

DOSSIÊ

¿PODEMOS SER INTERCULTURALES?
LA FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA**

Resumen

El artículo desarrolla un debate sobre el uso y los conflictos que en Colombia involucran el debate por la interculturalidad y la educación intercultural, contrastando el marco legal con las propuestas y debates que surgen de comunidades indígenas y afrocolombianas. También aclara el uso del concepto de etnoeducación, para referirnos a los debates de educación intercultural, teniendo como modelo el concepto de etnodesarrollo. Finalmente analiza la experiencia de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, como una experiencia sin precedentes en América Latina, por su potencial académico y político en el marco del reconocimiento de la diversidad social en el país.

Palabras Chave: Etnoeducación; Educación; Indígena; Comunidades afrocolombianas.

Abstract

This article argues the use and conflicts involving the debate for interculturality and intercultural education in Colombia, contrasting the legal framework with the proposals and debates that arise from the indigenous and black communities. It also explains the use of the concept of ethno-education, to refer to the debates of intercultural education, taking as a model the concept of ethnodelopment. Finally, it analyzes the experience of the Cátedra de Estudios Afrocolombianos, as an unprecedented experience in Latin America for its academic and political potential in recognizing social diversity in the country.

Keywords: Ethnoeducation; Indigenous education.; Black communities.

*Profesora Titular del departamento de Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca, Colombia. Coordinadora del Centro de Memorias Étnicas de la Universidad del Cauca. E-mail: elcastil@unicauca.edu.co

**Ponencia presentada en la Mesa Redonda “Educação Intercultural na América Latina” realizada en el marco del IV Seminário Internacional Sociedade e Fronteiras – Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras da UFRR.

No es cuestión de hacer simplemente una nueva habitación para los excluidos en la antigua casa. Es necesario hacer una nueva casa, con una nueva distribución. De lo contrario los indígenas, las mujeres y los afrodescendientes irán a las habitaciones de "servicio"... como antes, como siempre.

(Enrique Dussel)

ACLARACIONES INICIALES

Eric Hobsbawm el gran historiador del occidente ha señalado el siglo XX como el tiempo de la lucha por los derechos. Indudablemente la centuria anterior representa un hito en lo que tiene que ver con las batallas por la libertad, la dignidad y la igualdad en la diferencia. Sin embargo, aún en este caso debemos aceptar que nuestra historia, la de América Latina es incomparable con la de Europa Central, pues a diferencia de sus largas temporadas de democracia y estado social, en estos territorios la colonización dejó severas marcas en la vida republicana, que lograron extenderse y mantenerse con vigor entre los cambios de época, hasta nuestros días. En ese sentido es sensato afirmar "no todas las diferencias son iguales" y ello redundaría en reconocer que las diferencias como rasgos que distinguen unos seres humanos de otros, son construcciones históricas, estrategias de gobierno que cumplen una función modeladora en cada momento preciso. En palabras de Skliar este diferencialismo constituye una invención para gobernar. La invención de lo "indio" y lo "negro" como bien lo ha explicado Quijano y Bonfil Batalla respectivamente, constituyen la llave esencial de una condición colonial impuesta a poblaciones que se ubicaron en el sistema de producción económica de un siglo que demandaba dominios de raza y origen para la invención de América. Esta tremenda socio-génesis de nuestras naciones es fundamental para comprender porque razones las estadísticas asociadas con analfabetismo, desnutrición, pobreza y violación de derechos humanos se concentran entre los cerca de 210 millones de indígenas y afrodescendientes que pueblan el continente.

Nuestra larga historia "colonial" de relaciones de poder basadas en la clasificación de razas, culturas y clase produjo una tremenda asimetría entre la sociedad denominada mestiza y los pueblos y culturas considerados "indios y negros". Ello explica las razones por las cuales vivimos en un continente de exclusiones radicales y legitimadas ideológicamente en la creencia de la superioridad racial. Todo esto ha producido en una larga cadena de acontecimientos nuestro colonialismo interno como diría Gonzales Casanova. Así que lo que abordemos en relación con la etnicidad

del siglo XXI está afectado de modo directo por estas relaciones de dominación que determinaron nuestro rumbo durante tres largos siglos de vida como colonias de ultramar, en lo que Wallerstein ha llamado la configuración del sistema mundo. Aunque suene algo anacrónico, nuestras experiencias contemporáneas con el reconocimiento de la diversidad, la diferencia y la multiculturalidad se encuentran profundamente afectadas por la manera como aprendimos a vernos y a ser vistos durante los siglos anteriores. En ese sentido propongo una lectura histórica sobre los debates que actualmente irrumpen en el mundo educativo para referirse a fenómenos que son viejos en su existencia, pero novedosos en su forma de representación y enunciación. En este caso particular quiero centrarme en tres planos concretos, el primero referido a las luchas educativas de indígenas y afrodescendientes en el siglo XX; en segundo lugar, a los cambios de época que han vivido estos pueblos y culturas debido al conflicto armado en Colombia, y en tercer lugar el escenario de una educación no racista y no discriminadora como alternativa a los procesos herederos de la antigua experiencia colonial y su clasificación de personas, clases y razas.

