

**Educación Intercultural**  
**¿Educación para la inclusión o más de lo mismo?**

**Néstor Iván Cortez Ochoa**  
**Asesor: Diego Alejandro Muñoz Gaviria**

**Requisito para optar al título de**  
**Magister en Educación**

**Universidad de San Buenaventura de Medellín**  
**Facultad de Educación**  
**Medellín**  
**2011**

## Contenido

1. Entrada.....	5
1.1 ¿Cómo y cuándo surge el discurso de la etnoeducación en Colombia? ....	8
1.2 Aspectos Metodológicos .....	11
1.3 Logros y desafíos .....	18
2. Concepto de Cultura .....	20
2.1 La necesidad de indagar esta noción.....	20
2.2 Sobre las limitaciones de las definiciones .....	23
2.3 Caracterización inicial .....	26
2.4 Complejización de la caracterización de cultura .....	29
2.5 Hacia un concepto de cultura operativo para la educación intercultural... 34	
3. Diferencia, Diversidad y Marginación .....	37
3.1 La Centralidad Ontológica de la Diferencia y la Diversidad.....	37
3.2 La modernidad como producto de las diferencias .....	40
3.3 Las diferencias vuelven por lo suyo: crisis de una modernidad auto clausurada.....	45
3.4 Los usos de la diferencia para la dominación .....	52
3.5 El Multiculturalismo como Artificio .....	60
4. Acercamiento a la Antropología de la Educación .....	66
4.1 Sobre los cambios paradigmáticos de la antropología .....	66
4.2 La formación y consolidación de la antropología de la educación .....	75
4.3 Discusiones actuales en la antropología de la educación .....	81
4.4 ¿Podemos hacer una antropología del currículum?.....	90
4.5 Reformulaciones, propuestas y más problematizaciones .....	93
5. Las Diferencias Culturales y la Educación: Tensiones y Propuestas. ....	99

5.1 Multiculturalidad, multiculturalismo, pluriculturalidad e interculturalidad como discursos políticos .....	99
5.2 Los modelos educativos ante la emergencia de la diferencia cultural...	107
5.3 Los muchos y complejos atributos de la propuesta de la educación intercultural.....	115
5.4 El ingrediente crucial de la educación bilingüe.....	121
5.5 Los riesgos de la Educación Intercultural.....	129
5.6 ¿Es posible una educación intercultural como educación descolonizadora? .....	135
6. Problematizaciones de la Etnoeducación .....	140
6.1 La Etnoeducación, sus derivas de sentido y la (in)utilidad de las definiciones .....	140
6.2 Vericuetos jurídicos.....	152
6.3 El problema de la oficialización del sentido inicial popular .....	168
6.4 Las tensiones particulares de los procesos de reivindicación educativa étnica.....	176
6.5 La continuidad de la escuela como dispositivo de dominación epistémica .....	197
7. Resumiendo.....	209
8. Bibliografía.....	229

A Sandra Luz

## Educación Intercultural

### 1. Entrada

Hace ya varios años que empezó este interés académico por los asuntos interculturales, posiblemente en el segundo o tercer año de formación en el pregrado de antropología. Justo en el momento en el que la pregunta por el otro, poco a poco fue adquiriendo un efecto de búmeran y regresó a mí desde varias direcciones, inundándome de interrogantes sobre responsabilidades y aportes de esa condición hegemónica que representa Occidente y por su puesto de la antropología como parte de este particular contexto.

Fue Molleturo<sup>1</sup> (en 1999), el pueblo que soportó con paciencia ancestral, mis impertinentes intenciones antropológicas, las mismas que después de seis meses de trabajo de campo, arrojaron un ejercicio escrito -trabajo de grado-, que me permitió poseer el -en ese entonces- tan anhelado título de antropólogo. Fue justo esta experiencia, la primera aproximación real en asuntos donde la cultura, conocida inicialmente en teorías e interpretaciones, asumía una forma “viva” de resignificación cultural, en donde lo tradicional y lo moderno entraban en constante “negociación” a través las dinámicas cotidianas.

---

1 La Parroquia de Molleturo, está ubicada en Ecuador, en la provincia del Azuay. Está integrada por una cabecera parroquial y 71 caseríos, distribuidos entre los 100 y 4.000 metros de altura sobre el nivel del mar, que van desde los páramos hasta el litoral, cuyas coordenadas geográficas corresponden a: latitud 2° 44' sur y longitud 79° 26' oeste; es uno de los poblados más extensos de la provincia, ocupando aproximadamente una tercera parte de la misma con 870.8 km<sup>2</sup>; y una población aproximada de 5.500 habitantes (datos de la década de 1990), de los cuales el 33% vive en la cabecera parroquial, centro que ofrece marcadas diferencias con los caseríos, por su cercanía y continuo contacto con la carretera principal

Posteriormente (en 2007), atendiendo otro requisito académico, específicamente para el posgrado “Especialización en Doctrina Social de la Iglesia”, emerge de nuevo el asunto cultural, como un elemento de alta sensibilidad académica. Ya no en Molleturo ni en lejanas tierras, esta vez surge en Medellín, específicamente en un sector conocido como Moravia<sup>2</sup>. La figura bajo la cual se atiende este nuevo compromiso, es una herramienta propia de las ciencias humanas y sociales, llamada *historia de vida*. En ella, se recoge una serie de experiencias, que a manera de narración, expone un trozo significativo de la vida de un personaje afrodescendiente llamado Feliciano Córdoba Mosquera, quien muy amablemente me permitió inmiscuirme en sus intimidades socioculturales.

En este ejercicio descriptivo se hace un recorrido cronológico, a través de las vivencias de Feliciano, quien fue uno de los pioneros en la “construcción” del barrio Moravia. Allí se evidencia una suerte de sincretismo multicultural, a través de la convivencia y recreación de varias expresiones culturales, en el proceso de reconstrucción intraurbano del sector.

Finalmente, el ejercicio de casi 10 años como docente universitario, la participación en procesos pedagógicos en la Fundación Universitaria Claretiana-FUCLA- en el Chocó y, el reconocerse como estudiante de la maestría en educación, son los factores que nuevamente me sorprenden hurgando cuestiones relacionadas con la cultura; esta vez, en una relación directa con la educación. Pero sería injusto conmigo mismo, reducir exclusivamente a antecedentes

---

<sup>2</sup> Moravia es un lugar enclavado al noroccidente de Medellín, hace algunos años fue el basurero de la ciudad, pero rápidamente (en la década del 60 principalmente) fue el lugar donde cientos de familias desplazadas y de bajos recursos, ubicaron sus viviendas, mediante un proceso de invasión. Está ubicado en la Comuna 4, con una superficie de 43.7 hectáreas y conformado por los sectores de El Bosque, Moravia, El Morro, El Oasis Tropical y La Herradura

académico-laborales las motivaciones expuestas. Si bien, fue el campo de emergencia de la etnoeducación en Colombia, la pregunta que inspiró inicialmente mi intención académica, también lo fue mi condición humana y social frente a asuntos propios de un país “multiétnico y pluricultural” como supuestamente lo es Colombia. Es cierto que prevalece el gusto y enamoramiento por mi oficio, pero también lo es el reconocerme como un sujeto altamente sensible frente a los problemas sociales, cuyas bases son la exclusión, la marginalización, la segregación, el etnocentrismo, la invisibilización, la negación, las nuevas formas de colonización, la dominación y la subalternización entre otros aspectos.

En las muchas lecturas que anteceden y dan forma a este ejercicio, muy rápidamente aparece el concepto “diferencia”, ganando sutilmente protagonismo y generando grandes interrogantes sobre sus usos en la explicación de variados problemas sociales actuales. Es justo a través de la indagación por la diferencia, que se empieza a entender la educación intercultural como una propuesta política, a través de la cual se podría incidir en la construcción de región, asumiéndola bajo una mirada crítica y emancipadora. De este ejercicio surge la necesidad de reconocer la gran importancia que tiene la fundamentación teórica para este tipo de educación y, el deseo de contribuir con una síntesis crítica acerca del proceso colombiano; es por ello que al final de su lectura, se reconocerá (eso espero) como un insumo que posibilite posteriores investigaciones.

En consecuencia con lo anterior, en el texto se hace un reconocimiento de la importancia que puedan tener los aportes de la antropología de la educación a la educación intercultural. Así mismo, se podrá percibir de la necesidad de que la academia colombiana cuestione su logocentrismo; o mejor, el eurocentrismo de sus bases epistémicas, investigativas, docentes, etc., no se pretende rechazar el conocimiento occidental, sino resaltar su pretensión exclusivista. Por otro lado, hay un sutil interés por cuestiones relacionadas con el intercambio de saberes,

dialogismo, respecto, tolerancia, reconocimiento e inclusión, reunidas en el concepto político de interculturalidad.

### **1.1 ¿Cómo y cuándo surge el discurso de la etnoeducación en Colombia?**

Si bien esta es la pregunta que inicialmente da origen al proyecto, no es la única. Surgen y surgirán otras tantas, en la medida en que se pretenda dar respuesta a tan particular interés. En la búsqueda del surgimiento de la etnoeducación, muy pronto aparece la educación intercultural como una propuesta más amplia y en la que ésta estaría incluida, obligando a preguntarse además por la historia y las condiciones (problemas y logros) de la educación intercultural en Colombia.

Es precisamente por ello que para comprender la base conceptual de la educación intercultural en Colombia, se hace necesario intentar dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué se entiende por educación intercultural? - indagación de conceptos políticos y educativos asociados. Problemas de aplicación o de distancia entre la teoría y la realidad -.
- ¿Qué se entiende por cultura? - como base fundamental para conformar conceptos como educación intercultural y sus derivados -.
- ¿De qué manera se llega a utilizar la diferencia como medio de dominación epistémica y política?
- ¿Cómo se dan las transformaciones de la antropología educativa como correlatos de las transformaciones de la antropología social?
- ¿Cuál es el papel conceptual y metodológico de una antropología educativa contemporánea de cara a la educación intercultural?

Para resolver el anterior cuestionario, se requirió la identificación de algunos referentes conceptuales; es por ello que se hace un barrido de lecturas orientadas



hacia una teoría antropológica postestructuralista/postcolonial, desde una relación y complementación de corrientes críticas, neomarxistas y del postmodernismo antropológico norteamericano, así como de teorías del conflicto, análisis discursivos y análisis materiales de hechos históricos. Todo ello alimentado con discursos propios de la antropología de la modernidad, desde una postura crítica y propositiva, como lo es la línea de desarrollo humano y contextos educativos, perteneciente la facultad de educación de la Universidad San Buenaventura de Medellín.

Los aportes desde la antropología educativa como rama de la antropología social, son reflexiones que surgen del análisis de las transformaciones sociales según los cambios paradigmáticos, las pedagogías críticas y descoloniales.

Así mismo, la bibliografía consultada permite apropiarse transitoriamente del uso de los “frentes culturales” (González, 2001). Esta noción, la cual es desarrollada por el autor mexicano a partir de las elaboraciones de Antonio Gramsci sobre el concepto de *Hegemonía*, explicita ésta como el nombre dado al *momentum* de relaciones de fuerza entre diversos agentes sociales colectivos desde el punto de vista simbólico. [Momentum es la cantidad de movimiento de un objeto móvil]. Se propone dejar a un lado la connotación negativa que normalmente se da a la hegemonía, viéndola como factor indispensable en la dinámica de la producción de la vida social general y cotidiana. No se le debe ligar de manera rígida con la dominación política y con la explotación económica. La relación entre las tres existe, pero es de carácter complejo. La relación social de hegemonía implica tres elementos: el *hegemónico* o polo centralizante, el *subalterno/subordinado* o polo centralizado, y un *otro* polo que no es subalterno pero tampoco hegemónico, el cual abre una posible acción *disipativa* dentro de un territorio simbólico. Así, se puede pensar la hegemonía como un *marco de posibilidades*. Por otra parte, desde este enfoque, la “*Identidad*” es más bien un concepto rígido usado frecuentemente por analistas sociales para describir los modos en que diversos

universos simbólicos se construyen y afirman en la subjetividad” (González, 2001: 15). Ante el incremento y complejización de las formas auto-referenciales, sería mejor hablar de identidades en plural, entendiéndolas como trayectos y configuraciones identitarias y no como entidades ya creadas e inmodificables. Los frentes culturales son zonas de inestabilidad simbólica en las que se entretejen fuerzas centrípetas y centrífugas, que se explicaran bajo los conceptos de *campo* y *redes ideológicas*. Los frentes culturales son también el estudio de la conformación de estos “entrecruces conflictivos en equilibrio precario”. Los frentes culturales pueden ser usados como *construcción teórica* y como *estrategia metodológica* “para volver observable y entendible la complejidad del *poder simbólico* en la vida cotidiana” (González, 2001: 18). El concepto de frente cultural ha sido polisémico. Como herramienta teórica, frente cultural debe entenderse como *concepto abierto* o como concepto sistémico, es decir, que no puede ser aplicado separándolo de otras construcciones. Al mismo tiempo, entre los “universos simbólicos localizados” se producen constantemente fronteras y contornos, *fronteras culturales* determinadas por la posiciones de los agentes sociales y por las estrategias e intereses de entidades colectivas, que deben ser consideradas como de alta porosidad. Los frentes culturales pueden ser entendidos también como espacios o *arenas de lucha* generadas mediante la elaboración discursiva y que trazan las dinámicas de las tensiones y conflictos allí representados. En ese orden de ideas, el concepto de frente cultural provee la posibilidad de considerar la elaboración de significados socialmente compartidos, que se definen y redefinen constantemente. Son *formaciones simbólicas transclasistas* porque no son exclusivas de una sola parte de la sociedad sino que tienen la potencialidad de ser compartidas a través de todos los estratos, grupos y regiones. Están en perpetuo movimiento, “una especie de olla en la que se encuentran en estado de ebullición conflictos y tensiones culturales [...] un espacio caótico de movimientos oscilantes” (González, 2001: 22) que al llegar a un estado crítico se cristalizan en proyectos reconocibles, pero no completamente fijos. Para

indagar estos escenarios de lucha haría falta una aproximación metodológicamente compleja.

Finalmente y por otro lado, se advierte una atención especial al uso de las definiciones en los discursos académicos: no se toman en su valor denotativo “tradicional” sino como manera de percibir las orientaciones epistémicas y conceptuales que encarnan.

## **1.2 Aspectos Metodológicos**

Dado el carácter exclusivamente cualitativo y de interpretación textual de esta investigación, prevalece la exploración bibliográfica de procesos históricos y de conformación conceptual, ciñéndose a un procedimiento práctico de estudio de fuentes textuales. Ello hace necesario establecer unos criterios de selección y búsqueda de materiales. La información que arroja la lectura es consignada en fichas y resúmenes, para posterior análisis. Así mismo, se elaboran algunos mapas conceptuales de la información analizada, con el propósito de acumular contenidos que posibiliten la construcción de textos (síntesis).

Rápidamente, surge la necesidad de identificar algunas temáticas, que son clasificadas en elementos de carácter general como históricos, políticos, económicos, étnicos y educativos. Ello facilita el estudio de algunas bases conceptuales de autores, a través de sus formulaciones, posibilitando establecer una postura Crítica -desconstrucción- de conceptualizaciones esencialistas y funcionalistas, para finalmente generar un escenario en donde se construye un tejido discursivo descolonial a partir de los pasos anteriores.

El rastreo sistemático de la literatura selecciona, así como el posterior análisis de la información clasificada, da como resultado cinco capítulos distribuidos de la siguiente manera:

En el capítulo uno se aborda el concepto de cultura, no sin antes aclarar la necesidad de indagar sobre la noción del concepto y las consecuencias que trae la falta de cuidado en su conceptualización. Se opta por combatir toda forma de *esencialismos* que por interés político, por falta de profundización conceptual o hasta por omisión, determinan las culturas como entes estáticos y autocontenidos, delimitables e independientes. Alternativa necesaria: conceptualización de cultura como proceso dinámico en constante transformación, esto es, como producto que en cada época y lugar tiene sus particularidades, conformadas por sus procesos históricos particulares. Además de que hay que considerarla como expresión de formas de poder, estando estrechamente ligada con los procesos políticos globales y locales. La cultura no sólo expresa las diferencias sino también las similitudes, y no únicamente entre los distintos grupos, sino también al interior de cada uno de ellos.

Seguidamente, en el capítulo dos, se hace una indagación en torno al concepto de diferencia, partiendo de su *centralidad ontológica*, es decir, su cualidad de ser el ingrediente esencial de la realidad física, biológica y social, siendo el encuentro entre las diferencias el factor que pone en movimiento los procesos de construcción, organización y modificación del conocimiento y del mundo. Allí mismo, se realiza una aproximación al modelo epistémico y educativo hegemónico de homogenización propio de la modernidad europea occidental: asimilación al modelo cultural dominante y producción política de las diferencias a través de unos regímenes de representación como formas discursivas de invisibilización, discriminación, desvalorización, exclusión de los modelos culturales diferentes, que adquieren una posición de *subalternidad* frente a la *centralidad* de la civilización moderna y sus productos. Se transita por la mal llamada *situación postmoderna*, asumiéndola como manifestación de una crisis epistémica de la modernidad occidental, resumida en la oposición a su presunción de constituirse como criterio único de validez y de verdad. La situación postmoderna debe ser

tomada como fuente de insumos conceptuales y metodológicos fundamentales para la educación intercultural crítica y transformadora. La exaltación de la presencia y el valor de la diferencia, uno de los aspectos claves del postmodernismo, es una herramienta muy útil para combatir la *colonialidad del saber* que actúa como cadena o grillete de la educación todavía en la actualidad. Se resaltan las luchas de los movimientos sociales de las comunidades subalternizadas culturalmente, la respuesta de los poderes centrales a través del multiculturalismo que hemos tratado como una estrategia de cambio en los regímenes de representación a través de un reconocimiento y valoración superficial y retórica de las diferencias culturales pero sin ninguna intención de cuestionar la centralidad epistémica que se autoasignó la modernidad europea occidental y su correlato, el capitalismo. Por el contrario, la estrategia multiculturalista es vista como un esfuerzo por integrar al mercado capitalista al grueso de las poblaciones subalternizadas.

