *Pueblos Indígenas y Derechos Humanos*, 537-567. Bilbao: Universidad de Deusto. Disponible en: <http://www.alertanet.org/ryf-hitos-2006.pdf>.