LO INTERCULTURAL DE LA EDUCACIÓN COLOMBIANA: TRES PLANOS DE RECONOCIMIENTO

La reflexión que sigue a continuación, busca dar cuenta de los tránsitos que en el contexto colombiano ha tenido el fenómeno de la educación intercultural, destacando que se trata de un recorrido en el cual han estado en juego no solo los “modelos globales” concebidos para tramitar la diversidad y la diferencia cultural, sino una larga historia educativa en la cual estos rasgos de la alteridad étnica han estado presentes bien sea como objeto de invisibilización, de estigmatización, de subalternización o de reconocimiento positivo, en épocas más recientes.

La emergencia de la multiculturalidad educativa de mediados de los años noventa del siglo XX en Colombia, está antecedida al menos por dos fenómenos cuya naturaleza y desarrollo permiten comprender la suerte que la diferencia, la multiculturalidad y la interculturalidad tendrán en el escenario de la política educativa colombiana. De una parte, la configuración de la educación nacional como un horizonte pedagógico y político que agenció durante la primera mitad del pasado siglo un modelo de “cultura nacional”, y en segundo lugar, la emergencia de el proyecto educativo del movimiento indígena durante los años setenta. Estos dos acontecimientos producen un “entorno” sin el cual es incompreensible el devenir que la idea de interculturalidad tomará en el ámbito de la educación colombiana y de sus políticas públicas.

LAS BATALLAS POR LA INTERCULTURALIDAD EN EL SIGLO XX

Lo que hoy reconocemos como educación intercultural en Colombia deviene de una larga travesía política del movimiento indígena y de las organizaciones de comunidades negras, quienes desde diferentes orillas dieron un fuerte debate sobre las formas de escolarización impuestas por el estado nacional en sus territorios, y los tremendos impactos culturales que esto produjo a lo largo del siglo XIX entre las poblaciones. Para ese momento hicieron presencia notoria las rebeliones indígenas en todo el continente, y la emergencia de colectivos de pensadores, escritores y docentes negros, en Brasil, Perú, Ecuador y Colombia reclamando la dignidad para su “raza”. Estas luchas zanjadas a partir de los años setenta del siglo XX, irán forjando las bases para proyectos educativos poderosos, que solo verán su formalización jurídica en la nación multicultural de finales de los años noventa con la reforma constitucional y el arribo del multiculturalismo a estas tierras.

Recuperar el territorio ancestral condensa la imagen con la cual se reconoce la emergencia de los movimientos indígenas en Colombia durante los años setenta del siglo pasado. Este proceso también hizo posible la creación de escuelas comunitarias y la formación de “profesores indígenas para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su respectiva lengua” (CINEP, 1978, p.92). Durante esta etapa Colombia al igual que los países de la región, enfrenta una fuerte tensión entre un proyecto desarrollista que presionaba por el ingreso al mundo industrializado, y la resistencia de sectores sociales que rechazaban el capitalismo como proyecto económico y político en la región de América Latina. En este contexto, el surgimiento de las rebeliones de la indianidad y las reclamaciones de la negritud, introdujeron nuevos problemas en las agendas políticas del país. De una parte, el surgimiento del movimiento indígena con una apuesta muy clara por la autonomía educativa. En segundo lugar, la agencia de un proceso organizativo de gente negra, que reclama acceso a la escuela y su reconocimiento como cultura dentro de la nación. Estas agencias indígenas y afrodescendientes constituyen el embrión de las Otras educaciones (CASTILLO, 2007) fenómeno con el cual se puso en cuestión el carácter colonizador del sistema escolar imperante desde finales del siglo XIX, y responsable de una pirámide socio racial y socioeconómica que fungió como carta de navegación para gobernar a esos “otros” reducidos a territorios no nacionales y condenados eternamente a la producción de riqueza para los ilustres mestizos hijos de la independencia y la republica del XX.