En el capítulo tres, se hace un acercamiento a la antropología de la educación desde la perspectiva de la antropología postestructuralista y postcolonial. A los procesos de transformación de la antropología social en general y de la antropología educativa, hasta la situación actual en la que su motivo de principal preocupación es la relación entre el sistema educativo y las minorías culturales, sean éstas étnicas o referidas a cualquier otra forma de diferenciación y exclusión social. Se sitúa por consiguiente a la educación en estrecha relación con la política, ya que en aquella todos sus contenidos y actuaciones son políticos en tanto se relacionan con mecanismos de poder y dominación. También se “aprovecha” este capítulo para proponer una identificación de la escuela como instrumento de reproducción ideológica bajo las normas del grupo dominante que trata de asegurar la conservación de un orden social determinado manteniendo y reforzando sus desigualdades. Se evidencian planteamientos para una antropología educativa contemporánea que busque y promueva formas educativas alternativas y emancipadoras: ligada a las teorías del conflicto, lo que ayuda a

curarla de esencialismos y funcionalismos; relacionadas con la antropología de la modernidad y del desarrollo; desconstrucción de los fundamentos y los discursos de la educación moderna; debe incluir la visión de la llamada *postmodernidad de resistencia* según la cual se hace énfasis en el estudio materialista e histórico como complemento ineludible del análisis discursivo, situando los procesos asociados a la diferencia más en los conflictos históricos específicos que en el mero plano textual o semiótico; que haga una antropología del currículo, tanto del explícito como del oculto; que presten atención y se relacionen dialógicamente con las propuestas educativas surgidas de los procesos propios de las comunidades marginalizadas. En resumen, este capítulo sitúa las elaboraciones de este trabajo en la perspectiva de una *pedagogía crítica*.

El capítulo cuatro por su parte, irrumpe como una exploración de sentidos de términos como *multiculturalidad*, *multiculturalismo*, *pluriculturalidad* e *interculturalidad* como conceptos que denotan formaciones discursivas políticas, dejando en claro que dichos sentidos varían según sean enunciados por las comunidades marginalizadas, por las instancias estatales o por la diversidad de lugares académicos. Derivación en discursos más concretamente educativos en figuras como la educación bilingüe y bicultural, la educación bilingüe intercultural (EBI), la educación intercultural bilingüe (EIB), la etnoeducación, la educación propia, y la cátedra de estudios afro-colombianos, entre otras. Se adopta el uso del concepto *educación intercultural* a lo largo de toda la exposición, porque es la denominación adoptada por académicos y actores comunitarios en el contexto latinoamericano que más se acerca a las formulaciones de una antropología de la educación contemporánea tal como se dejó patentizada en el tercer capítulo. Todo lo anterior, en aras de una mayor precisión conceptual, dejando de lado la intención de establecer una definición tajante y definitiva, lo cual reñiría con el enfoque teórico adoptado. En consecuencia, se procede a esbozar una síntesis de los elementos que hemos considerado más significativos para caracterizar la educación intercultural como discurso que persigue una transformación del ámbito

educativo. Se plantea la muy amplia distancia existente entre las caracterizaciones hechas por los autores y los logros reales, llegando a constituirse esta visión de la educación intercultural como otra utopía más que agregar a los sueños de transformación social. Se examinan algunas problemáticas relacionadas con el componente bilingüe de la educación intercultural observando sus transformaciones como instrumento de asimilación a la cultura dominante y como reivindicación de las comunidades étnicas en la búsqueda de preservar y reforzar sus culturas. Con todo, una de las conclusiones a las que se llega en toda esta indagación, es que la escuela recrea el acto pedagógico como una práctica de violencia simbólica y epistémica que impone sentidos excluyentes sobre la base de categorizaciones arbitrarias de lo que se considera válido o correcto, llevando a cabo, de paso, operaciones de ocultamiento del poder transformador real que podría tener la educación. De esta situación se deriva una serie de riesgos que también se tratan aquí. Se colige del conjunto de la situación, la necesidad y la urgencia para la educación intercultural de la concepción y puesta en práctica de *pedagogías descoloniales* nutridas teórica y metodológicamente por la combinación entre las teorías antropológicas postestructuralistas y pedagogías críticas. Se deja claramente establecido que se trata de construir un proyecto educativo descolonizante *con* y *desde*, y no *para*, los pueblos y las comunidades que forman la sociedad multicultural.

Así las cosas, estos cuatro capítulos ofrecen la base conceptual e histórica para llevar ofrecer las elaboraciones que responden la pregunta central del presente trabajo: la historia y las condiciones de surgimiento y desarrollo de la educación intercultural en Colombia.

En un giro enfático propio del presente trabajo, aparece el quinto capítulo, en donde en primer lugar se examinan los sentidos de la etnoeducación expresados por los autores estudiados, analizando el uso de las definiciones como modo de percibir sus orientaciones epistémicas y conceptuales, para mostrar y

problematizar algunas de las implicaciones más importantes que de ellas derivan. A través de los procesos históricos examinados se establece cómo la etnoeducación surgió como elemento constituyente de las luchas de las organizaciones étnicas en Colombia, sufriendo con el tiempo unos procesos de apropiación, cooptación y resemantización por parte de los poderes dominantes. Es por esto que se afirma que ha habido un proceso de resemantización del concepto de etnoeducación, por lo cual experimenta unas derivas de sentidos que operan en diferentes tiempos y locaciones, haciendo muy compleja su comprensión y restándole valor a cualquier intento de definición corta y cerrada.

El segundo momento de este quinto capítulo se ocupa someramente de algunos de los elementos principales del marco jurídico. Sin pretender abarcar este tema, lo cual requeriría una investigación particular de largo aliento, aquí sólo se explican de manera cronológica los puntos que más importantes de la evolución de la legislación colombiana como base para hacer evidentes las problemáticas principales que se le relacionan. Todo esto lleva a afirmar que encontramos en Colombia una abundancia discursiva y una debilidad institucional, en la cual se le otorga a la reforma legal el valor de panacea para la resolución de los problemas sociales. No se niega la trascendencia del ordenamiento jurídico como guía del desarrollo de las políticas generales de inclusión cultural y particulares de educación intercultural, pero se resalta la existencia de la tendencia a sobrevalorar la norma jurídica y a ocultar las articulaciones reales de marginalización y homogenización, lo cual es el propósito del sistema capitalista neoliberal.

En tercer término se profundiza sobre los procesos de oficialización del sentido popular de la etnoeducación, mediante procesos de colonialización semántica que la van convirtiendo en herramienta de un multiculturalismo político tendiente al mantenimiento de la dominación epistémica y económica, a través de la utilización de unas *políticas de reconocimiento* supeditadas a regímenes de representación que condicionan los saberes y las prácticas de los expertos institucionales que



definen oficialmente la etnicidad de una comunidad; y que tanto estos regímenes como estas políticas están cada vez más sometidas a la ideología del neoliberalismo o capitalismo monetario de hegemonía global actual. Se postula entonces una visión de la etnoeducación como *frente cultural* o como campo de confrontación de diversas fuerzas con intereses comunes y divergentes. Esta conformación cultural se da en razón al enfrentamiento entre los modos de hacer y pensar el mundo de las comunidades subalternizadas, la historia de sus pueblos y sus procesos organizativos, la episteme moderna dominante y su ilusión de verdad única convertida en pesadilla de dominación social global, y sus estrategias para integrar en su lógica y en el mercado capitalista las voces y opiniones discordantes con su modelo.

De este modo, en un cuarto momento se examinan los itinerarios seguidos por las organizaciones indígenas y afrocolombianas en sus procesos reivindicativos, dejando claro que para ambas etnias la problemática principal que se hace explícita es la del territorio y el acceso a los recursos naturales. Los aspectos relacionados con la educación aparecen en los dos casos articulados pero de alguna manera subordinados a la cuestión territorial, la más vital para estas comunidades subalternizadas de Colombia.

Para finalizar, en el quinto lugar de este capítulo, se sostiene la continuidad de la escuela en Colombia como dispositivo de dominación epistémica, en la cual la etnoeducación, considerada como conceptualización fuerte e institucionalización débil no ha logrado transformar esta situación. Sin embargo, este panorama institucional signado por la progresiva neoliberalización de la educación, es vigorosamente contrapunteado por los procesos de lucha de las comunidades culturalmente marginalizadas, de las cuales han resultado formas alternativas y altamente seminales de comprender y practicar la educación. También se reivindican algunos aportes muy significativos por su consonancia con el deseo explícito de las organizaciones étnicas, considerando en detalle una propuesta

teórica y una implementación práctica producidas dentro de la iglesia católica, que buscan unas dinámicas sociales y educativas en sintonía con los presupuestos de una educación intercultural respetuosa, dialógica y cuestionadora de la validez universal del modelo hegemónico moderno.

Concluye el texto con un capítulo denominado *resumiendo*, en el que de manera escueta, se realiza un recorrido general por de los temas tratados durante todo el ejercicio, no sin antes dejar abierta la discusión y la motivación para futuras investigaciones.

### **1.3 Logros y desafíos**

Se pretendió con este ejercicio y se planea a manera de logro, el fundamentar conceptualmente un marco de interpretación para la situación de la educación intercultural en Colombia. Así mismo aclarar el sentido del concepto de cultura y las implicaciones de sus diversos y sospechosos usos de cara a la educación intercultural. En ese mismo sentido, se espera haber sustentado una centralidad ontológica de la diferencia y haber establecido los usos y derivaciones que de ella se hacen como instrumentos políticos de discriminación y opresión.

Por otro lado, se pretende en esta publicación, asentar las transformaciones generales de la antropología social y particulares de la antropología de la educación, así como y enfatizar el gran papel que sus elaboraciones conceptuales y metodológicas han tenido y pueden tener con respecto a la educación intercultural.

Así mismo, explorar las peculiaridades, problemáticas y logros de la educación intercultural en Colombia. Finalmente, visibilizar algunos aportes comunitarios y académicos a este tema.

Queda entonces a manera de desafío propio o ajeno, profundizar en investigaciones de campo: aplicación de la etnografía al ámbito educativo, no sólo a los estudiantes y profesores dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también a las actividades directivas y administrativas de los agentes de las instituciones educativas y de los organismos estatales y transnacionales, en torno a la educación intercultural.

Por otro lado, es necesaria una lectura, crítica y la desconstrucción de discursos institucionales, reflejados en actos jurídicos (leyes, decretos, resoluciones) administrativos (planes ordenamiento territorial, planes de desarrollo, ordenanzas, resoluciones) y formulaciones discursivas generales de entidades estatales, transnacionales y privadas, sobre educación intercultural. Es necesario también un examen detallado de las propuestas oficiales de educación bilingüe indígena y de la cátedra de estudios afrocolombianos.

Así mismo, una lectura, crítica y la desconstrucción de los discursos reivindicatorios de las comunidades culturalmente subalternizadas y de sus propuestas propias. Un examen detallado de las educaciones propias o endógenas de los indígenas y de las perspectivas educativas afrocolombianas relacionadas con el cimarronismo.

Y para terminar, implementar estrategias para una atención específica a los procesos de los raizales y del pueblo ROM. A los procesos educativos populares y no formales no vinculados directamente con asuntos étnicos, ya que -como debió haber quedado claro- lo intercultural en su sentido amplio trasciende este tipo específico de diferencia cultural.

## **2. Concepto de Cultura**

### **2.1 La necesidad de indagar esta noción**

Cultura es una palabra con un gran valor polisémico, por lo que puede ser utilizada en diferentes contextos con significados variables. En muchas ocasiones, sobre todo en los medios de comunicación y en los discursos políticos, se usa como una muletilla, lugar común o comodín idiomático para simplificar realidades harto complejas, sin indagar o reflexionar demasiado sobre éstas, como a la manera de un “mantram” que permitiera eludir la reflexión crítica sobre las situaciones y discursos enunciados. Es un uso del término como fetiche, como emblema que ayuda a simplificar las connotaciones reales que apareja. Es como un blasón que todos usan pero que en realidad pocos saben qué implica en su amplia complejidad.

Pero el ocultamiento o la elusión de las ricas significaciones del concepto de cultura no se limitan a ciertos aparatos de enunciación ideológica de los poderes dominantes, sino que permean las demás instituciones y apartados sociales, y particularmente, como se verá, la actividad educativa. En muchos de los textos consultados para realizar este trabajo, y que versan sobre la educación multicultural o intercultural no se aborda la tarea de conceptualizar claramente la noción de cultura, dándose ésta como suficientemente comprendida, o como algo *natural* u obvio que no requeriría ni mayor profundización ni demasiadas explicaciones.

La misma situación perciben (García Castaño et al, 2002: 50 - 54) cuando afirman que el concepto de cultura no ha sido central en el discurso educativo, que hay carencia de modelos educativos basados en aparatos conceptuales

antropológicos, y que todo esto es un obstáculo serio para la realización de fines educativos declarado, por lo cual proponen hacer girar el entendimiento de la educación multicultural en torno a una conceptualización lo más precisa posible de la cultura. Añaden los autores que la mayoría de visiones subyacentes en la literatura educativa llevan implícita una concepción estática de la cultura, con las consecuencias negativas que serán tratados a lo largo de este capítulo y el siguiente. Así, las diferencias culturales han sido tratadas a través de tópicos, generalizaciones y estereotipos, como opciones más fáciles para definir las y salir del paso, pero con tremendas consecuencias conceptuales y metodológicas.

En una dirección similar se manifiesta Ernesto Díaz Couder (1998: 20), cuando afirma que en la mayoría de los programas educativos subyace la noción de cultura como folklore, tradición o costumbre; en todo caso lo más exótico o pintoresco de las manifestaciones sociales. Y también Víctor García Urdaneta cuando, defendiendo la necesidad de conceptualizar la cultura como algo difuso, inacabado y en constante movimiento, señala que como respuesta a las dificultades evidentes de la tarea pero ante cierta obligación de hacerlo, se termina por identificar cultura con etnicidad, lo que lleva a pensar que sólo habría diversidad cultural donde hubiera diversidad étnica (García Urdaneta, 2002: 98).

Pero, lejos de ser algo evidente o meramente adscrito a lo étnico o lo geográfico, la cultura es una construcción histórica y contingente cuyo significado puede variar según los enfoques o contextos desde donde se le mire.

Consideramos de suma importancia explorar los sentidos del concepto de cultura cuando vamos a hablar de educación intercultural. Compartimos la idea de que la forma de comprender el concepto de cultura incide efectivamente de modo teórico y práctico en los análisis de los fenómenos educativos y en las intervenciones que se hagan para superar sus limitaciones. Como bien lo afirma Rolando Poblete Melis (2006: 35):

Discutir sobre el concepto de cultura pareciera un ejercicio carente de sentido y sin fin. Piénsese en las numerosas y diversas definiciones que sobre tal término existen. Sin embargo, no es un ejercicio realizado en vano porque de la definición de él deben surgir los lineamientos que organicen los aspectos metodológicos y prácticos que guíen toda intervención que tenga en vistas aportar soluciones a los problemas de las minorías. Es decir, dado que la antropología en tanto ciencia social es una disciplina dispuesta a la acción, debe ser capaz de entregar las definiciones mínimas a partir de las cuales ordenar las estrategias de intervención coherentes con la diversidad manifiesta en los espacios educativos multiculturales [...] Todos los modelos educativos orientados y propuestos para el trabajo en contextos multiculturales, y en especial la educación multicultural, intercultural o educación para la diversidad, se sustentan, explícitamente, en un concepto de cultura que abarca no sólo una definición total sino también formas de entender a las otras culturas presentes en la escuela y, de ello se deduce, claro está, una forma concreta de conceptualizar al otro.

Como veremos a lo largo de este trabajo, las conceptualizaciones explícitas o implícitas, conscientes o inconscientes, visibles u ocultas, que se tengan acerca de la cultura, son responsables del modo cómo se abordan y comprenden las situaciones atinentes a la educación. Como lo expresan otros autores:

Sostenemos que detrás de cada modelo de educación multicultural se encuentra una concepción de la cultura. No puede ser de otra manera. El hecho de que en muchos casos tal concepto no sea explícito, nos obliga a «denunciarlo» y a reflexionar sobre la necesidad de tal conceptualización (García Castaño et al, 2002: 38).

Incluso, según estos mismos autores, las ideas de cultura subyacentes en los modelos de educación intercultural pueden obstaculizar más que facilitar la defensa de la igualdad y el pleno ejercicio de la ciudadanía que declaran perseguir en la teoría (García Castaño et al, 2002: 46).