Las Otras educaciones transitaron por cuatro décadas inventando sus propias pedagogías y devolviendo la dignidad a hombres y mujeres maltratados por cuenta de viejas normas coloniales que les reducían en derechos y oportunidades, y que ampararon un currículo que les condenó a la subalternidad en lecciones tergiversadas sobre sus culturas y sus orígenes. Dos evidencias de estos asuntos en tensión se recogen en la memoria de la década de los setenta del siglo XX. Un primer hecho es el discurso de apertura del 1er Congreso de las Culturas Negras de las Américas en 1977, en el que Manuel Zapata Olivella reclama e insiste en la necesidad de incluir en el currículo oficial la enseñanza de la historia y las culturas de la gente africana descendiente en América. Un segundo evento lo contiene la promulgación del decreto 1279 de 1978, resultado de una ardua lucha de los indígenas arahuacos contra la misión Capuchina, y de todo un movimiento nacional, que dejó planteada por primera y única vez la necesidad de enseñar la historia y cultura de las comunidades indígenas colombianas. Estos dos trazos de las luchas por Otras Educaciones sirven de telón de fondo para plantear que al interior de estas gestas se incubó una idea muy potente sobre el poder del currículo de las ciencias sociales en la legitimación del racismo y la discriminación cultural.

Vendrán los vientos reformistas de los años ochenta, la democracia plena en las geografías de anteriores dictaduras y la entrada triunfal de un nuevo relato sobre lo nacional, esta vez en tono de pluralismos religiosos, culturales y políticos. Con la Constitución de 1991 se crean nuevos referentes para pensar la educación como un derecho fundamental en una nación pluriétnica. Es con este marco legislativo que se formula la ley de educación de 1994 en la cual se establece que la educación para los grupos étnicos es la Etnoeducación. Posteriormente, como la han planteado Castillo y Caicedo (2007), con la promulgación del decreto 804 en 1995, se establece la interculturalidad en el corpus de la normativa educativa colombiana. Con esta reforma cobra vida la noción de etnoeducación como parte del servicio educativo que se ofrece en comunidades y territorios de grupos étnicos.

De esta forma los logros en materia jurídica llegaron al máximo nivel entre 1993 y 1998 con la promulgación de tres normas que al menos en su formulación, planteaban una serie de reformas a la educación nacional:

Tabla 1. Normas y Definiciones.

Normas	Definiciones en educación
Ley 70 de 1993	El derecho de las comunidades negras a una educación de acuerdo a su cultura y tradiciones.
Ley 115 de 1994	La existencia de la etnoeducación como la educación para grupos étnicos intercultural, comunitaria, bilingüe, integral y participativa.
Decreto 804 de 1994	Reglamentación de la implementación administrativa, pedagógica y docente de la etnoeducación para territorios de grupos étnicos
Decreto 1122 de 1998	La inclusión de los estudios afrocolombianos en el área de ciencias sociales bajo la modalidad de Cátedra de obligatorio cumplimiento.

En este momento se produce por primera vez en la historia legislativa colombiana un cambio en la manera de concebir la educación “nacional” y un ambiente de optimismo entre los sectores sociales y las organizaciones étnicas. Sin embargo los proyectos globales impusieron sus reglas y acomodaron el “derecho a la educación” al modelo de tercerización que hoy tiene en crisis la educación pública. Para bordear este punto retomo algunos planteamientos del 2008 sobre este asunto de las normas educativas multiculturales y los derechos de los grupos étnicos.

La vieja disputa por transformar la escuela y su conocimiento oficial heredado desde la Colonia no logra resolverse, ni siquiera contando con el reconocimiento constitucional que se les otorga a los grupos étnicos para orientar y administrar sus procesos educativos. Al contrario, en la actualidad son cada vez más restringidas las posibilidades concretas de autonomía educativa para los pueblos y sus comunidades, pues son las políticas de mejoramiento de la calidad y la ampliación de cobertura las que definen lo que se debe enseñar y lo que se debe saber hacer para asumir la condición multicultural. Los principios rectores de las acciones institucionales en materia educativa, en muchos de los territorios de los grupos étnicos y en el sistema educativo que atiende a un número importante de esta población en ciudades y municipios, están supeditados a este marco de las políticas educativas nacionales, pues su carácter etnoeducativo aún está por reconocerse. Tal como lo sugiere Kymlicka, la etnoeducación se enfrenta al dilema de un reconocimiento discursivo hacia fuera y de su negación concreta en el ámbito de las políticas educativas de la nación multicultural (CASTILLO, 2008, p.25).

Cuando alguien, con la autoridad de un maestro, describe el mundo y tú no estás en él, hay un momento de desequilibrio psíquico, como si te miraras en el espejo y no vieras nada.

(Adriene Rich)

UNA EDUCACIÓN NACIONAL, UNA IDENTIDAD NACIONAL

La creencia en la degeneración física, intelectual y moral de las masas llevó a la formulación de una Escuela Defensiva que a partir de prácticas de higienización de la población apuntaba a la moralización y vigorización de la raza (SÁENZ, 2010, p.112).