Por lo tanto, es necesario, si vamos a hablar de educación intercultural, explorar detalladamente las construcciones discursivas con las que se han dado distintos sentidos al término cultura. Además, y a partir de lo expresado en la cita anterior, es también necesario percibir y sopesar las imágenes explícitas e implícitas de cultura sobre las cuales se basan los autores que constituyen el corpus central de análisis de este trabajo, esto es, una parte de la literatura disponible sobre educación intercultural y etnoeducación en la república de Colombia.

## **2.2 Sobre las limitaciones de las definiciones**

Es muy común dentro de la tradición académica e intelectual de la modernidad histórica, iniciar cualquier exploración o estudio partiendo de una proposición que permita establecer unos límites claros y determinados que enmarquen lo que se va a estudiar. Se definen cosas y fenómenos, y desde esa premisa definitoria (y muchas veces definitiva) se estructura todo el proceso de indagación, sean cualquiera los pasos que lo completen.

Como se demostrará en este aparte -y contra ideas y prácticas muy generalizadas- este procedimiento que otorga a las definiciones un gran valor heurístico al posar en ellas todo el peso de la conceptualización inicial en un estudio, no es realmente eficaz ni productivo desde un punto de vista estrictamente científico. Los fenómenos y las cosas son muy complejos en su realidad ontológica, y generalmente las definiciones que se les adjudican son

construidas desde contextos históricos específicos y no alcanzan a captar una mínima parte de su complejidad inherente.

Es por ello que se visualiza como un mejor procedimiento el sumergirse en la amplitud de los fenómenos a través de la dilucidación de sus elementos y características constituyentes, sin la marca autoritaria previa de una definición cerrada que en el fondo lo que hace es tratar de imponer un sentido y ocultar otros.

Pero ha sido tradición occidental necesitar una definición como punto de partida y muchos autores se han ocupado de diseñar la suya. Dolors Comas d'Argemir (1998: 30) menciona la recopilación de 164 definiciones que realizaron Alfred Louis Kroeber y Claude Kluckhohn en 1952, y a casi 60 años de distancia de esa época, y dadas las condiciones de expansión de los estudios y discursos sobre la cultura, uno no puede imaginar a qué número habrá ascendido la cifra.

El más viejo de todos estos intentos definitorios es al mismo tiempo el más famoso y el más usado, sobre todo cuando se quiere salir del paso sin profundizar o problematizar demasiado, o cuando se desea evitar las connotaciones molestas de otras formulaciones. Edward Burnett Tylor es quizás quien primero adopta el uso de la palabra antropología como estudio de la cultura (Bohannon y Glazer, 1993: 61). Su definición que data de 1871, o adaptaciones posteriores de ella, son todavía de uso común, incluso entre cierto tipo de "expertos" en la actualidad:

La cultura o civilización, tomada en su sentido etnográfico amplio, es ese complejo total que incluye conocimiento, creencia, arte, moral, ley, costumbre y otras aptitudes y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad (Bohannon y Glazer, 1993: 64).



Pero, como puede verse y es la crítica que siempre se le ha hecho, más que definir lo que hace esta frase es una lista o enumeración de componentes culturales. Su virtud mediática no radica en su exactitud sino en su vaguedad. Cualquier definición, “proposición que expone con claridad y exactitud los caracteres genéricos y diferenciales de una cosa material o inmaterial”(Real Academia Española, 1992: 475) de un fenómeno tan completo y tan amplio como la cultura se ve enfrentada primeramente al problema de que no puede ser nunca exacta; y luego debe resolver el cómo explicar claramente algo bien abstruso.

Así, la definición de Tylor es clara y manejable por ser tan vagamente imprecisa, de ahí su buena fama y constante reutilización. Pero veamos un ejemplo de lo contrario, una definición mucho más precisa, pero mucho menos clara y por lo tanto menos atractiva en la línea del menor esfuerzo, que es la que propusieron Jean y John Comaroff en 1992 y que es reproducida por Comas (1998: 33).

Nosotros consideramos que la cultura es un espacio semántico, el campo de signos y prácticas en el que los seres humanos construyen y representan quiénes son ellos y los otros, así como sus sociedades e historias. No es meramente un orden abstracto de signos o relaciones entre signos. Tampoco es sólo la suma de prácticas cotidianas. Ni tampoco es pura lengua y pura palabra, ya que nunca constituye un sistema cerrado o totalmente coherente. Es más bien lo contrario: la cultura siempre contiene mensajes, imágenes y acciones polivalentes, parcialmente contestables. Es, en resumen, un conjunto de significantes-en-acción, históricamente situados, históricamente desarrollados, significantes que son a la vez materiales y simbólicos, sociales y estéticos.

Por todo esto, insistimos que ante la complejidad manifiesta de un fenómeno como la cultura es mucho mejor hacer una inmersión en sus elementos y características

sin pretender enmarcarlos en fórmulas definitorias que pretendan al mismo tiempo claridad y exactitud.

### **2.3 Caracterización inicial**

Conscientes de los inconvenientes de las definiciones cerradas, creemos que es mejor comprender la cultura mediante un recorrido exploratorio por algunas de sus más importantes características. Es evidente que las ideas contenidas en este aparte no pretenden ser exhaustivas ni exactas, por lo que el lector activo podrá añadir muchos elementos que aquí no entraremos a considerar.

Una primera característica, y que está presente en la inmensa mayoría de las formulaciones que suelen encontrarse, es que la cultura es un atributo y una construcción humana. Un autor tiene razón cuando afirma que "...no existen hombres sin cultura, porque del concepto del hombre, en tanto ser social, se deduce su condición cultural" (Poblete, 2006: 37). Lo que es claro es que todos los seres humanos poseen culturas.

Lo discutible a la luz de la investigación biológica y etológica<sup>3</sup> es que sea un atributo y un desarrollo exclusivamente humano. Carl Sagan y Ann Druyan (1993:

---

<sup>3</sup> La etología es la disciplina científica que se encarga de estudiar el comportamiento de los animales, tanto en cautiverio como en sus hábitats naturales. Se preocupa por igual de las conductas de las diferentes especies animales determinadas por la su constitución genética y de aquellas que son adquiridas por aprendizaje. Los seres humanos, que consideramos incluidos dentro de los animales, también pueden ser objeto de estudio de los etólogos, pudiéndose hablar con toda propiedad de una etología humana. La etología está estrechamente relacionada con la biología, la antropología biológica, la psicología experimental, la etnografía, la proxémica y la semiótica en general. Su surgimiento dentro del conjunto de ciencias en la modernidad occidental se dio apenas a comienzos del siglo XX, tratándose de una ciencia muy joven que apenas ha dado sus primeros pasos; sin embargo, son muchas las sorpresas que ha deparado, tal como el lector curioso puede constatarlo con la lectura del texto de Sagan y Druyan referenciado.

257 – 392) dedican seis capítulos de su interesantísimo libro *Sombras de antepasados olvidados* a echar por tierra la gran mayoría de argumentos que pretenden establecer puntos de separación absoluta o diferencias de esencia entre seres humanos y animales. Sobre la sólida base de los trabajos de etólogos como Jane Goodall, Toshisada Nishida y Franz de Wall, psicólogos como Donald Griffin y genetistas como Morris Goodman, entre otros, se llega a la conclusión de que es demasiado simplista poner una barrera de separación absoluta entre humanos y animales, y que sus diferencias en cuanto al uso de elementos culturales son más *de grado* que *de esencia*. Por no ser una discusión determinante para el tema de este trabajo, dejamos al interés del eventual lector el profundizar en el texto referenciado.

Muchos autores han querido ver la característica fundamental de la cultura en un aquello que va más allá de la naturaleza, lo que igualmente coincide con el afán del hombre occidental por distinguirse de la naturaleza y sus parientes animales. Por ejemplo, Leslie White hablaba en 1959 de un “*continuum* extrasomático (no-genético, no-corporal) y temporal de cosas y hechos dependientes de la simbolización” (Kottak, 1994: 35). Pasando por alto todo lo demás que podría discutirse actualmente en torno al derrumbamiento de las barreras absolutas otrora impuestas entre naturaleza y cultura, entre humanos y animales, sólo anotaremos aquí el hecho ineludible de que no podemos acceder a la percepción, pensamiento y reflexión sobre la naturaleza sino a través de la cultura. Aunque el sol esté a 150 millones de kilómetros de la tierra y sea lo más natural del mundo, todo lo que ahora estamos diciendo sobre él son puras construcciones culturales.

Entonces mejor estará decir que no es que haya una separación tajante entre naturaleza y cultura, sino que la cultura es el único puente que tenemos para poder conocer la naturaleza. En consonancia con lo anterior, podemos afirmar que “la cultura lo abarca todo” (Kottak, 1994: 34); que comprende todo el curso del acontecer vital humano; que determina el ser, pensar, hacer y sentir de las

personas, y es el filtro por donde pasan todas las comunicaciones con los seres y con las cosas. Como ya se dijo antes, los hechos físicos y biológicos se perciben e interpretan solamente en términos culturales (Poblete, 2006: 38).

Si aceptamos la cultura como extrasomática, podemos añadir que no se transmite genéticamente sino a través de la interacción comunicativa entre las personas y de la enculturación; es decir, de los procesos por medio de los cuales los sujetos son introducidos en los componentes de su cultura. La cultura se aprende mediante procesos de enculturación que son en su mayor parte inconscientes, los cuales internalizan profundamente patrones de comportamiento también inconscientes en las personas. La mayoría de las veces se piensa y se actúa por hábito, y muy pocas veces o en muy pocos contextos se reflexiona sobre los comportamientos cotidianos.

Como lo sostiene Umberto Eco, los fenómenos culturales deben ser estudiados como fenómenos de comunicación ya que cualquier aspecto de la cultura puede ser convertido en una unidad semántica (Eco, 1989: 31). Eso hace que podamos decir que los elementos culturales son simbólicos y que por lo tanto son elementos ricamente potenciales como instrumentos en los fenómenos de la representación.

Si la cultura es eminentemente comunicativa, podemos asegurar que no es una cualidad de sujetos aislados sino de sujetos sociales. La cultura es una elaboración colectiva que va transformándose a causa de la interacción entre sujetos y grupos diversos. La cultura entonces puede ser vista en sentido general como la capacidad de todos los humanos de generar sistemas simbólicos, y en un sentido específico como cada una de las diferentes formas en que los grupos humanos desarrollan dicha capacidad en tiempos y espacios concretos.

Si la cultura puede ser vista como comunicación, podemos sostener que está organizada en forma de códigos, es decir, como un sistema pautado de

subsistemas simbólicos integrados; un sistema de sistemas en el cual todo se encuentra interrelacionado: si algo afecta a una parte, también afectará el todo.

Si la cultura es un asunto de grupos y colectivos –y no de individuos aislados- podemos añadir que los sistemas simbólicos que las componen constituyen los factores que utilizamos los humanos para distinguirnos y para asemejarnos; lo cual hacemos incluyéndonos en unos grupos y excluyéndonos de otros en virtud de compartir unos códigos específicos de comunicación. Esta característica será de vital importancia para nuestro trabajo, por lo que sus implicaciones serán estudiadas más detenidamente en el segundo capítulo.

Además, podemos añadir que las culturas constituyen los marcos para determinar qué es correcto y qué es incorrecto dentro de los grupos que se conforman alrededor de sus elementos. La cultura es también, por lo tanto, un mecanismo de control social que contiene las normas que los sujetos integrantes de los grupos sociales, pueden practicar para ser aceptados o pueden desobedecer corriendo el riesgo de marginarse del grupo social.

#### **2.4 Complejización de la caracterización de cultura**

Por considerar sus implicaciones determinantes para el tema de este trabajo, pretendemos ahora profundizar un poco acerca del tratamiento que ha recibido el concepto de cultura por parte de la antropología económica en su relación estrecha con la economía política y con la ecología política.

A partir de los años 60 la antropología económica contribuyó a convulsionar y a renovar la antropología social aportando un nuevo paradigma metodológico basado en la necesidad de analizar las culturas particulares como parte de sistemas globales y no como entes aislados e independientes (Comas, 1998: 22).

Este proceso de transformación antropológico fue producto de las crecientes discusiones sobre los efectos de la expansión de la civilización europea occidental y su sistema político-económico capitalista a nivel global, proceso alcanzado a mediados del siglo XX, época en la cual se consolidan también los discursos del desarrollo capitalista que marcarán todos los aspectos de la vida social, incluida la educación.

Frente a cierta inercia de la antropología tradicional, la antropología económica muy de la mano de la economía política, puso sobre la mesa la importancia la expansión de la cultura occidental metropolitana, del capitalismo y de los discursos del desarrollo, y sus efectos sobre otras culturas y otras economías, lo que lleva a concebir una noción de sistema mundial complejo en el cual concurren diversas fuerzas en correspondencia y en conflicto.

En resumen, son dos los aportes conceptuales y metodológicos que brinda este enfoque: el énfasis en mirar las culturas en una relación dinámica entre lo local y lo global; y la ineludibilidad de comprender los procesos históricos en la formación de los aspectos culturales. Esto último cobra importancia si se tiene en cuenta la predominancia que la antropología de la época daba a las perspectivas y metodologías funcional-estructuralistas que privilegiaban los análisis sincrónicos de sociedades tomadas como todos aislados.

La mundialización de la economía es resultado de la expansión de la economía de mercado, pero se trata de un proceso heterogéneo y diverso, que implica muchas variaciones locales, por la síntesis particular que se produce en cada lugar entre las nuevas y las viejas formas de producción (Comas, 1998: 23).

Esta autora propone entonces comprender la cultura desde la economía política, que integra a la historia dentro de su estrategia metodológica; situando la

alternativa de comprensión de las relaciones entre cultura y cambio social, al mismo tiempo que se toma el análisis del cambio social como centro mismo del análisis antropológico. En el panorama de los estudios antropológicos, Comas ha encontrado dos grandes modos de comprender la cultura.

En primer lugar habla de la cultura como forma de vida y como código de conducta. Correspondería a las visiones más tradicionales en las cuales se considera la cultura como algo delimitable y diferenciador, como conjunto de rasgos propios “cuyos límites coinciden con los de un grupo humano y se concretan en determinada área” (Comas, 1998: 31) siendo exactamente definible en espacio y tiempo.

En esta perspectiva, el cambio social se entiende como el proceso que altera la unidad y la especificidad de la cultura al modificarla o introducirle rasgos externos. Lo genuino es lo tradicional. Así el análisis del cambio social se detiene en sus dimensiones más concretas, reduciéndose a la oposición radical entre tradición y modernidad. Estas visiones tienen también en común la formulación de la cultura como algo único y como totalidad, cayendo así en el individualismo metodológico, limitación que consiste en tomar los hechos culturales como suficientemente explicables a partir de sus manifestaciones locales sin tomar en cuenta sus articulaciones con los ámbitos globales más amplios en los que están inscritos.

En segundo lugar, y de manera alternativa a la anterior, se encuentra otra corriente académica que tiene la tendencia a ver la cultura como expresión de las formas de poder. Este punto de vista se opone a la visión de la cultura como totalidad y unicidad, pues considera que ésta sólo puede entenderse en relación con procesos económicos, políticos y sociales más amplios. No niega la especificidad de cada cultura, pero sí niega que sean delimitables o independientes. El énfasis se pone en la articulación de los elementos culturales con procesos históricos globales y de larga duración.

Esta perspectiva llama la atención sobre el hecho de que la cultura no sólo sintetiza la manera en que los grupos se distinguen entre sí, sino también la manera en que se dan las distinciones al interior de cada grupo. La estratificación social es un elemento constitutivo de cultura y en ella se pueden observar las formas de poder y los mecanismos de dominación que operativizan las divisiones y desigualdades sociales.

Dentro de este enfoque, consecuentemente con los lineamientos de la economía política, se sitúa en el centro la comprensión de las relaciones entre cultura e historia. Ésta no se entiende como mera generatriz de la diferencia cultural sino como proceso social y material amplio y complejo en el que no sólo hay cultura o economía, sino también, y sobre todo, poder, relaciones, y signos y símbolos de dominación. Antropología e historia son, entonces, inseparables.

Por su parte, esta unión entre perspectivas locales-globales y diacrónicas, hace que los procesos de cambio social sean considerados como hechos propios y no como factores exógenos que vienen a alterar la unicidad de las culturas, tal como se considera en las tendencias a ver la cultura como formas de vida únicas y delimitables.

Todo esto lleva también a considerar la cultura como el contenido de las relaciones sociales, rechazando la separación conceptual entre social entendido como lo material y lo cultural entendido como lo simbólico-ideacional. Desde este punto de vista no pueden separarse los aspectos ideológicos de los aspectos materiales. Las culturas son, además de constructos simbólicos, relaciones políticas, económicas, ecológicas, etc. Por esto, es indispensable conocer la *dialéctica*<sup>4</sup> entre las estructuras materiales, sociales e ideológicas que conforman

---

<sup>4</sup> No es posible señalar un origen único y determinado de la noción de dialéctica. En la tradición presocrática se señalan dos antecedentes básicos: En la obra de Heráclito de Éfeso encontramos



las sociedades para poder hablar prolijamente de sus aspectos culturales. Las culturas son entonces procesos que se construyen y reconstruyen en relación a fuerzas económicas y políticas de más amplio alcance.