Durante la primera etapa del siglo XX, los procesos de escolarización de la población apuntaban de manera estratégica a la construcción de una identidad nacional.¹ Esta idea de lo “nacional” se concibió bajo parámetros raciales, culturales y de clase hecho por el cual no todos los habitantes fueron incluidos en esta contabilidad del reconocimiento, como en el caso de indios y negros. En ese sentido la escuela *moderna* actuó como plataforma para el desarrollo del proyecto de una nación mestiza, y promovió a través de sus políticas del conocimiento un modelo de inferiorización de unas poblaciones y de superioridad de otras. Como lo ha resaltado Herrera (2003) en sus estudios sobre los manuales escolares de ciencias sociales para el período de 1900 a 1950, estos materiales hicieron con sus narrativas e iconografías de la teoría de la superioridad de la raza, un saber escolarizado según 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”, es decir una teoría del “hombre nacional”.

Estas imágenes y representaciones de la diferencia cultural, según las cuales lo indígena y lo afrodescendiente, se asocia con lo salvaje, lo periférico y lo atrasado, tendrán un enorme peso en las políticas y normatividades educativas del siglo XX, ocupadas fundamentalmente de consolidar un proyecto nacional, monocultural. De esta manera, los planes educativos del siglo XX dejaron por fuera a las poblaciones étnicas, y se concentraron en expandir un sistema educativo nacional oficial directamente regulado por el Ministerio de Educación Nacional, e interesado en promover un proyecto de cultura nacional. Por esta razón, las políticas educativas dejaron el asunto de las poblaciones negras e indígenas en manos de la iglesia docente, logrando que con el tiempo fuese legítima la discriminación y subordinación de la alteridad, como enfoque educativo (CASTILLO; CAICEDO, 2008, p.16).

Este proceso de escolarización sirvió como medio para configurar una *identidad nacional prescrita*, es decir concebida como algo que se moldea en el pueblo, como un

¹ Álvarez (2007), Herrera (2003) y Sáenz (1992).

sentimiento que se siembra en el alma de las gentes. Esta identidad nacional enaltece ciertos ideales de persona, ciertos valores y creencias, y de otra parte, excluye y desvaloriza otros. Es por esta razón que esa identidad nacional gravitó en torno a la cultura letrada, católica y mestiza del mundo de las ciudades y las culturas del progreso – fundamentalmente a las del mundo andino. Lo “nacional” se equiparó a una serie de representaciones que contenían culturas, geografías y poblaciones claramente diferenciadas y jerarquizadas. Como lo ha mostrado Álvarez, en su análisis sobre este período:

[...] desde 1930 el asunto tuvo que ver más claramente con la necesidad de formar una conciencia nacional, lo cual exigía una estrategia mucho más compleja, que pasó por la escuela, pero fue mucho más allá de ella. La mirada se centró entonces en el pueblo, en el alma nacional, en la cultura popular, como una condición para movilizar todos los recursos posibles hacia la consolidación del Estado-nación, lo cual suponía también una economía nacional. La población se convirtió desde entonces en un factor estratégico que debía ser incorporada a los circuitos económicos que la reforma nacionalista iba a crear (ÁLVAREZ 2010, p.115).

Este modelo de educación nacional se mantuvo vigente hasta finales del siglo XX, y a pesar de las reformas implantadas durante las décadas siguientes, lo sustancial del enfoque se expresaba de manera concreta en los manuales escolares, los contenidos de los planes de estudio, las formas de cultura escolar vigentes y los propios programas de formación docente de Escuelas Normales y Universidades. Sin lugar a dudas podemos afirmar que la idea de una sociedad diversa y diferenciada cultural o racialmente no fue objeto de ninguno de los modelos que sirvieron para solidificar el sistema escolar colombiano. Muy por el contrario, con el paso del tiempo se fueron naturalizando en el mundo de los saberes escolares, algunos estereotipos sobre las poblaciones no nacionales como es el caso de indígenas, comunidades negras y habitantes de los llamados territorios nacionales.²

En ese sentido la ausencia de referentes para pensar la educación desde un punto de vista del pluralismo cultural o la diversidad estuvieron ausentes hasta 1991 cuando la Constitución Política reconoció el carácter multiétnico de la nación colombiana y posteriormente se promulgó una ley general de educación que incluyó por primera vez la noción de interculturalidad en 1994, como veremos más adelante.

2 Las investigaciones de Castillo (2010), Mena (2006) y Soler (2009), evidencian que los saberes escolares promovidos a través de los textos escolares producen una invisibilización y/o estereotipación de lo afrodescendiente y lo indígena. Estos estudios resaltan la circulación de representaciones estereotipadas que circulan en estos materiales de enseñanza, y que, en su condición de saberes oficiales, mantienen imágenes fijas y reducidas de la gente indígena, negra, palenquera, raizal y/o afrocolombiana.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL ES EDUCACIÓN INDÍGENA

Como en el resto de América Latina la educación intercultural hace su arribo al mundo colombiano a finales de los años ochenta, por cuenta de dos acontecimientos, en primer lugar, los proyectos políticos de las organizaciones indígenas, y en segundo lugar por la incidencia del grupo de Etnoeducación del Ministerio de Educación Nacional durante el período 1982-1992.

En el plano de las luchas de los pueblos indígenas en Colombia, desde la década de los años setenta estos habían planteado una radical propuesta de creación de escuelas propias y formación de maestros bilingües. Durante la primera década de existencia del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), movimiento fundador de estas luchas en Colombia, los fenómenos de represión política que caracterizaron este período de la historia, hicieron de la recuperación de las tierras y la defensa de los derechos humanos la mayor tarea de líderes y comunidades. Poco a poco lograron crear sus primeras escuelas comunitarias y para los años ochenta ya contaban con un grupo de trabajo muy capacitado en el tema. Es en ese momento en el cual surgen los planteamientos sobre la educación bilingüe y bicultural.³ Este rasgo es importante para diferenciarlo de otras experiencias de naciones cercanas, en las cuales las ideas sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) vienen promovidas por organismos internacionales que intervienen en comunidades indígenas. En la experiencia de nuestro país, es el propio movimiento indígena el responsable de proponer inicialmente el tema de la educación bicultural, para dar paso al final de los años ochenta del siglo XX, a la idea de una educación intercultural entendida como una característica de la escuela indígena y de las dinámicas del movimiento.

De este modo, el desenvolvimiento de la educación indígena como agencia de los movimientos y organizaciones fue abriendo el debate y la discusión en Colombia sobre las relaciones escuela y cultura. La noción de educación bicultural propuesta por el CRIC en su conceptualización sobre la educación indígena, es la primera pieza en este complejo camino de configuración de la noción de interculturalidad.

3 En comunicación dirigida al Prefecto Apostólico de Tierradentro, la Comunidad del Cabuyo expresa en mayo de 1982 lo siguiente: "Positivamente pretendemos dar unos pasos tal como pensamos sobre una Educación Bilingüe Bicultural, que es lo que nos anhela porque el ella buscamos pasos firmes y concretos, obteniendo del deber correspondiente de nuestra cultura". Referencia en Periódico Unidad Indígena No 56, Mayo de 1982, pp. 6-7, Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Popayán.

Los objetivos de la Educación bilingüe y bicultural que se busca para nuestras comunidades indígenas son:

1. Dar una educación de acuerdo a nuestra cultura.
2. Llevar al niño al correcto uso de su lengua materna y del castellano, en su forma hablada y escrita.
3. Conseguir que los niños apliquen los conocimientos adquiridos en la escuela a la vida real.

[...] Con esta educación que deseamos impulsar no es que nuestras escuelas sean totalmente diferentes a las oficiales sino que nos ceñimos a nuestra vida real y con esto demostrarle que nosotros los indígenas tenemos capacidad académica (PERIÓDICO UNIDAD INDÍGENA, 1979, p.9).⁴

Durante esta etapa se consolida el equipo de Educación Bilingüe y se construye el enfoque pedagógico, comunitario y político del accionar del CRIC en el ámbito de sus políticas culturales. Durante este período aparece la denominación de lo bicultural en algunos pronunciamientos en los cuales el CRIC aclara el carácter de su proyecto educativo, pero al mismo tiempo va consolidando una idea acerca del currículo y de la pedagogía de sus escuelas comunitarias, que serán la superficie para plantear a finales de esta década unas definiciones sobre la interculturalidad.

En primer lugar, la enseñanza en la escuela ha de ser Bicultural, es decir tendrá en cuenta los elementos de nuestra propia cultura que nos sirvan, y los conocimientos útiles de resto de la sociedad. Al niño se le enseña nuestra verdadera historia, para que al entenderla desempeñe un papel positivo y progresista dentro de nuestra comunidad. En segundo lugar la enseñanza debe de ser Bilingüe. El niño se capacitará para hablar y escribir correctamente su propia lengua y el castellano (PERIÓDICO UNIDAD INDÍGENA, 1981, p.11).

Como lo ha señalado Moya (1998)⁵ para el caso continental lo bicultural está asociado a una visión reducida y funcional de la educación indígena. En el caso del CRIC se trata de una concepción transitoria que estuvo presente durante los primeros años de su experiencia, pero que luego desaparece por sus limitaciones para dar cuenta del proceso en curso.

4 El Periódico Unidad Indígena era el medio impreso de comunicación responsable de difundir las determinaciones y propuestas políticas de las organizaciones indígenas de la época.

5 Moya (1998) plantea: “En una rápida visión histórica diría que el concepto de «biculturalidad» precedió al de «interculturalidad». La biculturalidad es al bilingüismo lo que el haz al envés, y se empleó en los contextos de las primeras etapas de la educación bilingüe transicional o asimilacionista (algunos también la llaman «asimilista» porque servía para asimilar o integrar al indígena en la llamada «sociedad mayor»)” (p.109).