En este punto de vista, la cultura resuelve la aparente contradicción entre la unidad y la fragmentación de una sociedad, al enfatizar los aspectos comunes, pero en realidad no hay oposición o antinomia entre unidad y diversidad, sino más bien complementariedad. Ambas son indisociables. Así, la cultura implica tanto lo que se comparte como lo que separa. La especificidad de una cultura no consiste en el carácter único de sus componentes sino en la especial forma en que se combinan; no es entonces sinónimo de inmutabilidad sino de determinadas reformulaciones de sus componentes provisionales. Del mismo modo, no puede suponerse que la expansión de la economía de mercado suponga mecánicamente la homogenización cultural ya que cada cultura hace una síntesis diferente y concreta del proceso cultural global.

---

una teoría acerca del mundo, según la cual todo está en un movimiento constante, en un fluir perpetuo; el ya conocido “nadie se baña dos veces en el mismo río”. Este filósofo no utilizó el término de *dialéctica*, pero puede decirse que su teoría del *devenir* constante parte de la idea de la *contradicción* que anima a todas las cosas desde su interior; según ella, en el devenir de todas las cosas hay un conflicto que es el que lo anima, conflicto múltiple de todas las cosas que sin embargo se da dentro de un *todo que es uno*, lo cual permite que la contrariedad y el movimiento puedan apreciarse como una armonía, correspondiente a una necesidad del humano por conocerlo. A Zenón de Elea no se le reconoce más mérito que el haber transmitido las ideas de Parménides de Elea, del cual fue discípulo. Parménides encarna la visión del mundo opuesta a la de Heráclito, en la que se sostiene el principio de la *identidad del ser*, entendido como su *inmutabilidad*. La *dialéctica* que se perfila en la obra de Zenón es una *técnica* de razonamiento dirigida hacia la *argumentación* de ideas y posiciones particulares. Así las cosas, la palabra dialéctica es polisémica, denotando desde la antigüedad presocrática tanto una *ontología* como una *técnica de argumentación*. Haciendo un salto muy grande, diremos que en la obra de Marx la dialéctica no es únicamente una teoría ontológica acerca del movimiento interno de las cosas, sino asimismo un método empírico de conocimiento de las sociedades a partir del análisis de las contradicciones expresadas en su historia, lo cual ha recibido el nombre de *materialismo dialéctico*. En este trabajo utilizamos el término desde el enfoque del filósofo alemán.

## **2.5 Hacia un concepto de cultura operativo para la educación intercultural**

Por fortuna, algunos autores de temas de educación intercultural están en sintonía con el modo de conceptualizar la cultura que hemos acabado de exponer. En esta perspectiva dinámica y constructivista de la cultura y su relación con la institución escolar, ésta es vista como una organización de la diversidad o como una sistematización de la heterogeneidad intragrupal inherente a toda realidad humana (Poblete, 2006: 9). Veamos otro planteamiento similar:

...Lo que propiamente constituye la cultura no es una homogeneidad interna sino la organización de las diferencias internas [...] y que las culturas tienen una uniformidad hablada más que una unidad real [...] no quedando completa la tarea del antropólogo si concluyera su trabajo con la exposición de la «uniformidad hablada». La tarea del antropólogo se «completaría» cuando fuera capaz de exponer las explicaciones de la organización de la diversidad como la cultura del grupo humano estudiado (García Castaño et al, 2002: 55).

Podemos entonces proponer como primera condición para un concepto de cultura acorde y consecuente con los propósitos y necesidades de la educación intercultural, que la considere como un sistema “estable pero también dinámico [y] manifestando cambio constante” (Poblete, 2006: 36). No hay sociedades simples o monoculturales por la misma razón que no hay sociedades estáticas o detenidas en el tiempo. Las sociedades y el contenido de sus relaciones –la cultura-, son elaboraciones colectivas en constante transformación. Luego, no puede hablarse de culturas definidas, cerradas o estáticas.

Es cierto que las culturas tienen una tendencia conservadora y es muy general la resistencia al cambio; pero lo que se subraya es que a la postre éste es inevitable. Por eso, una visión de cultura que privilegia lo estático y lo constante, negándole

su atributo de cambio y transformación debe ser rechazada ya que lo hace negando las realidades fenoménicas sobre la débil base de un fuerte etnocentrismo. Y es en ella que se sustentan los mecanismos de desvalorización y exclusión de las culturas minoritarias, tal como veremos en el próximo capítulo. Insistimos en que no se pretende desconocer que exista cierta homogenización cultural en variados aspectos y momentos. Lo que se subrayamos es que de todos modos las personas fabrican su versión subjetiva de la cultura que le es atribuida, mostrándose coincidencias, divergencias, oposiciones y reelaboraciones respecto al patrón homogenizador.

Una segunda condición que proponemos para guiar la educación intercultural a partir de un concepto más operativo de cultura, y que se deriva de todas las consideraciones anteriores, es que ésta debe ser considerada como universal en su diversidad, con manifestaciones locales únicas, pero no tajantemente separables de otras.

Hay que considerar que la diversidad humana no sólo se da entre grupos históricamente específicos y adscritos a áreas geográficas delimitables, sino que cada grupo cultural se diferencia también al interior en sistemas de castas, clases, gremios, edades, géneros, aficiones, entre otros. Al mismo tiempo, las culturas y los grupos sociales interactuando generan nuevas manifestaciones y transforman otras. Éstas son consideraciones de primer orden para dar bases a la educación intercultural, ya que

...Es necesario reconocer que toda cultura es una realidad multicultural que nace, precisamente, de la diversidad manifiesta al interior de ella, de acuerdo a las formas particulares en que cada miembro hace suya la estructuración total que la cultura lleva a cabo. En rigor, aquella es más bien una organización de la diversidad, de la heterogeneidad intragrupal inherente a toda realidad humana [...]

Así, al definir la cultura se debiera aceptar que ésta es un todo regulador de la diversidad inherente a ella, que remite a diferentes formas de interpretación de las significaciones y a diferentes maneras de hacerse con esas significaciones específicas, en el sentido que todos los sujetos que pertenecen a una cultura realizan una interpretación de ella ... (García Castaño et al, 2002: 41).

Y una tercera condición *-last but no least-* para una conceptualización consecuente y operativa para los ideales de la educación intercultural es la de vincular siempre los fenómenos culturales con los hechos históricos, políticos y económicos que determinan el devenir de las sociedades. Es necesario entender que la cultura

... No se limita a las creencias religiosas, los rituales comunales o las tradiciones compartidas. Por el contrario, comienza con la forma en que tales fenómenos manifiestos son producidos a través de estructuras de poder y a través de las instituciones en las que unos y otras se despliegan [...] Desde este punto de vista, la cultura deja de entenderse como aquello que expresa la identidad de una comunidad. Antes bien, se refiere a los procesos, categorías y conocimientos a través de los cuales las comunidades son definidas como tales: es decir, cómo se las representa específicas y diferenciadas (García Castaño et al, 2002: 53).

Lo anterior es consecuente con el hecho de que las concepciones estáticas y cerradas de cultura, cuando se enfrentan al tema de las igualdades y los derechos humanos, construyen discursos de igualdad sólo aparentes que terminan siendo al modelo y uso de la cultura dominante, circunstancia de la que no ha estado alejada la educación en general y la educación intercultural en particular.

Como dijimos al principio, estas consideraciones teóricas no pretendían ser exhaustivas, tomando en cuenta la complejidad del fenómeno estudiado. Pero consideramos que lo expuesto en este primer capítulo sobre el concepto de cultura es lo básico para enfrentar cualquier investigación o intervención en educación intercultural.

Debemos pasar ahora a examinar una serie de conceptos que pretenden denotar formas de articulación diferenciales de los sujetos dentro de las sociedades actuales, las cuales tienen su respectivo correlato en la escuela, siendo también conceptualizaciones decisivas a la hora de pensar o hacer educación intercultural.

### **3. Diferencia, Diversidad y Marginación**

#### **3.1 La Centralidad Ontológica de la Diferencia y la Diversidad**

Diferencia, en su primera acepción idiomática castellana, significa la cualidad por la cual una cosa se distingue de otra; y en la segunda, la variedad que se encuentra en las cosas de la misma especie (Real Academia Española, 1992: 529). A diversidad, por su parte, se le otorgan, entre otros, los sentidos de variedad, desemejanza, diferencia y abundancia (Real Academia Española, 1992: 541). Pero ya vimos en el anterior capítulo, refiriéndonos a los sentidos del vocablo cultura, que casi todas estas palabras, necesarias de dilucidar de cara al estudio de la educación intercultural, no tienen significaciones homogéneas y que éstas son precisamente diversas, como conformaciones históricas que van adquiriendo usos diferentes en los contextos en que se utilizan.

Así, la palabra diferencia posee un conjunto semántico plural, que puede declinar hacia sentidos próximos o derivados como diversidad, alteridad, desviación y margen, entre otros. Todas estas palabras adquieren significados más o menos divergentes a los consignados canónicamente en el diccionario por medio de su utilización en diferentes discursos, épocas y lugares. Por lo tanto, y siguiendo la

misma línea del capítulo anterior, no nos interesa plantear definiciones cerradas de ellas, sino que más bien exploraremos algunos de los usos que de ellas se hacen y que se presentan como fundamentales a la hora de comprender las dinámicas y las implicaciones de la educación intercultural.

Anita Gramigna (2005: 70 y ss.) afirma la *centralidad ontológica de la diferencia* para plantear su inevitable presencia, su carácter de ingrediente esencial de la realidad física, biológica y social del mundo. Según esta argumentación, que en este trabajo acogemos sin reservas, es el encuentro con la diferencia el que pone en movimiento los procesos de construcción, organización y modificación del conocimiento. De hecho, el análisis, elemento central tradicional de la instrucción escolar y de la academia en Occidente, y que guarda estrecha relación con el pensamiento abstracto y la escritura, consiste en la desagregación de un todo en sus partes diferentes, lo cual resulta imposible sin las diferencias. Para poner otro ejemplo, la actividad simbólica también sería impensable sin el juego de las diferencias, ya que la generatividad de sentidos de los símbolos se da precisamente en el juego que ofrecen su ambigüedad e indeterminación.

El proceso de formación y educación humana tiene como instancia inaugural la relación entre madre e hijo, la cual es una primera manifestación del encuentro con la diferencia. Sucesivamente, la introyección progresiva de la normas, como podríamos llamar psicoanalíticamente a la educación humana, supone conflictos entre el deseo de expansión de la propia satisfacción y los límites que le son impuestos en aras de hacer posible la vida social; esto es, una serie progresiva de encarnaciones de las diferencias como motores del crecimiento personal. Lo que resulta de estos procesos educativos, fraguados al calor siempre constante de las diferencias, son precisamente unas identidades personales que, como sabemos, varían mucho de persona a persona, pero que también son muy variadas en su conformación íntima. En otras palabras, podríamos decir que toda la educación es un proceso consecutivo de asunción de las diferencias inherentes ontológicamente

al mundo, y que su producto es la construcción en cada uno de nosotros de una identidad múltiple, una diferenciación íntima y constitutiva.

Gramigna se apoya en Martin Heidegger y en Jacques Derrida, para quienes la diferencia es constitutiva del ser desde sus orígenes y la existencia humana no es una, ni es realidad fija, sino una pluralidad de posibilidades de elección. “La existencia está en la trascendencia de la realidad en vista de sus posibilidades” (Gramigna, 2005: 75) por lo cual la educación es un encuentro con las diferencias que “dilata el espectro de sus posibilidades más allá del proyecto, en sus funciones latentes y en las imprevistas” (Gramigna, 2005: 75). En resumen: el sujeto, en su camino vital, es entretejido de diferencias desde la fecundación hasta la muerte.

Al ser generativa del ser, es absurdo contemplar los términos de la diferencia como separados abismalmente o como opuestos irreconciliables. Antes bien, deben entenderse todos los fenómenos del mundo como constituidos por la relación entre términos diferentes que se mueven entre la oposición y la complementación. Así, la diferencia podría ser entendida de un modo dinámico como una “intersección de itinerarios de significaciones” (Gramigna, 2005: 81) en relación con otras palabras, al interior de diversos discursos y dentro de conglomerados más amplios de sentidos que se articulan con usos sociales y con marcos de posibilidades de enunciación producidos históricamente. Esta elaboración conceptual se ajusta a lo que hemos expuesto en el capítulo anterior sobre el concepto de cultura, la cual lejos de ser absoluta o inmutable, es concebida también por esta autora como resultado de diferencias que al entrar en juegos de relaciones le garantizan su perpetua fecundidad.

Algunas de las palabras relacionadas con diferencia y que, como veremos más adelante, también deben asumirse como intersecciones de itinerarios de significaciones, son margen y marginalidad; a las que a su vez se relacionan en

términos de problemáticas sociales con marginación, estratificación, exclusión, invisibilización, discriminación, dominación, etnocentrismo, clasismo, sexismo, racismo, xenofobia, subalternización, entre otras, que aparecerán en este trabajo denotando las dinámicas históricas que han generado los fenómenos a los que se refieren y que han definido los campos de posibilidad de sus significados.

En esta parte, y como introducción básica al estudio del sentido histórico-social de lo que se ha entendido por diferencia y por las demás palabras mencionadas en el anterior párrafo, es necesario que comprendamos el contexto global en que se han construido: el contexto de la modernidad europea occidental y su crisis actual.

### **3.2 La modernidad como producto de las diferencias**

Para estudiar de manera adecuada los contextos de construcción y uso social de las diferencias es necesario comprender y manejar el concepto de *modernidad* como concreción histórica particular de la cultura europea occidental, ya que las circunstancias que originan y dan lugar a esta etapa histórica son precisamente las que impulsan y permiten las dinámicas de estratificación social a nivel global.

*Modernidad*, como la mayoría de las nociones utilizadas en las ciencias sociales, tiene un carácter polisémico y se está relacionada con otras palabras como *moderno*, *modernismo*, *modernización*, entre las principales. Por lo tanto, proponemos en este trabajo, siguiendo a Juan Carlos Pimienta (1997: 38), entender el concepto de *modernidad* en dos formas diferentes pero estrechamente relacionadas. Primera, en sentido filosófico o abstracto, como cualquier época en la que se viven intensos procesos de asimilación, oposición y reelaboración del pasado a través de una conciencia y una experiencia vital orientadas al conocimiento, el crecimiento, la transformación y el progreso del ser humano en toda su integridad. Segunda, en sentido histórico o específico, como una época



histórica concreta caracterizada por una aplicación específica y particular de las características de la modernidad entendida en sentido filosófico.

Este segundo sentido, el histórico o específico, es el más utilizado en los textos de ciencias sociales, y alude directamente a la época y al contorno cultural en la que se ha desarrollado la denominada Civilización Occidental, la cual tuvo su origen y desarrollo en Europa y los Estados Unidos. Miremos estos dos sentidos de una manera más detallada para comprenderlos mejor.

La modernidad abstracta o filosófica equivale a lo que se ha llamado *espíritu moderno*. Jürgen Habermas afirma que, con contenidos variables, modernidad expresa “la conciencia de una época que se pone en relación con el pasado de la antigüedad para verse a sí misma como el resultado de una transición de lo viejo a lo nuevo” (Habermas, 1991: 17). Es importante resaltar que para este autor la relación de la actualidad con el pasado es variable y compleja, no limitándose a la aceptación o al rechazo tajantes, sino conformada alternativamente por múltiples y variados movimientos de mezclas, redefiniciones, aleaciones, transformaciones, críticas, etc.

Estas transformaciones en los modos de ver y hacer en el mundo, por medio de rechazos, aceptaciones, mutaciones y mezclas, entre ideas y prácticas antiguas y nuevas, es lo que lleva a Cristian Fernández Cox (1991: 99) a evocar la modernidad como aquella actitud que se identifica con la transformación de un *orden recibido* -las tradiciones del pasado, los antecedentes- en un *orden producido* -la reformulación de ese pasado o antecedentes-.

En este mismo orden de ideas, Fabio Giraldo y Héctor López (1991: 248 – 249), sitúan la modernidad como conciencia de una época opuesta dialécticamente al pasado y fundamentándose en el futuro; situación que se patentiza en procesos complejos de transformaciones donde juegan elementos muy diversos,

contradictorios y desiguales que conforman sin embargo una unidad; algo así como una articulación de múltiples y diversas singularidades en un imaginario histórico que los reuniría a todos, bajo el rótulo legitimante de *modernidad*. Nótese cómo esta conceptualización nos permite apreciar la cultura de la modernidad histórica como una organización particular de la diversidad más que como un todo homogéneo y estático, siendo consecuente con lo que hemos argumentado en la primera unidad acerca de cómo entender la noción de cultura.

A su vez, Marshall Berman (1991: 1) habla de la modernidad como entorno social que posibilita una variedad de experiencias vitales cercanas a la aventura, al poder, al crecimiento, a la transformación, pero igualmente amenaza con destruirlo todo; un contexto de perpetua desintegración y renovación, lucha y contradicción. Esto nos recuerda también que la dinámica de los procesos culturales debe verse en toda su manifestación dialéctica, es decir, como enfrentamiento de factores contrarios, que a primera vista aparecen como opuestos irreconciliables, pero que en la realidad se confrontan simultánea y alternativamente en una relación de contradicción fructífera en nuevas relaciones y elementos culturales.

En resumen, este espíritu moderno o modernidad en sentido filosófico o abstracto, significa un estado de conciencia y de voluntad colectivo caracterizado por un interés renovador que parte de las herencias del pasado y se proyecta al futuro, pero que al mismo tiempo se alza como una amenaza que corroe las certezas y diluye las bases sólidas, en un movimiento de acelerados cambios y mutaciones. Queda claro con esto que muchos pueblos y civilizaciones del pasado y del presente -aunque no conozcan ni usen el término- pueden ser catalogados como *modernos* en tanto han sido animados por esas formas de conciencia de los cambios de época, con sus presentes puestos en relación creativa con sus pasados, generando movimientos exploratorios tendientes a incrementar sus conocimientos sobre el mundo.

Con lo anteriormente expuesto sobre la modernidad filosófica, queda demostrado lo sostenido por Gramigna (2005), y que fue explicado en el primer aparte de este segundo capítulo, en cuanto a la centralidad ontológica de la diferencia en la constitución del mundo y los procesos sociales. Todos estos movimientos de pensamiento y acción requieren de pluralidad de elementos entre los cuales moverse para hacerse posibles. Dicho de otra manera y desde otro ángulo, un ente idéntico en todas sus partes, no diverso, sin diferencias, no es posible más que en el plano teórico; en el desenvolvimiento real del mundo no existe porque existir es devenir, cambiar, transmutar y para ello son necesarios los movimientos entre las diferencias. La modernidad, como viaje exploratorio y de crecimiento para el ser humano, es entonces un genuino producto de las diferencias.

El segundo significado propuesto aquí de modernidad, el cual es el más utilizado en los discursos académicos, la sitúa como una concreción histórica y cultural contextual, caracterizada por sus particulares aplicaciones de las premisas de lo que en los párrafos anteriores hemos llamado espíritu moderno. La modernidad es, en este sentido, la llamada Civilización Occidental, que tuvo su origen y desarrollo en Europa Occidental y los Estados Unidos. Esta modernidad estuvo articulada en su devenir histórico por la formación y desarrollo del sistema económico capitalista y estuvo marcada por acontecimientos tan determinantes como la conquista por parte de los europeos de América y de todos los demás continentes, el Renacimiento, la Filosofía de la Ilustración, la Revolución Francesa, la Revolución Industrial, el surgimiento de los estados nacionales, el cada vez más veloz desarrollo tecnológico y la actual revolución informacional y comunicacional. Pero miremos un poco más en detalle los acontecimientos determinantes en la conformación de la modernidad histórica europea, retomando su periodización en tres etapas hecha por uno de los autores consultados (Berman, 1991: 2 – 23).

La primera etapa iría desde principios del siglo XVI hasta finales del XVIII. La llegada de los europeos a lo que después llamaron América y su conquista, y el

fenómeno social y cultural del Renacimiento, inició una época marcada por una sensación más o menos indeterminada de ocurrencia de cambios acelerados en la experiencia cultural europea. Fue esa sensación de renovación experimentada apenas por unas pocas pensadores y artistas -Da Vinci, Cervantes, Shakespeare, Bruno, Galileo, Rousseau-, ya que todavía no se podía hablar de la formación y existencia de un *público moderno*, la que los impulsó a la pesquisa de lenguajes nuevos y adecuados para expresar las circunstancias y experiencias que estaban viviendo. La diferencia, obviamente, es motor constitutivo de estos procesos de cambio: mucho se insiste sobre la historia de Europa centrada en sí misma durante este período, pero sólo algunos pocos han reflexionado sobre el papel de los continentes conquistados en las mencionadas evoluciones europeas.

La segunda etapa de esta modernidad histórica, que también podemos llamar modernidad metropolitana en atención a su situación dentro del aparato colonial que ya se había consolidado, iría desde la década de 1790 hasta el final del siglo XIX, cuando la Filosofía de la Ilustración y la Revolución Francesa propiciaron el surgimiento de un *público moderno* propiamente dicho. El siglo XIX, signado por un acontecer del mundo mucho más acelerado y cambiante, es el marco temporal de cristalización de la dicotomía entre un mundo moderno y un mundo premoderno; y es cuando se extienden las ideas de *modernización*, entendida como el conjunto de procesos sociales que originan y mantienen los elementos políticos y económicos propios de la modernidad europea, y de *modernismo*, comprendido como el conjunto de ideas, valores y visiones que fueron nutridos por los procesos históricos de la modernidad y la modernización (Berman, 1991: 2). Se presentan como las voces modernas más representativas de esta etapa a Karl Marx y a Friedrich Nietzsche, quienes comparten un mismo tono literario “irónico y contradictorio, polifónico y dialéctico”, marcado por recursos como “ritmo frenético, energía vibrante, riqueza imaginativa [...] cambios rápidos y drásticos de tono e inflexión”, y en el cual es frecuente encontrar una “disposición a volverse contra sí

mismo [...] al autodescubrimiento y burla de sí mismo, la autocomplacencia y la duda de sí mismo” (Berman, 1991, p. 10).

Como hemos insistido en esta parte del trabajo –esperando que ya se haya convertido en algo obvio para el eventual lector- los movimientos de esta modernidad histórica están signados por el juego de las diferencias: ella y todos sus productos son posibles en tanto juegos de posicionamientos de las diferencias. Pero según la dialéctica –con la cual estamos muy en sintonía en este trabajo- todo tiene dentro de sí mismo su propia contradicción. Esta modernidad histórica producto de las diferencias, por causas de dominación colonial establece la no diferencia como valor central de sus discursos y empresas, pretendiendo homogenizar el mundo bajo los parámetros de su cultura tomada como universal, obvia o heredada de Dios –mismidad naturalizada- que es superior y deber dominar y eliminar a las otras culturas –la Otridad-.

Paradójicamente, la modernidad histórica, producto de las diferencias, pretende eliminarlas. Y dialécticamente ésta es la situación que genera su crisis contemporánea, que es la que directamente hace posible que hoy en día vayamos a hablar de educación intercultural en el mejor sentido de la palabra.

### **3.3 Las diferencias vuelven por lo suyo: crisis de una modernidad auto clausurada**

Volviendo a la periodización propuesta por Berman, la tercera etapa de la modernidad comenzó a fines del siglo XIX y todavía no sabemos cuándo termina. En ésta se extiende la expansión del proceso de modernización material y la economía de mercado por todo el mundo llegando hasta la actual globalización, pero al mismo tiempo el arte y la filosofía empezaron a percibir y a representar una modernidad que se había fragmentado y había perdido la capacidad de dar sentido y organizar las existencias humanas bajo sus postulados. “Una edad

moderna que ha perdido el contacto con las raíces de su propia modernidad” (Berman, 1991, p. 3). Es precisamente esta situación la que ha recibido el nombre de *crisis de la modernidad*.

La modernidad histórica está hecha, como cualquier formación cultural, de procesos de afianzamiento y de ruptura. No es un proceso lineal, continuo y acumulativo de tradiciones, saberes, y procesos de indagación e intervención en el mundo; es una articulación de formaciones específicas, rupturas, y nuevas formaciones específicas, y nuevas rupturas, y así sucesivamente; periódicas etapas que guardan relaciones entre sí, pero de las cuales no puede afirmarse que constituyan un conjunto lineal, organizado y ascendente de progreso social y cultural, que es lo que comúnmente se piensa. El juego de las diferencias nunca se puede evitar. Por ejemplo, la idea inicial del Renacimiento de una relación renovadora con la Antigüedad Clásica, se reconfiguró de manera diferente con la Filosofía de la Ilustración, a causa de su fe en la ciencia y en el progreso. Posteriormente el Romanticismo aportó una conciencia radicalizada de la modernidad, liberada de vínculos históricos y en la cual se establece una oposición abstracta entre el pasado y el presente.

Dice Habermas (1991: 23) que Max Weber caracterizó esta modernidad como el paso de una razón teológica sustentada en la religión, a una razón humana producida por una exploración directa del mundo, dividida en tres esferas autónomas pero interrelacionadas del saber: la ciencia, la moralidad y el arte.

Cada una de estas esferas generó dentro de su interior una variedad de profesiones y agrupaciones de expertos, al igual que unas estructuras propias de exploración e intervención. Así, la esfera de la ciencia generó unas estructuras de tipo *cognitivo-instrumental*; la de la moral otras de tipo *prescriptivo-práctico*; y el arte las suyas propias de carácter *estético-expresivo*. Estas esferas y sus respectivas estructuras han ido creciendo bajo el control de los especialistas de

cada campo, y la profesionalización y especialización ha aumentado cada vez más. En consecuencia, se ha incrementado cada vez más la distancia entre la cultura de los especialistas y la del gran público, y también la de los especialistas entre sí, generando inusitadas barreras de entendimiento entre distintos sectores de las ciencias. Todo esto habría dado como resultado un paulatino empobreciendo de la vida cotidiana, cultural y afectiva de los seres humanos, estado característico del siglo XX y de la actualidad.

Néstor García Canclini (1990: 31) afirma que la modernidad europea fue constituida por cuatro movimientos básicos enunciados como proyectos. Un *proyecto emancipador* en el que se dan la secularización de los campos culturales, la producción autoexpresiva y autorregulada de prácticas simbólicas, su circulación en mercados autónomos, y la racionalización de la vida cotidiana con base en el individualismo. Un *proyecto expansivo* del conocimiento, los descubrimientos científicos y los desarrollos tecnológicos que lleva implícita la idea del dominio sobre la naturaleza; además de la expansión de la producción, distribución y consumo de bienes y servicios, catapultada por el sistema de producción capitalista. Un *proyecto renovador*, como mejoramiento e innovación incesantes, correspondientes a una relación con la naturaleza liberada frente a un deber ser del orden de lo sagrado; es decir, un progreso que se ha edificado a costa de una naturaleza desacralizada y convertida en stock de *recursos naturales* listos a explotar. Y un *proyecto democratizador*, consistente en difusión de la educación, el arte y los saberes especializados, buscando una evolución racional y moral constante que resuelva los múltiples problemas de las sociedades humanas y satisfaga las necesidades individuales y colectivas.

Dice este autor que los cuatro proyectos de la modernidad metropolitana entraron en conflicto al desarrollarse asimétricamente. Los proyectos expansivo y renovador, que están más cerca de los propósitos y concepciones propios del sistema económico capitalista, subordinaron a los proyectos emancipador y

democratizador a su propia lógica instrumental de crecimiento material y monetario. En otras palabras, la autonomía del saber y la creación simbólica, así como la igualdad de derechos –principalmente el de la justicia social- se vieron subsumidos por el envolvente tejido social originado en la modernización política, económica y tecnológica.

De este modo se llegó, por un lado, a la radicalización de algunos aspectos del proyecto moderno; y por otro lado, el desencanto creciente ante esta situación llevó al surgimiento de una *situación postmoderna*, entendida como síntoma, reacción y oposición ante los aspectos problemáticos resultantes de las articulaciones y relaciones históricas de la modernidad histórica metropolitana, y que desembocaron en esta *crisis de la modernidad*.

Todas estas situaciones son profusas y complejas, pero la que más nos interesa es al que tiene que ver con un evolucionismo unilineal propio de la modernidad histórica europea que propone un camino racional único y exclusivo para interpretar la realidad y actuar sobre ella, con el fin de encontrar principios o leyes de validez general y patrones de predictibilidad confiables. Esta negación de la capacidad de otros sistemas culturales para producir conocimientos válidos y útiles se corresponde con el desarrollo asimétrico de los proyectos de la modernidad a favor de la expansión del sistema capitalista. También por su mayor utilidad para los propósitos de dicho sistema económico, es que al campo de las ciencias físicas y naturales, amén de las matemáticas, se les ha prestado más atención que a las ciencias sociales, las artes y las humanidades.

En fin, el aspecto material económico y el del poder son los que marcan la supremacía y ostentan el dominio en muy buena parte del desenvolvimiento real de la modernidad histórica, lo que, junto con otras causas, le ha hecho desembocar en una situación de crisis a la que se le ha dado el poco afortunado nombre de *situación postmoderna*.



Desde la caracterización de la modernidad como paso de un *orden recibido* a un *orden producido*, Fernández rechaza la posibilidad de que pueda existir algo unívoco y auténticamente moderno, pues eso implicaría una actitud estática de aceptación de un orden recibido y no su producción; es decir, que una modernidad estática es más bien una antimodernidad, y que aquella modernidad que se precie de serlo genuinamente debe ser una modernidad producida, no siendo en caso contrario modernidad alguna. Propone el concepto de *modernidad apropiada* (Fernández, 1991, p. 103): desagregable y revisable, debe desechar todo vestigio de fijeza, congelamiento e inmutabilidad.

Esta modernidad apropiada se nutre de la postmodernidad entendida como clima intelectual de revisión crítica de una modernidad monolítica y de muchas de sus ejecuciones particulares; una postmodernidad como desencanto de la modernidad histórica que hemos vivido, en sus dos movimientos de pérdida de ilusión y de resignificación consecuente, a la manera de la crisis vista como duda y oportunidad, como desilusión y reformulación; una postmodernidad que desencanta construcciones de la modernidad tales como la hegemonía del racionalismo analítico cartesiano, la absolutización de la analogía mecánica newtoniana, la totalización bajo la causalidad lineal unidireccional, los discursos reductivistas y totalísticos y el menosprecio positivista por lo diferente a sus propios supuestos. Considera Fernández que el término *postmodernidad* es poco acertado, que ha llevado a muchas confusiones; y propone más bien hablar de una *modernidad precrisis* -racionalista, voluntarista e ignorante de las diferencias- y de otra consecuente *modernidad postcrisis*, una modernidad apropiada y reencantada, caracterizada por la construcción de un nuevo orden producido frente a un orden anterior recibido.

Mucha tinta ha corrido de cuenta de este tema, pero para efectos de los propósitos de este trabajo, podemos acoger el siguiente planteamiento:

En esta línea concebimos la postmodernidad no como una etapa o tendencia que reemplazaría el mundo moderno, sino como una manera de problematizar los vínculos equívocos que éste armó con las tradiciones que quiso excluir o superar para constituirse. La relativización postmoderna de todo fundamentalismo o evolucionismo facilita revisar la separación entre lo culto, lo popular y lo masivo sobre la que aún simula asentarse la modernidad, elaborar un pensamiento más abierto para abarcar las interacciones e integraciones entre los niveles, géneros y formas de la sensibilidad colectiva (García Canclini, 1990: 23).

Marina Waisman (1991) también menciona la necesidad de superar tanto la interpretación de los fenómenos por medio de oposiciones binarias rígidas, expresadas en parejas tales como universal-local, modernidad-identidad, centro-periferia, como también la concepción de un tiempo único propia del evolucionismo unilineal; ambas ideas características de la mirada etnocentrista de la cultura occidental, y por lo tanto profundamente coloniales.

Dice esta autora que la modernidad histórica que recaló en el siglo XIX en la oposición tajante entre lo tradicional y lo moderno, y en la cual la ideología del progreso implicaba la ciencia, la técnica y la producción, estaba divorciada del progreso moral y vital. Por ello, su razón homogenizadora donde la racionalidad se erige como única posibilidad explicativa del mundo, debe ser reemplazada y restaurada sobre la base de la utopía genuina de la modernidad, dándole nuevas metas y nuevos valores, buscando el progreso y el bienestar de la vida del ser humano. En esta búsqueda son muy útiles algunos aportes postmodernos, como hablar de inclusión en lugar de exclusión, de heterogeneidad en vez de homogeneidad y de valores existenciales en reemplazo de esencias; además del

interés por la reflexión constante sobre el acontecimiento y de la superación de los modelos explicativos hegemónicos.

Recapitulemos. La modernidad histórica europea, de la mano de la expansión global del capitalismo y su afán homogenizador, ha dado como resultado el hecho de considerarse a sí misma como la única visión del mundo válida; y en consecuencia ha pretendido imponerla al resto de las culturas y pueblos del mundo, por lo que también le podemos llamar *colonial*, subrayando su pretensión de dominación y control planetario. Esta modernidad unívoca, que por tener ese carácter adquiere rasgos de antimodernidad, etiquetó como superstición –lo no científico al modo de la ciencia colonial- las expresiones culturales que no se ajustaran a sus premisas filosóficas y epistemológicas particulares, que fueron tomadas eurocéntrica y arrogantemente como puntos de referencia y bases de una evolución histórica unilineal y una teleología unívoca y predeterminada.

Al postmodernismo debe vérselo como un cuerpo heterogéneo y contradictorio de ideas dentro del que caben desde las posiciones más extremas, que rechazan todos los aporte de la modernidad histórica, hasta las opiniones más conciliadoras que buscan, a través de una crítica incisiva, reivindicar en la búsqueda del conocimiento, junto al saber específicamente moderno, las cosmovisiones subalternizadas cognitivamente por el impulso homogenizador de la modernidad. Así, puede afirmarse que el rasgo común a toda la profusión y variedad de discursos que pueden ser tachados como postmodernos es el rechazo a los resultados de la modernidad entendida como proyecto histórico particular y sus discursos hegemónicos. Los grandes relatos del mundo y su pretensión de omnicomprensión no tienen credibilidad, o sólo la tienen parcialmente, desde el punto de vista postmoderno.