A través de la búsqueda bibliográfica, de la interlocución con organizaciones no gubernamentales que nos financiaban y dentro de los talleres internos nuestros, llegamos a la conclusión de que el concepto de educación bilingüe-bicultural no arrojaba mayores luces para comprender la complejidad de las relaciones entre lenguas y culturas (CRIC, 2004, p.133).

En su desarrollo político el CRIC logró consolidar el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI), que para finales de los años ochenta contaba con recursos epistémicos, pedagógicos, culturales y políticos muy sólidos, por lo cual lograron ser interlocutores legítimos en el permanente debate con el Ministerio de Educación Nacional. Sus protagonistas de primera línea plantean que “la interculturalidad es el compromiso de todos en un proyecto dirigido por el movimiento indígena” (CRIC, 2004). En esta medida las memorias del proceso de más de tres décadas del PEBI refieren que la interculturalidad ha sido un asunto de constante reflexión y acción, aunque la noción en uso no haya sido siempre ésta. Un primer plano de interpretación es el que la define como un rasgo distintivo de las relaciones que historicamente han existido entre indígenas y no indígenas en torno a la construcción y puesta en marcha de los proyectos educativos del CRIC.

El mismo PEBI es en sí un espacio intercultural de diálogo entre activistas indígenas y colaboradores no indígenas, y también entre el equipo PEBI y las ONG internacionales que nos financian. Es decir, el PEBI funciona como un lugar en donde se intenta vivenciar la interculturalidad (CRIC, 2004, p.126).

De este modo, los actores del PEBI reconocen relaciones y escenarios interculturales en la dinámica “interna” de su proyecto de educación propia. De otra parte, y en un marco más amplio que involucra al conjunto de la sociedad el CRIC concibe la interculturalidad como un proyecto político que “va mucho más allá del multiculturalismo” y que implica radicales transformaciones en la estructura societal (CRIC, 2004). De este modo la noción se politiza y será en el contexto de los años noventa, cuando esta perspectiva adquiere significados y sentidos novedosos.

Hoy en día entendemos el concepto de interculturalidad como el partir desde el conocimiento de lo propio para ir integrando otros conocimientos de afuera. El ejercicio de la interculturalidad es netamente político, puesto que busca llegar a la creación de condiciones para el establecimiento de relaciones horizontales de diálogo entre diferentes. Es decir, la interculturalidad comprende las relaciones generadas y vivenciadas desde la valoración y respeto por el otro, en la búsqueda de condiciones de igualdad desde las diferencias (CRIC, 2004, p.123)

LA INTERCULTURALIDAD ES ETNOEDUCATIVA

Hacia mediados de los años ochenta tiene lugar en Colombia el Primer Seminario de Etnoeducación auspiciado por el Ministerio de Educación Nacional, es en este contexto en el cual se expone oficialmente el enfoque de Etnoeducación, marco bajo el cual será definido a mediados de los años noventa, el concepto de interculturalidad como un rasgo propio de este modelo de educación indígena.

La educación (no sólo está) ha sido impuesta a las comunidades indígenas, sin tener en cuenta sus características, intereses y necesidades, y sin contar con su participación.

En este sentido, los programas educativos no han sido más que instrumentos de dominación y conservación de las estructuras socio-políticas, en detrimento de las mismas comunidades y de su auto-transformación. Como una respuesta a esta situación, el grupo de trabajo del Ministerio de Educación acogió al concepto de *etnodesarrollo* presentado por Bonfil Batalla en la reunión de expertos sobre etnodesarrollo y etnocidio en América Latina, organizada por Unesco en San José de Costa Rica, en 1981.

De acuerdo con esta concepción, surge una alternativa en el campo educativo que es la *etnoeducación*, entendida como “un proceso social permanente, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores, y en el desarrollo de habilidades y destrezas, según las necesidades, intereses y aspiraciones de las mismas comunidades, que las capaciten para su autodeterminación” (BODNAR, 1985, pp.79-83).

Pocos años después con la Constitución de 1991 se crean nuevos referentes para pensar la educación como un derecho fundamental en una nación pluriétnica. Es con este marco legislativo que se formula la ley de educación de 1994 en la cual se establece que la educación para los grupos étnicos es la Etnoeducación. Posteriormente, como la han planteado Castillo y Caicedo (2007), con la promulgación del decreto 804 en 1995, se establece la interculturalidad en el corpus de la normativa educativa colombiana. Con esta reforma cobra vida la noción de *etnoeducación* como parte del servicio educativo que se ofrece en comunidades y territorios de grupos étnicos. La etnoeducación empieza a incursionar en la arena de las políticas educativas colombianas y de su brazo surgirá entonces de modo inédito el concepto de interculturalidad en las redacciones de decretos, resoluciones, directivas ministeriales y memorias de eventos del Ministerio de Educación Nacional. Esta idea de la interculturalidad se define como:

[...] la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo. Así las cosas la interculturalidad en Colombia ha estado ligada a la Etnoeducación como política educativa estatal. Aunque

pareciera evidente que la Etnoeducación encarna un proyecto intercultural por su condición de “educar en la diferencia,” esto no es del todo cierto, debido a que las formas de apropiación y las construcciones de sentido de lo que se entiende por Etnoeducación recogen las trayectorias históricas de organizaciones e individuos posicionados en diferentes lugares políticos, geográficos, ideológicos e institucionales (CASTILLO; CAICEDO, 2007, p.32).