Aunque la modernidad histórica buscó en cierta manera la homogenización cultural del mundo en términos de las premisas culturales occidentales, su propia

raíz de espíritu moderno dio la posibilidad de que en algún momento fuera posible ver que la realidad seguía y seguirá siendo compleja y ricamente heterogénea, y que había que abrirle paso a la diversidad en lugar de la unidad, a la inclusión en vez de la exclusión, a las situaciones al contrario que a las esencias. De este modo, es posible entender y aprovechar la situación postmoderna no como una simple moda, sino como la oportunidad crítica de ser modernos, en un sentido abstracto, frente a una modernidad, en sentido concreto, que al cristalizarse con el tiempo acusó unos resultados contrarios al propio espíritu moderno.

Estas consideraciones históricas que acabamos de exponer son necesarias para comprender cabalmente unos específicos usos de las diferencias -las cuales, como hemos visto, son inherentes al mundo y al ser- como formas de legitimar la dominación colonial de un complejo cultural surgido y desarrollado en Europa Occidental y Estados Unidos sobre el resto del planeta, y que aún se mantiene. Para la educación intercultural se trata de un insumo conceptual fundamental, en tanto en su mejor expresión ésta combate todas las formas de discriminación desde el importante ámbito educativo.

### **3.4 Los usos de la diferencia para la dominación**

Como hemos tratado de demostrar en el aparte anterior, una de las oportunidades brindadas por la mal llamada situación postmoderna es la de haber puesto en evidencia la artificialidad y la inviabilidad de los metarrelatos totalizantes, homogenizantes y unificadores. Y lo cierto es que el intento de uniformización de la cultura lo que produjo, por la siempre fecunda vía de la paradoja, fue el estallido de unas voces de la otredad acalladas y negadas por más de 500 años.

La unificación, dialécticamente, produce la diferencia. La postulación de una verdad absoluta, también dialécticamente, genera errores absolutos. Este pensamiento fundamentalista que niega la centralidad ontológica de la diferencia

es violento por imponer jerarquías e ideas totalizantes (Gramigna, 2005: 82). Sus discursos integristas se articulan según lógicas de oposición irreconciliable más que sobre lógicas de complementariedad y operan más desde la jerarquización que desde la horizontalidad.

Los colonialismos que nos ha tocado padecer hasta hoy siempre hablan de difundir la civilización y la democracia, pero lo que en realidad propagan son sus intereses económicos sin compartir las garantías que gozan sus ciudadanos plenos con los habitantes del resto del mundo. Lo que en realidad persiguen estos discursos totalizantes es intentar una operación de ocultamiento y descrédito de la diferencia, porque así es más conveniente de cara a una dominación epistémica y política que garantizaría la explotación económica capitalista en todo su “esplendor”. Lo que sigue a estas políticas de negación y menosprecio es la marginación, e incluso la criminalización, pero, otra vez paradójicamente –o dialécticamente que es casi lo mismo- los procesos de marginación exaltan la presencia y el valor de la diferencia (Gramigna, 2005: 83).

La *marginación* podemos entenderla como una construcción histórica de la relación entre el adentro y el afuera de los grupos sociales (Gramigna, 2005: 82). A su vez, la *Otredad* podemos asumirla como la marcación de una “diferencia cultural en relación con los sectores dominantes de la sociedad” (Rojas y Castillo, 2007: 14). A partir de la diferencia, inherente al mundo y por lo tanto natural, se construyen unos regímenes sociales e históricos de representación que operan la marcación de las diferencias como instrumento de legitimación de las formas de dominación y subalternización.

La colonización europea se basó en la implementación de unas jerarquías sociales basadas en la idea de *raza*. Se trata ésta de una noción muy ambigua aunque pretenda asentarse en diferencias naturales, por lo que podemos entenderla como

“la naturalización de rasgos biológicos como diferencias sociales” que posibilitó ver como algo natural la dominación social (Rojas y Castillo, 2007: 14).

El truco de la diferencia racial es que simula basarse en diferencias naturales, pero las diferencias argüidas son biológicamente superficiales. El tamaño del cuerpo, el color de la piel, la forma del cabello y los rasgos faciales son simplemente adaptaciones de los grupos humanos a contextos medioambientales diversos. La genética contradice la creencia de que hay grandes diferencias entre las razas humanas. Los genes responsables de las diferencias visibles son los que han cambiado como respuesta al clima, ya que el cuerpo es la interfase del hombre con el medio ambiente; pero el resto de la conformación genética, hasta lo que se conoce actualmente, demuestra que no hay diferencias estimables.

Así pues, las diferencias entre las «razas» [...] son bastante limitadas y más cuantitativas que cualitativas. Por término medio, dentro de los continentes estas diferencias son todavía menores. Vistas las cosas así, la confusión, las grandes tragedias y las crueldades a que ha dado lugar la diferencia racial en el mundo son, en palabras de Macbeth, «una historia contada por un idiota, llena de griterío y de furia, que no significa nada» (Cavalli-Sforza, 1994: 142).

Lo paradójico está, nuevamente, en que los árboles genéticos (Cavalli-Sforza, 1994: 130 y 135) muestran mayor proximidad entre poblaciones de origen africano y europeo, que entre los primeros y los grupos provenientes de Oceanía, por ejemplo, cuando los rasgos exteriores tenderían a ponerlos más próximos por el hecho de ser ambos “negros” y a separar al africano del europeo por ser éste “blanco”.

Así las cosas, el *racismo* sería la discriminación que se practica sobre personas o grupos por exhibir unas diferencias biológicas que, como hemos visto, son más

exteriores o *fenotípicas* que interiores o *genotípicas* a la conformación corporal humana. Un poco más específicamente, el *racismo biológico* es una ideología que cree que existen razas biológicamente superiores e inferiores. Por medio de estas construcciones o regímenes de representación emergió, como parte de los desarrollos asimétricos del proyecto de la modernidad histórica, un racismo en el cual la “raza blanca occidental” se colocaba en una posición de superioridad espiritual, intelectual y material con respecto de las demás razas del mundo. A éstas se les *subalternizó* y aquella se dio a sí misma la posición de *dominación*.

Pero también el racismo, como todos los otros conceptos que hemos explorado en este trabajo, es bastante ambiguo; y lo es porque es construido cultural e históricamente. Así, al sentido del término que indicamos en el párrafo anterior se le van agregando otros significados y términos “vecinos”. Se conforma entonces un complejo de comportamientos asociados, haciendo que en algunos contextos también se incluya dentro del campo semántico de la palabra racismo a comportamientos excluyentes que no parten o se justifican por rasgos fenotípicos sino por otras diferencias, como la condición de ser extranjeros, el pertenecer a otra etnia, a otra localidad, a otro género o clase social (Calvo, 2003: 147).

Se forma entonces un abanico de comportamientos frente a esa Otredad en la cual las razones de la discriminación –raza, etnia, país, clase, sexo, entre otras-

Se superponen y se refuerzan, sirviendo al grupo discriminador de falsas razones para el desprecio del «otro», del «diferente», que a la postre es siempre una construcción social histórica. No se trata tanto de diferencias reales y fácticas, aunque sean objetivas, sino de la construcción subjetiva del grupo dominante, que se «inventa» ideológicamente el ser superior, frente al inferior (Calvo, 2003: 148).

No sobra decir que toda esta superposición compleja de usos de la diferencia se complementa porque todos esos usos tienen como común denominador la dominación del hombre por el hombre que, como bien sabemos, observamos de manera inmediata en las desigualdades políticas y económicas –y sociales en su totalidad compleja- que aquejan a la mayor parte de la población planetaria.

Así pues, el contexto cultural global que hemos vivido es el del predominio de una cultura hegemónica representada grosso modo por los varones blancos norteamericanos y europeos occidentales de clase alta (Poblete, 2006: 48). Esta cultura ha producido políticamente categorías de diferenciación y discriminación cultural como la raza, la etnia, el género y la clase social, pretendiendo hacerlas ver como naturales y absolutas, cuando en verdad son relativas y convencionales, ya que si bien se presentan en todas las sociedades, cada una de ellas las articula de manera particular. Estas categorías suelen superponerse y retroalimentarse en campos de representaciones de la Otredad para responder mejor su perverso propósito de su subalternización.

Como hemos insistido pero no sobra repetirlo, la raza es una categoría construida en la cultura y en la historia. Biológicamente corresponde a la conformación exterior del cuerpo obedeciendo a las adaptaciones fisiológicas de los grupos humanos en los variados ambientes y climas del planeta; pero genéticamente no es posible sostener grandes diferencias entre los sujetos que ostentan rasgos fenotípicos diferentes. Incluso las diferencias fenotípicas están presentes al interior cada uno de esos constructos culturales y políticos que se han llamado razas.

El género se refiere a otra forma de división social por medio de la cual se adjudican imaginarios, expectativas y roles a los sujetos según su sexo “como si fuesen hechos y disposiciones naturales y, por tanto, como si también lo fuesen las desigualdades sociales que padecen los individuos clasificados con estos



criterios. Etnográficamente se ha comprobado que distintas sociedades dan diferentes tratamientos a las relaciones sociales derivadas del sexo, lo que comprueba la historicidad de los roles de género (Poblete, 2006: 50).

Las clases sociales son grupos dados al interior de países y naciones y que son clasificados según su posición socioeconómica, sus roles sociales, su estilo de vida, su conciencia colectiva, y sus actitudes derivadas de circunstancias como el patrimonio, la ocupación, la instrucción, los tipos de consumo y las relaciones sociales que poseen sus integrantes. Se trata de una forma de diferenciación-discriminación que explícitamente se reconoce como no natural y ofrece a los sujetos la posibilidad de ascender y la amenaza de descender en la escala de clases sociales, pero en la práctica la movilidad social ascendente es muy difícil o riesgosa y pocos sujetos la logran alcanzar y hacerla permanente.

Las etnicidades juegan en tanto los sujetos viven una identificación con un grupo étnico y excluyen y se excluyen de otros grupos, debido a una afiliación que pasa por compartir valores y costumbres históricamente comunes. Por ser un tema central para la educación intercultural, profundizaremos más adelante un poco más sobre el tema de las etnicidades de una manera transversal a los temas que se seguirán desarrollando.

Más o menos imaginariamente puestos como naturales, todos estos constructos o regímenes de representación de las diferencias son políticos porque responden a intereses de discriminación y dominación. Las diferencias en sí son naturales pero naturalmente las diferencias se complementan para ir incrementando la evolución y no propiamente constituyen relaciones de subalternización y explotación, las cuales son una creación humana.

Examinemos un poco más en detalle el hecho de que los regímenes de representación no sólo tienen un efecto político y económico sino que también

requieren unos marcos de posibilidad epistemológicos que se manifiestan en todas las esferas intelectivas del acontecer social. “La dominación colonial y racial ha implicado y requerido una forma particular de pensamiento” (Walsh, 2007: 27).

Esto tiene que ver con una situación que ya hemos mencionado, y que puede apreciarse como de crucial importancia para la educación intercultural. Y es que, al sistema clasificatorio de personas y pueblos por razas u otras diferencias, ha correspondido una forma de representación de sus conocimientos que otorgaba al propio de los europeos el carácter de científico-universal, mientras los saberes de los pueblos subalternizados eran catalogados como tradicionales-locales.

Como parte de esta política de representación, las sociedades y poblaciones subordinadas o subalternizadas, han sido marcadas con particularismos culturales, frente a una pretendida mismidad de los sectores dominantes, cuyas identidades, culturas y conocimientos son definidos como universales (asociados a una matriz colonial europea) y, por ende, desmarcados de cualquier particularismo cultural (Rojas y Castillo, 2007: 14).

El conocimiento es parte esencial de la organización y control en el sistema-mundo capitalista, de ello es prueba la emergencia y el auge de los discursos que denominan *sociedad del conocimiento* al momento cultural actual devenido de la revolución informática y comunicacional. En ese contexto se simula que el conocimiento es libre y neutro, y se disimula que en realidad es histórico y es localizado por instancias de poder político y académico que determinan los criterios de pertinencia, esto es, qué conocimientos son válidos y cuáles no.

Aníbal Quijano, citado por Walsh y por Rojas y Castillo, ha llamado *colonialidad del poder* a la utilización de la noción de raza como criterio para distribuir la

población en rangos, lugares y papeles sociales, en consonancia estructural con la división del trabajo

Al instaurar una jerarquía racial de identidades sociales –blancos, mestizos, indios y negros- borrando así las diferencias culturales de estas últimas, subsumiéndolas en identidades comunes y negativas de «indios» y «negros», la colonialidad del poder contribuyó de manera clave a la configuración del capitalismo mundial como modelo de poder global, concentrando todas las formas del control de la subjetividad, la cultura y la producción del conocimiento bajo su hegemonía occidental (Walsh, 2007: 28).

Ahora bien, la forma total de pensamiento que ha requerido la dominación colonial, y que define lo avanzado, lo civilizado y lo bueno en relación a Europa y a su cientificidad newtoniana-cartesiana, es la llamada *colonialidad del saber*; la cual niega y relega las demás formas de producción de conocimiento diferentes a la occidental. Se le puede llamar también perspectiva eurocéntrica, ya que se autoproclama como perspectiva única y se eleva como autoridad para determinar qué es un conocimiento válido y quiénes están autorizados a producirlo.

En esta situación, los conocimientos intelectuales-ancestrales de indígenas y afrodescendientes terminan siendo rehusados, negados y despreciados. Es tan clara la incidencia de esta colonialidad del saber que muchas de estas personas terminan aceptando y poniendo en práctica procesos de blanqueamiento para lograr ser aceptados por la sociedad dominante. De esta manera, esta *colonialidad del saber* se retroalimenta dialécticamente con una *colonialidad del poder* que pretende informar la totalidad de los comportamientos humanos bajo los presupuestos valorativos dominantes, deviniendo una colonialidad del ser, en la cual los sujetos parecen aceptar las reglas de juego que les han sido impuestas verticalmente.

### 3.5 El Multiculturalismo como Artificio

Los Estados nacionales, concreciones históricas particulares propias de la modernidad histórica, han tenido como gran propósito la erección de una identidad nacional que tiende a unificar la diversidad inherente a toda sociedad bajo un mismo sentido de nación; pero este sentido de nación es impuesto verticalmente desde arriba y es, obviamente el que se construye como deseado según los parámetros de cultura hegemónica. Ninguno de los sectores sociales subalternizados participó en la construcción de esa “mitología” nacional.

El tema de los movimientos sociales es uno de los más interesantes en las ciencias sociales y tiene que ver directamente con la educación intercultural, en tanto que ha sido una de las reivindicaciones y punto de controversia central en el quehacer de los movimientos sociales étnicos y particularmente para Colombia. Pero, por razones de extensión del tema no podemos aquí profundizar sobre las características de los movimientos sociales, sus discursos y sus acciones. Solamente hemos de subrayar aquí su importantísimo papel como mecanismo de presión para lograr cambios y solución de necesidades de parte de la administración del Estado.

Es muy larga y compleja toda la historia de la lucha de los grupos y los actores indígenas en toda la extensión del continente americano; la sola singladura de Manuel Quintín Lame<sup>5</sup> en Colombia merecería una tesis de maestría. También los

---

<sup>5</sup> Manuel Quintín Lame Chantre fue un legendario líder indígena colombiano, nacido en la hacienda Polindara, jurisdicción del municipio de Popayán, Cauca, el 26 de octubre de 1880 y muerto en Ortega, Tolima, el 7 de octubre de 1967. Hijo de padre Nasa (Páez) y madre Misak (guambiana) inició y lideró desde la primera década del siglo XX procesos de organización de las comunidades indígenas del Cauca, Huila y Tolima en contra del sistema del terraje y con el objetivo primordial de reestablecer la propiedad colectiva para las comunidades indígenas de sus territorios ancestrales. Este proceso de liderazgo lo llevó por sí solo, de manera casi autodidacta, a estudiar la legislación colombiana y a pelear con las mismas armas jurídicas y de hecho que esgrimían los abogados y

afros han tenido una larga historia de movilizaciones y actores de cambio; en esta vertiente Catherine Walsh destaca la conceptualización que hace Juan de Dios Mosquera del cimarronismo de los pueblos afroamericanos como movimiento social de lucha por los derechos humanos, derechos ancestrales, derecho a la vida con dignidad y desarrollo, sobre la base de un pensamiento revolucionario y autónomo (Walsh, 2007: 29).

Porque hay que tener en cuenta que no es posible reducir la diversidad cultural en Latinoamérica entre un grupo dominante y unos pueblos indígenas originarios.

---

terratenientes; y también lo condujo a visitar algunas cárceles en varias ocasiones. El terraje es el sistema por el cual los terratenientes permiten la ocupación y explotación de parcelas por parte de los indígenas a cambio de un número determinado de días de trabajo a la semana que éstos deben hacer para beneficio exclusivo de los hacendados; como el lector avisado sabrá, tanto las tierras del hacendado como la que pueden ocupar los indígenas les han sido despojadas a éstos mediante variedad de hechos repetidos a lo largo de toda la historia de la colonialización. Los primeros frutos legales de su lucha por la tierra se vieron en 1938, cuando se decretó la restitución de los resguardos de Ortega y Chaparral, lo cual no significó más que la intensificación de las luchas porque el acto jurídico fue desconocido y torpedeado por las autoridades municipales, bajo las órdenes de la élite terrateniente regional. Desde los años setenta y hasta la actualidad, las organizaciones indígenas colombianas, especialmente las del Cauca, han llevado a cabo un proceso de recuperación y reivindicación del pensamiento de Quintín Lame como fundamento de sus procesos organizativos. Una información más amplia sobre este interesantísimo –pero invisibilizado– personaje de la historia de Colombia, puede encontrarse en -Castrillón Arboleda, Diego (1971). El Indio Quintín Lame. Tercer Mundo. Bogotá.