En la normativa producida a partir de 1994 la interculturalidad quedará localizada en el terreno de la Etnoeducación de forma casi definitiva. Poco a poco la idea de la interculturalidad se configura en su descripción como un rasgo constitutivo de las educaciones étnicas (indígena, afrocolombiana, palenquera, raizal y rom) y básicamente en dos dimensiones: 1. Como capacidad de los *sujetos étnicos* para interactuar con otras culturas; 2. Como cualidad de los sujetos y los saberes etnoeducativos (CASTILLO; CAICEDO, 2007, p.29). De esta manera la interculturalidad esencializa una mirada sobre las personas portadoras de la diferencia étnica y cultural, es decir, los interculturales son los Otros, en tanto sujetos marcados por una condición de diferencia cultural, racial y/o étnica.

LA INTERCULTURALIDAD EN EL CURRÍCULO: LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS

Durante el proceso de la reforma constitucional de 1991 tuvo lugar un evento que debe ser mencionado en este apartado, pues su naturaleza política sirve para comprender el trámite diferenciado que ha operado en materia pública respecto a los llamados grupos étnicos, bien sean indígenas o afrodescendientes en cada caso. Al terminar su período de existencia, la asamblea nacional constituyente de 1991 tuvo que resolver algunos aspectos que quedaron sin legislar al interior de la corporación. Uno de estos temas fue el referido al reconocimiento de las comunidades negras como etnias de la nación colombiana. Por esta razón se expidió un artículo transitorio que luego en su cumplimiento dio origen a la ley 70 de 1993 por medio de la cual se reconocen los derechos de estas poblaciones. En el marco de esta norma y como resultado de viejas luchas antirracistas por parte de organizaciones e intelectuales negros, se promovió la creación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), como un mecanismo para erradicar el racismo y la invisibilidad producidos en el sistema educativo nacional.⁶

6 Esta normativa, derivada de la reglamentación de la Ley 70 o de Comunidades Negras de 1993, establece el carácter obligatorio de la CEA en todos los establecimientos educativos de la educación básica y media en Colombia y determina que su ámbito de aplicación opera en el grupo de “áreas obligatorias y fundamentales establecidas en el artículo 23° de la Ley 115 de 1994, correspondiente a Ciencias sociales, historia, geografía,

La CEA surge como un mecanismo curricular de “saberes escolares” basados en la historia y las culturas afrodescendientes en Colombia con el fin de que todos los estudiantes, independientemente de su condición racial, cultural y/o étnica conozcan estos legados. Para lograr tal fin en 1998 se expidió en decreto 1122 por medio del cual se determina que el sistema escolar de la básica y la media debe incluir en el área de las ciencias sociales, los contenidos de la CEA. Aunque el país y su magisterio no estaba formado para esta nueva tarea pedagógica, su emergencia en el conjunto de las políticas de conocimiento oficial es muy importante y recoge las viejas propuestas planteadas en 1971 por don Manuel Zapata Olivella, quien, en el contexto del primer Congreso de las Culturas Negras de América celebrado en Cali, propuso:

[...] que oficialmente se incorpore la enseñanza de la Historia de África en la escuela primaria y secundaria, a la par de que se exija por parte de los profesores un mayor análisis del significado de la presencia negra en nuestra comunidad a través del proceso histórico desde su arribo e integración en la vida económica, social y cultural” (OLIVELLA, 1988, pp.19-21).

El surgimiento de la CEA es un hecho inédito en el continente para el momento de su aparición y reviste especial importancia en este debate sobre la interculturalidad en la educación colombiana, por tratarse de la primera incidencia en materia curricular de corte “intercultural” que promueve un movimiento étnico, en este caso de las organizaciones afrocolombianas. Si bien es cierto que la implementación de la CEA ha sufrido un lento proceso de marginalidad frente a las políticas neoliberales de competencias y pruebas censales, la insistencia de los activistas y del movimiento afrodescendiente en Colombia durante estas décadas ha permitido algunos logros simbólicamente destacables, sobre todo en ciudades como Bogotá, donde día a día crece y se tensiona aún más la vida en aulas multiculturales. Igualmente, como lo ha señalado Caicedo (2011) este proceso hizo posible, entre otras cosas, el surgimiento de las pedagogías de la afrocolombianidad en escenarios donde nunca antes habría sido posible dar lugar y trámite curricular a ciertos saberes provenientes de la tradición africana en Colombia.

La inserción de la CEA en el terreno de las políticas educativas se diferencia del terreno de la Etnoeducación en la medida que esta se plantea como un horizonte de

constitución política y democracia” (Decreto 1122, Artículo 2º). Igualmente, en 2001, el Ministerio de Educación Nacional publica un documento de lineamientos curriculares para la CEA, el cual es resultado del trabajo de un equipo de líderes afrocolombianos, quienes diseñan una propuesta conceptual y pedagógica para este *nuevo campo del saber escolar* (Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1122 de 1998. Serie Lineamientos Curriculares. Cátedra de Estudios Afrocolombianos).

conocimientos para todo el conjunto de la población escolar colombiana, y no solo para los sujetos de la diferencia étnica, es decir de los y las afrodescendientes.

REFERENCIAS

ÁLVAREZ GALLEGO, A. *Formación de nación y educación*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2010.

BODNAR, Y. Lineamientos Generales de Educación Indígena del Ministerio de Educación Nacional. IN: Ministerio de Educación Nacional, *Memorias Primer Seminario Nacional de Etnoeducación*, Bogotá, 1985.

CAICEDO, A. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como proceso diaspórico en la escuela. IN: *Revista Pedagogía y Saberes*, No 34, enero-junio. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2011.

CASTILLO, E. Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. IN: *Revista Educación y Pedagogía*, No 52, julio. Medellín: Facultad de Educación. Universidad de Antioquia, 2008.

_____. La letra con raza entra. Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana. IN: *Revista Pedagogía y Saberes*, No 34, enero-junio. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2011.

_____. *Investigando el Racismo y la discriminación racial en la Escuela. Informe Ejecutivo*. MENA, M. I. (Coord.) Bogotá, 2009.

_____. *Si no hay racismo no hay Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Bogotá, Proyecto Dignificación de los y las afrodescendientes y de su cultura en Colombia, 2010.

CASTILLO E; CAICEDO J. A. *Yo no me llamo negrito... Racismo, primera infancia y educación en Bogotá* 2012b. https://www.academia.edu/7712688/RACISMO_EDUCACION_Y_PRIMERA_INFANCIA_AFROCOLOMBIANA

_____. *¿Cómo nos ven, ¿cómo nos representan? Invisibilidad/visibilidad de la afrocolombianidad en los materiales de la educación preescolar en Bogotá (2011-2012)*. Informe Final, Popayán, Universidad del Cauca, mineo. 2012^a.

_____. *La educación intercultural bilingüe. El caso Colombiano*. Colección Libros Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – FLAPE 22, Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, 2008.

CASTILLO, E; ROJAS, A. *Educación a los Otros, Estado, Políticas Educativas y Diferencia Cultural en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca, 2005.

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA – CRIC, *Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, CRIC. Bogotá: Editorial El Fuego Azul, 2004.

HERRERA, M. C.; PINILLA, A.; SUAZA, L. M. *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales*. Colombia 1900-1950. Bogotá: Editorial Universidad Pedagógica Nacional, 2003.

MENA, M. I. La historia de las personas afrocolombianas a partir de las ilustraciones contenidas en los textos de Ciencias Sociales para la Educación Básica. IN: *Revista Enunciación*, No. 11. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2006.

MENA, P. Educación Intercultural. Una historia que se repite, En: Marras, Gianna Carla y Badini, Riccardo (Ed.). *Intrecci di culture. Marginalità ed egemonia in America Latina e Mediterraneo*. Roma: Meltemi Editore, 2008.

MOYA, R. Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. IN: *Revista Iberoamericana de Educación OEI*, No.17 Educación, Lenguas y Culturas, Mayo-Agosto 1998.

MUÑOZ, H. *Rumbo a la Interculturalidad en Educación*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 2002.

SÁENZ, J. El saber pedagógico en Colombia 1926-1938. IN: *Revista Educación y Pedagogía*, No 8-9, Universidad de Antioquia, 1992.

SOLER CASTILLO, S. Racismo y discurso en los textos escolares: representación de la diversidad étnica y racial en los textos de ciencias sociales en Colombia. IN: Arocha, J. (ed.) *Nina, Cronista de Resistencias y Disidencias*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, 2009.

TORRES, J. *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Editorial Morata, 2013.

TUBINO, F. Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. IN: Fuller, N. (Ed.) *Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales el Perú*, Lima, 2002.

OLIVELLA, M. Z. El congreso de la cultura negra. Nueva era para la identidad de América. IN: *Primer congreso de la cultura negra de las Américas*. Cali: Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas UNESCO, 1998.