-Fajardo, Luis Alfonso; Juan Carlos Gamboa y Orlando Villanueva (1999). Manuel Quintín Lame y los Guerreros de Juan Tama. Proyecto Cultural Alas de Xué. Bogotá

-Lame Chantre, Manuel Quintín (1973) Las luchas del indio que bajó de la montaña al valle de la "civilización". Selección y notas de Gonzalo Castillo Cárdenas. Rosca de Investigación y Acción Social. Bogotá.

-Tello, Piedad (1983) Vida y lucha de Manuel Quintín Lame. Tesis de Grado, Departamento de Antropología, Universidad de los Andes, Bogotá. -

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/biografias/lamemanu.htm>

Esta sería una visión muy restringida de una diferencia cultural que está presente en todas las sociedades; “la diversidad cultural latinoamericana no está dada únicamente por la existencia de grupos indígenas” (Poblete, 2006: 11). Sólo a partir de los grupos étnicos también se han hecho visibles los afrodescendientes, los raizales<sup>6</sup> y las comunidades ROM<sup>7</sup>. Pero, como ya hemos explicado, la

---

<sup>6</sup> Raizal es el nombre con el que se conoce actualmente el complejo cultural propio de un poco más de la mitad –aproximadamente 40.000 personas en 2005- de los habitantes del archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, y que poseen algunas características culturales peculiares que generan sentidos de identificación entre sus integrantes: su diferenciación con respecto a los otros habitantes de las islas descendientes de las migraciones continentales del siglo XX; la utilización de la lengua criolla sanandresana o *creolle*, en combinación con el castellano y el inglés; gastronomía y arquitectura de clara influencia inglesa; una fuerte relación cultural con los pueblos antillanos como Jamaica y Haití, la cual se hace muy patente en la música; y una religión que puede ser protestante o católica pero en la cual ejercen particular influencia los pastores bautistas y se postula la figura del Reverendo Martin Luther King como reivindicador de los derechos de su pueblo. A pesar de esto, los raizales contemporáneos, a partir de las posibilidades de apertura de los regímenes de representación propiciados por la Constitución de 1991, han optado por asumirse como pueblo indígena, considerando que esto les permite mayores posibilidades de defensa cultural frente al Estado y frente a la comunidad internacional, tomando así cierta distancia con respecto a los afrocolombianos. Hay que dejar claro que el término *raizal*, surgió dentro de este proceso político reciente de reclamo y adquisición de derechos étnicos ante el Estado nacional. Como puede verse, es un proceso particular complejo de por sí y con múltiples articulaciones frente a otras comunidades que demandan estudios e investigaciones exhaustivas.

<sup>7</sup> El pueblo ROM o Rrom lo conforman las personas que tradicionalmente han sido llamadas gitanos. Poseen unas prácticas culturales que los identifican fuertemente entre sí y los distinguen también fuertemente de los demás pueblos de los países en los que habitan: tienen un origen milenarío común en el nordeste de la India, pero se han caracterizado por ser un pueblo itinerante durante su milenaria historia, estando presentes en todos los continentes; tienen como lengua variantes particulares del romaní, que se incluye en la familia indoeuropea, el cual procede del sánscrito clásico y fue conformándose con elementos de las lenguas propias de las regiones del mundo donde más fuerte ha sido su presencia, como como el armenio, el persa, el eslavo, el magiar, el rumano, el alemán y el español; poseen formas de organización familiar y comunitaria propias, así como un sistema de justicia propio denominado la Kriss Romaní, el cual es

diversidad cultural no se limita a lo étnico; y las luchas sociales de variados sectores –obreros, campesinos, mujeres, homosexuales, jóvenes, entre otros- han ido haciéndose presentes en la palestra política global. En ese sentido, son cada vez son más visibles en todos los espacios sociales los colectivos más diversos que reclaman en derecho a sus manifestaciones culturales y a la participación como ciudadanos, lo que impulsa a los Estados a enfrentar las situaciones y conflictos que de tales situaciones se desprenden.

Pero no podemos caer en la trampa de la inocencia y pensar que las instituciones oficiales simplemente están ahí para responder a las demandas de los ciudadanos –texto explícito de la propaganda oficial en los medios de comunicación-. Lo que en primer lugar buscan estas instituciones oficiales es garantizar su propia gobernabilidad (Poblete, 2006: 7). De este modo, ceder un poco a las demandas sociales permite adecuar nuevos discursos e instituciones que aparentan atenderlas plenamente pero en realidad sirven como válvula de escape que alivia la presión social pero en el fondo no altera las causas estructurales de los problemas sociales.

Es por eso que recientemente ha habido ciertas modificaciones en los regímenes de representación de la diferencia en la cual la otredad es presentada de una manera mucho más positiva, lo que superficialmente llevaría a pensar que se trata de un paso hacia la eliminación de su posición de subalternización y hacia un diálogo más horizontal. En el contexto latinoamericano, los autores denominan

---

administrado por los ancianos que son considerados como las autoridades tradicionales. En Colombia se tienen registros de la presencia ROM para mediados del siglo XIX. Según el Censo 2005, su población se compone de 4.858 personas, las cuales corresponden al 0,012% de la población del país. A partir de los cambios generados en los regímenes de representación de la diferencia cultural por la Constitución Política de 1991, los ROM comenzaron a participar políticamente de manera activa ciertos contextos locales colombianos, como en la ciudad capital de Bogotá; al respecto, véase <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/porta1/node/3225>

esta estrategia política como un *multiculturalismo* (Rojas y Castillo, 2007: 14. Walsh, 2007: 30) en el que se siguen legitimando las posiciones de superioridad eurocéntrica, ya que se estructura sobre meras enunciaciones formales e institucionalidades muchas veces inoperantes que en ningún momento cuestionan ni modifican el lugar central auto asignado a la episteme dominante.

Es claro que hay algo muy positivo en el hecho de que la emergencia y puesta de la diversidad cultural en términos positivos en los escenarios jurídicos e institucionales oficiales, ha contribuido mucho a reconocer un lugar que antes no tenían a las etnias y las culturas en las representaciones de la conformación de las distintas sociedades nacionales. Pero se trata de una visibilización a medias, que al mismo tiempo oculta la existencia y continuidad de los procesos de producción y reproducción de la diferencia (Rojas y Castillo, 2007: 14 – 15).

En este contexto entonces, se entiende la multiculturalidad como parte de unas políticas globales que reconocen, incluyen e incorporan la diversidad cultural para mantener la ideología liberal y el sistema capitalista de mercado, y no para transformarlo. Se trata de controlar la oposición e incluirla en el Estado y en el mercado mediante la operación de colocar la diversidad como un ingrediente más de la lógica y la cultura dominantes; y de aumentar y asegurar la participación de todos los sectores sociales, hasta los más marginados, dentro del mercado.

El orden multiculturalista es una estrategia construida de arriba hacia abajo que desplaza el problema racial y colonial para colocar en su lugar la simple existencia de políticas de inclusión (Walsh, 2007: 30 - 31). Las respuestas del poder no son inocentes. Los cambios en los regímenes de representación y la aparición de formas de cultura política novedosas pueden ser situaciones fácilmente cooptadas por los intereses del capital.



El multiculturalismo puede apreciarse de este modo como una novedosa manera de enunciación que se corresponde con la renovación de unos aparatos de dominación que no abandonan su cariz colonialista. Las denominaciones se modifican y aparecen nuevas normatividades e instituciones; pero las diferencias siguen siendo definidas “como otredad en relación con los sectores dominantes” (Rojas y Castillo, 2007: 16).

Es de esta manera como las demandas por los reconocimientos políticos y jurídicos de los grupos étnicos pueden paradójicamente apoyar estas adecuaciones multiculturalistas del sistema hegemónico, en tanto no haya un cuestionamiento directo sobre los procesos históricos que han configurado los usos de la diferencia como mecanismo de control y dominación, contribuyendo con estas omisiones conceptuales e históricas a la naturalización de una situación que sigue colocando a los subalternizados como otredad en relación a los sectores dominantes, y a los que no se les reconoce capacidad para diseñar y aplicar sus propias políticas.

En la medida que las políticas del Estado y las reivindicaciones de los movimientos sociales reproduzcan lógicas de diferenciación insertas en una matriz dominante, estaremos frente a novedosas formas de legitimación de una versión hegemónica del multiculturalismo (Rojas y Castillo, 2007: 18).

Es por eso que es urgente que los movimientos sociales y las organizaciones que trabajan para lograr el reconocimiento y pleno ejercicio de los derechos de las poblaciones subalternizadas se preocupen por fundamentar sus discursos y sus acciones con mayores y mejores elaboraciones teóricas y metodológicas. Este es un campo donde podría darse una relación fecunda entre la academia y las organizaciones sociales, pero habría que partir de la base de que la misma academia tendría que poner en cuestionamiento su autoridad como productora de

discurso científico y las bases epistémicas mismas que sustentan su quehacer social.

Pensamos que un enfoque desde la antropología de la educación permitiría superar muchos vacíos y escollos conceptuales y metodológicos, a la vez que aportaría un principio epistemológico necesario de relativización e historización de las construcciones culturales, fundamento indispensable para curarse de las tentaciones de proponer uno u otro discurso como único y exclusivista criterio de pensar y proceder.

#### **4. Acercamiento a la Antropología de la Educación**

##### **4.1 Sobre los cambios paradigmáticos de la antropología**

Tanto en los elementos políticos, económicos, religiosos y sociales de los procesos de emergencia e institucionalización de la antropología como ciencia social colonial en el siglo XIX, como en los discursos y prácticas de misioneros, funcionarios, militares, viajeros y aventureros, precursores la mayoría involuntarios de la etnografía, siempre estuvo presente, de manera implícita o explícita, el asunto de la educación. No se trata entonces de responder la típica pregunta por cuándo “aparece” la educación en la antropología, porque aquella está imbricada en ésta; lo interesante sería más bien preguntar cómo ha variado el enfoque de la educación en el devenir del ejercicio antropológico de acuerdo a las epistemes y a los paradigmas epistemológicos que lo han marcado.

En todos los pueblos humanos existen formas de educar a los que van viniendo en las pautas culturales que norman el funcionamiento social. Incluso la investigación etológica ha encontrado comportamientos educativos en diversas especies animales (Sagan y Druyan, 1993: 257 – 392). La antropología misma, en su institucionalización decimonónica en las academias metropolitanas de Europa y

los Estados Unidos, ha requerido de procesos de enseñanza-aprendizaje para formar y promover a sus “especialistas”, al tiempo que se hacía más o menos consciente de la necesidad de comprender a los grupos humanos estudiados lo más cerca posible a sus propias perspectivas, lo que obligaba a una *etnografía* en la que el *etnógrafo* debía experimentar un proceso de aprendizaje del Otro, a educarse en una cultura desconocida. Así pues, la antropología ha estado ligada desde sus orígenes académicos institucionales a la etnografía, al aprendizaje – reconocido o no- de otras formas de vida.

Como enfoque la etnografía es una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros [...] Como método abierto de investigación en terreno [...] la etnografía es el conjunto de actividades que se suele designar como «trabajo de campo» [...] Como producto de este recorrido, la tercera acepción del término etnografía, es la descripción textual del comportamiento de una cultura particular, resultante del trabajo de campo... (Guber, 2001: 12 – 18).

Por razones de extensión y de secuencialidad no podemos aquí profundizar demasiado sobre la formación histórica teórica y metodológica de la antropología y de la etnografía. Pero acudiremos a una síntesis comprensiva que hace Arturo Escobar (1999: 20 – 23) al establecer las relaciones entre la antropología y tres modos culturales de narrar la modernidad o tres paradigmas que generan los mayores debates y rupturas, no sólo en la antropología y en las demás ciencias, sino también en la filosofía, las artes y la totalidad de los conocimientos humanos.

El primer paradigma, el dominante, el hegemónico, es la teoría social liberal que se basa en los principios de individuo y mercado, y en una noción de sociedad y de Estado muy marcada por la historia europea. La teoría liberal aprecia la

sociedad y la cultura como el producto de la conjunción de las voluntades y actuaciones de individuos libres, conscientes y racionales que al buscar su propio y particular bien, bajo unas reglas del juego claras para todos, trabajan a la postre para la producción del bien común. El mercado es el lugar de concurrencia y equilibrio de los procesos y las necesidades sociales, un *deus ex machina* que funge como todopoderoso factor de equilibrio de los problemas sociales, que son vistos como simples interferencias a la expresión y concreción de las libertades individuales.

Los primeros modelos de la antropología moderna, el evolucionismo unilineal, el difusionismo y el particularismo histórico, se desarrollan en un contexto epistémico donde predominan las ideas y valores de la teoría social liberal. También los procesos de institucionalización académica y política de la disciplina entre fines del siglo XIX y principios del XX se relacionan directamente con los proyectos europeo-occidentales modernos de expandir la economía capitalista de mercado y la democracia liberal como modelos únicos y excluyentes de manejo económico y político. El estructural-funcionalismo antropológico también tiene indudables relaciones con este paradigma de la teoría social liberal: es un hijo directo suyo y como tal rehúye el considerar la existencia de una sociedad generada por el conflicto y el cambio. No obstante, lo anterior no debe entenderse en un sentido totalizante ya que describe un panorama mayoritario dentro de estas teorías antropológicas, siendo posible encontrar en ellas autores que matizan o van en contravía de los postulados básicos de la teoría social liberal.

El segundo paradigma es el que desempeña el papel de antítesis dialéctica del anterior, siendo su crítico más antiguo y acerbo. Se trata de la teoría marxista, que en el plano económico desplaza la noción de excedente por la de plusvalía, llamando la atención sobre las articulaciones reales que suceden en los procesos de producción, poniendo ya no al capital como actor principal de éstos sino al trabajo humano. En esta perspectiva la historia de las sociedades no es el simple

producto de la suma de los actos libres de los individuos sino de fuerzas sociales en conflicto que están por encima de ellos, ahora considerados sujetos de vastos procesos sociales de lucha de clases. Por lo anterior es que se habla también de este paradigma llamándolo teorías del conflicto o enfoque conflictualista, ya que se cambia la idea liberal-funcionalista de sociedades en armonía por la de sociedades en movimiento y cambio a partir de los conflictos entre sectores poblacionales con intereses y valores opuestos. El sistema social es el resultado de las relaciones de fuerza y los conflictos de intereses entre grupos o clases sociales, las cuales se configuran por la posesión asimétrica de determinados capitales económicos, políticos, entre otros (Poblete, 2006: 56).

La teoría social marxista se basa en el materialismo histórico, el cual puede describirse como

Una hipótesis sobre la articulación de sus niveles internos [los de la sociedad] y sobre la causalidad específica y jerarquizada de cada uno de sus niveles. Haciendo posible el descubrimiento de las formas y de los mecanismos de esta causalidad y de esta articulación es como demostrará el marxismo su capacidad de ser el instrumento de una verdadera ciencia de la historia (Godelier, 1974: 156).

Como ya se advirtió, dentro del evolucionismo unilineal –los propios Karl Marx y Friedrich Engels- y también dentro de las posteriores escuelas antropológicas hubo autores y tendencias que, abrazando la teoría marxista, se apartaron de la matriz liberal que estaba en la raíz de ellas. Lejos de estancarse en las formulaciones propias del contexto decimonónico en que surgieron, el marxismo antropológico no temió combinar elementos con otras escuelas antropológicas. Puede destacarse como ejemplos el materialismo cultural de Marvin Harris en los Estados Unidos (Bohannan y Glazer, 1993: 391 – 418) y el marxismo

estructuralista de Maurice Godelier en Francia (Godelier, 1974: 132 – 175) como derivados marxistas del particularismo histórico y del estructural-funcionalismo, respectivamente.

El tercer paradigma, el alternativo a los dos anteriores, es la teoría postestructuralista, que coloca el lenguaje y la significación en la base del conocimiento y la dinámica social al considerarlos los dos fenómenos constituyentes de la realidad como tal. Esto no implica negar existencia de la realidad material, ni hace imposible la acción política, ya que apunta a una “economía política de la verdad” subyacente a toda formación social, a través del análisis de los discursos que constituyen esas verdades. En este orden de ideas, el posestructuralismo no reemplaza al materialismo histórico ni rechaza totalmente la teoría social marxista, tomándolos más bien como aportes centrales que combinará con sus propias consideraciones (Escobar, 1999: 21). Se trata entonces de otra teoría social que proporciona distintas preguntas/respuestas, precisamente en aquellos campos no suficientemente desarrollados por el marxismo.

Escobar encuentra una afinidad “natural” entre el posestructuralismo y la antropología, con su tendencia –muchas veces domesticada por el positivismo- a “ver desde el nativo”, subrayando la importancia de considerar las historias propias de cada sociedad. Pero la confluencia contundente entre ambos se dio con el surgimiento de la mal llamada Antropología Postmoderna, a la que este autor preferiría ver como una antropología de corte postestructuralista que

... retiene del estructuralismo la crítica a la idea burguesa/moderna del sujeto/individuo como ente autónomo; pero no sitúa la producción del sujeto y la cultura en estructuras universales y atemporales, sino en la historia misma: en discursos y prácticas concretos que la etnografía debe develar. No da por sentadas la cultura y la identidad,

sino que se pregunta por los procesos que devienen en identidades y culturas particulares, en relación con prácticas de todo tipo y con formas de conocimiento y poder. Me atrevería a decir incluso, que el parentesco de la antropología y del posestructuralismo surge de la importancia que tiene para ambos la significación como elemento esencial (“el” elemento esencial) de la vida misma. (Escobar, 1999: 23).

En contraposición a los otros dos paradigmas de las ciencias sociales, el posestructuralismo antropológico no pretende ser un conjunto cerrado de teorías completamente ajustables, sino que se presenta como un campo abierto y variado que tiene como común denominador la crítica de los discursos hegemónicos de la modernidad histórica. El autor seminal del posestructuralismo es Michel Foucault, quien entre otros muchos planteamientos aportó el de la *arbitrariedad de las epistemes*

Es decir, el carácter construido y relativo, por y en cada época, de las concepciones del mundo y sus paradigmas, lo que se manifiesta a través de la construcción de ciertas nociones básicas, entre las cuales menciona la enfermedad mental, el hombre, el poder, el conocimiento, etc; categorías analíticas frente a las cuales Foucault esgrime un profundo escepticismo epistemológico en vista de ese carácter arbitrario que en principio no les es reconocido por la ciencia moderna (Pimienta, 1997: 51).

Esta manifestación del posestructuralismo europeo, junto con otras tendencias suscritas, entre otros, por Jacques Derrida y Gianni Vattimo, son vistas como antecedentes directos del mal llamado postmodernismo antropológico norteamericano (Pimienta, 1997: 50 – 52), que irrumpió en las décadas de los 60 y los 70 con sus propuestas conceptuales y metodológicas de la “rebelión romántica

de la antropología contra el iluminismo” (Shweder, 1996: 78 – 113), de la refiguración del pensamiento social hacia la aceptación de unos géneros confusos (Geertz, 1996: 63 – 77), del cuestionamiento de la autoridad etnográfica (Clifford, 1995: 23 - 29), del señalamiento de las ficciones persuasivas de la antropología (Strathern; 1996: 214 – 253) y de la puesta en evidencia de las etnografías como textos (Marcus y Cushman, 1996: 171 – 213), entre otros muchos aportes.

Ahora bien, señala Escobar que hubo también durante las décadas de los 60 y los 70 del siglo XX, algunas posiciones relacionadas con las Teorías del Conflicto, que brindaron importantes elementos de crítica al paradigma liberal dominante, y que habrían de encontrar una articulación plena en los desarrollos postestructuralistas posteriores. Lo más interesante de éstas es que surgen de contextos y autores latinoamericanos, abriendo la puerta para la posterior entrada en la escena antropológica de las llamadas teorías poscoloniales.

De manera concreta: la Teología de la Liberación<sup>8</sup>, cuyo origen se sitúa en la Conferencia Episcopal de Medellín celebrada en 1964 al calor del Concilio

---

<sup>8</sup> La Teología de la Liberación es una corriente teológica surgida en el seno de la Iglesia católica latinoamericana que comenzó a fortalecerse a partir del cuestionamiento por la práctica del cristianismo en un contexto histórico de opresión e injusticia estructurales a través de una fe que no fuera alienante sino liberadora. Sus principales elementos son: la práctica de opción preferencial por los pobres; la idea de que la salvación cristiana no puede darse sin la liberación económica, política, social e ideológica, como signos visibles de la dignidad del hombre; el impulso por una liberación entendida como toma de conciencia ante la realidad socioeconómica; la asunción de que la situación actual de la mayoría de los latinoamericanos y los demás pobres del mundo contradice los designios divinos, asignándole a la miseria el carácter de pecado social; y en general, el trabajo por la eliminación de la explotación, la falta de oportunidades e las injusticias del mundo. La Teología de la Liberación latinoamericana fue influenciada también por la lucha por los derechos civiles para los negros de los Estados Unidos liderada por el Reverendo Martin Luther King. Es de anotar que en otros sitios del mundo, como los Estados Unidos y Suráfrica se han desarrollado teologías de la liberación negras; y que también en lugares como Corea o Filipinas han emergido



Vaticano II, documentada y pregonada por religiosos católicos latinoamericanos como Camilo Torres Restrepo, Leonardo Boff, Gustavo Gutiérrez, Helder Camara, Oscar Arnulfo Romero y Álvaro Ulcué Chocué; la pedagogía del oprimido de Paulo Friere de 1970, importantísima para nuestro tema en cuanto en ella se sustenta la capacidad transformativa y emancipadora de la educación; la crítica al colonialismo intelectual y la propuesta metodológica de la Investigación Acción Participativa de Orlando Fals Borda, también de 1970; y la Teoría de la Dependencia de Fernando Cardoso y Enzo Faletto lanzada en 1979 (Escobar, 1999: 36).

En resumen, los trabajos de Foucault sobre la dinámica del discurso y el poder en la representación de la realidad social –gestados por él en los años sesenta pero empleados más acentuadamente los ochenta- combinados con las perspectivas provenientes de los nuevos enfoques relacionados con la teoría social marxista, permitieron profundizar a autores no europeos como Edward Said, Valentín Mudimbe, Chandra Mohanty y Homi Bhabha, entre otros, en el análisis de las articulaciones del poder y el discurso en las situaciones coloniales y postcoloniales, las cuales dieron lugar a unos *regímenes de representación* por medio de los cuales se designa, clasifica y discrimina a las comunidades y sujetos de América Latina, África, Asia y Oceanía como los Otros colonizados con respecto a una centralidad europea occidental paradigmática y dominante.

Es así como se ha presentado una deriva de las percepciones y representaciones del Otro como ese “alguien que necesita ayuda” y que según Iván Illich, citado por

---

corrientes teológicas similares en su intención de concientización y emancipación popular. Como puede suponerse, ha sido duramente condenada y reprimida por la jerarquía eclesiástica católica. Una más amplia información puede encontrarse, por ejemplo, en el texto del sacerdote jesuita Roberto Oliveros Maqueo *Historia breve de la teología de la liberación (1962 – 1990)* disponible en <http://servicioskoinonia.org/relat/300.htm>

Escobar (1999: 39) ha pasado consecutivamente por las denominaciones de bárbaro, pagano, infiel, salvaje, nativo y subdesarrollado. Hay pues, una “jugada colonialista”, consistente en la producción de discursos bajo condiciones de desigualdad en el poder, que “implican construcciones específicas del sujeto colonial/tercermundista/ en/a través del discurso de maneras que permitan el ejercicio del poder sobre él” (Escobar, 1999: 41).

En la perspectiva postestructuralista y poscolonial, el análisis de estos discursos permite mantener el foco conceptual en la dominación y la explotación, permitiendo explorar sus condiciones y efectos más allá de lo aportado por el marxismo. Analizar un discurso, siguiendo las enseñanzas de Foucault, permite desligarse de él suspendiendo su familiaridad para verlo como producto de un contexto teórico y práctico al que está históricamente asociado; esto es, permite valorarlo como una construcción arbitraria y contingente que en ningún momento puede constituirse como verdad absoluta e incontrovertible. Se propone entonces el establecimiento del análisis en términos del principio teórico y metodológico de los *regímenes del discurso y de la representación*, concebidos como lugares de construcción de identidad a través del encuentro de lenguajes del pasado y el futuro, externos e internos, propios y ajenos.

Necesitamos antropologizar a Occidente: mostrar lo exótico de su construcción de la realidad; enfatizar aquellos ámbitos tomados más comúnmente como universales –esto incluye a la epistemología y a la economía-; hacerlos ver tan peculiares históricamente como sea posible; mostrar cómo sus pretensiones de verdad están ligadas a prácticas sociales y por tanto se han convertido en fuerzas efectivas dentro del mundo social (Rabinow, 1986: 24, citado por Escobar, 1999: 45).

En esto consiste el giro radical de la antropología como ciencia social. De un origen y crecimiento basado en el estudio del Otro exótico a la centralidad moderna occidental, pasó a examinar también los aparatos y productos culturales propios de la civilización occidental. Algo así como el proceso psicoanalítico del encuentro del propio Yo en el Otro que se erige así como espejo. La Mismidad central de Occidente, no cuestionada antes en su posición de dominio y naturalidad, es ahora vista como una forma más de Otredad con respecto a las demás formas de saber, como producto histórico no natural que por la misma razón de haber sido construido puede también ser desconstruido. Como se verá más adelante, estas consideraciones son claves para entender el surgimiento e institucionalización de una antropología educativa propiamente dicha, porque lo que ha afectado a la antropología en términos generales lógicamente también lo hace en todas sus ramas o especialidades, aunque de manera diferente.

#### **4.2 La formación y consolidación de la antropología de la educación**

Si bien ya tempranamente Emile Durkheim, uno de los fundadores de la escuela estructural-funcionalista, había investigado sistemáticamente las relaciones entre la sociedad y la institución escolar, subrayando la coincidencia de metas entre ambas en consonancia con su enfoque teórico, se suele señalar el origen de los actuales desarrollos de la antropología de la educación en los trabajos de la Escuela de Cultura y Personalidad derivada del Particularismo Histórico de Franz Boas. Ruth Benedict, Margaret Mead, Edward Sapir y Abram Kardiner –discípulos de Boas- sumaron a su interés por comprender los procesos de reproducción social en contextos formales e informales, el de estudiar la influencia de las técnicas educativas endoculturadoras en la formación de la personalidad de los sujetos. Así mismo, los seguidores del estructural funcionalismo generaron sus propios trabajos sobre el papel de la educación en la reproducción de las sociedades (Juliano, 1996: 278 – 279).

Porque, y con todas las diferencias que comportan estos dos enfoques teóricos de la antropología, ambos convergían en una visión básicamente *reproductivista* de la educación, esto es, verla básicamente como la estrategia de reproducción de los patrones culturales de una sociedad. Esto era muy consecuente con la conceptualización de cultura en boga, que la apreciaba como ese algo estático y cerrado que podía acotarse claramente; posición de la que hemos tomado gran distancia desde el inicio de este trabajo. Así, la educación cumplía en estos discursos la *función* de reproducir las culturas entendidas como conjuntos cerrados de factores identificatorios, definibles y ordenables para el investigador.

A pesar de lo anterior, y a partir de la investigación de sociedades no occidentales, los estudiosos de la Escuela de Cultura y personalidad tienen como aporte a los desarrollos posteriores su asunción de la influencia determinante que la cultura y sus procesos enculturadores tiene en la conformación de la personalidad, “buscando sentar las bases que explican la constrictión que la tradición impone a los individuos, vale decir, las pautas culturales de la conducta individual” (Poblete, 2006: 32). Además de lo anterior, la Escuela de Cultura y Personalidad abrió una vía de comunicación entre la antropología y el psicoanálisis como teoría general de la personalidad y perspectiva de interpretación del desarrollo de la cultura humana, que va a dar lugar a desarrollos teóricos de la antropología general y de la antropología de la educación.

Con todo, los trabajos anteriores a los años 60 del siglo XX se enfocan más que todo en los procesos de *reproducción social*, siendo visto el *cambio social* no como algo endógeno-propio sino como algo exógeno-externo que viene a alterar la supuesta unidad cultural. El lento esbozo de concepciones más dinámicas de la cultura y de la educación que matizaran lo meramente reproductivista se empezó a cristalizar a mediados de estos mismos años sesenta y se consolidó en posiciones críticas más sólidas en los setenta.

Si bien ya en 1954 en los Estados Unidos se había realizado un primer congreso sobre antropología y educación, es el año de 1968 el que ve aparecer la primera publicación seriada de la American Anthropology Association exclusiva sobre estos temas, la *Anthropology & Education Quarterly*, llamada hasta 1976 *Council on Anthropology & Education*. Los revolucionarios años sesenta marcan el inicio de una tendencia progresiva de superación del funcionalismo con la inclusión de unas visiones más críticas del sistema social, de base marxista, que se preocupan directamente por los fundamentos culturales de la discriminación y la explotación. Así, trabajos de teoría social general como los de Louis Althusser y Pierre Bourdieu, son puestos en relación con las reflexiones de pedagogos como Paulo Freire y Lorenzo Milani para dar lugar a tratamientos mucho más específicos sobre las relaciones entre sociedad, cultura y educación (Juliano, 1996: 279).

Surge así una Escuela Sociopedagógica Reproductivista (Juliano, 1996: 280) que centra su crítica en el contraste entre el discurso institucional y los resultados reales de la escuela, señalando la coherencia de éstos con las necesidades de auto reproducción del sistema social. Aquí la institución educativa sigue siendo considerada preponderantemente como agente de reproducción cultural, pero, a diferencia del funcionalismo anterior, no lo hace suponiendo la unidad funcional de la sociedad, sino apoyándose en unas *Teorías del conflicto* de base marxista que no ven el discurrir social como un todo armónico sino como un campo de fuerzas, intereses y valores diferentes, en las que el aparato político de dominación diseña y pone en funcionamiento unas instituciones educativas que simulan perseguir unos fines de educación y progreso, mientras disimulan sus intenciones reales de reproducir el sistema de dominación económica y política.

Ya en los años setenta surge una versión más matizada de la Escuela Sociopedagógica Reproductivista, al volverse evidente para los estudiosos que no existían en estos procesos unas relaciones lógicas unívocas, sino unas

articulaciones complejas y conflictivas signadas por la impredecibilidad, lo que obligaba a abandonar el determinismo causal de su primera fase.

Igualmente, el foco de interés fue pasando del protagonismo de la macro estructura social como factor de causalidad, a darle igual importancia a las percepciones, acciones y respuestas de los sujetos y las comunidades sometidas a los aparatos educativos, empezando a ponerse en boga los estudios de las interacciones micro-sociales en los ámbitos educativos, superándose así el análisis unidireccional en el cual el único agente activo era la institucionalidad, para pasar a considerar también las respuestas contingentes de los sujetos y los grupos sociales específicos (Juliano, 1996: 280). Todo esto permite una intensificación de la aplicación de métodos de investigación etnográficos y de una apertura hacia un naciente concepto de *interdisciplinariedad*, entendida en este trabajo como la actitud y práctica del diálogo de diferentes disciplinas académicas sobre temas concretos.

Como lo puede advertir cualquier lector atento, estos cambios al interior de la antropología de la educación estaban directamente relacionados con los cambios paradigmáticos que estaban transformando los modos de pensar y hacer la antropología en general, y que hemos descrito en el primer aparte de este tercer capítulo. Por esta época, la antropología de la educación empieza a experimentar los efectos de la situación postmoderna y a incursionar en fundamentaciones postestructuralistas que la acercarán cada vez más a posiciones y formas de actuar explícitamente poscoloniales.

Los años ochenta del siglo XX marcan la ocurrencia de cambios radicales en la institución escolar. En primer lugar, sucedió por este tiempo el comienzo de un proceso creciente de visibilización de la diversidad cultural constitutiva de toda sociedad nacional, que se presentaría ya de una forma más patente en la década de los noventa: la escuela no estuvo exenta de ese mismo proceso que se estaba

dando a escala de la sociedad global en general y en su reflexión se empezó a hacer más evidente la existencia de las diferencias culturales al interior de las aulas.

En segundo término, los mismos educadores comenzaron a ser conscientes de la necesidad de superar el carácter prescriptivo tradicional de la pedagogía para pasar a construirla con un carácter más explicativo; esto tuvo como consecuencia la consecuente necesidad de acercarse a los conceptos y las metodologías de las ciencias sociales, cuya pretensión explicativa de los procesos sociales era el aporte que necesitaba la pedagogía para refinar sus discursos (Juliano, 1996: 281). La antropología de la educación encuentra así una oportunidad para trabajar codo a codo no sólo con pedagogos y educadores, sino también con profesionales de otras ciencias interesados en la temática educativa, dando lugar a la implementación de estrategias interdisciplinarias que eventualmente desembocaron luego en una más compleja transdisciplinariedad<sup>9</sup>.

Al mismo tiempo que la antropología en general, la antropología educativa también hizo el giro de la focalización de sus intereses desde lo exclusivamente no occidental o no industrializado, a atender los fenómenos educativos y los ámbitos escolares en las sociedades industrializadas. Esto es un colofón obvio de la circunstancia de creciente visibilización de la diversidad cultural de la que

---

<sup>9</sup> El concepto de transdisciplinariedad es también polisémico y ha sido objeto de muchos debates que han pretendido clarificar sus sentidos y sus relaciones con otros términos “vecinos” como interdisciplinariedad y multidisciplinariedad. Puede referirse, grosso modo, a métodos de investigación integradores entre conocimientos científicos, no científicos y prácticas de resolución de problemas; como también a la tendencia filosófica y epistémica a considerar cierta unidad del conocimiento del mundo más allá de las divisiones acotadas por las disciplinas científicas modernas. En este trabajo consideramos que estas dos visiones no se oponen necesariamente, en el sentido de que precisamente la búsqueda de fórmulas integradoras entre diversos tipos de conocimiento y praxis, responde a la tensión generada por la organización artificiosa del mundo en segmentos de conocimientos discretos, propios de la modernidad histórica.

hablábamos en el párrafo anterior. La diferencia no sólo está afuera, sino que es constituyente básico del adentro.

En todos estos procesos de cambio de la antropología de la educación que ocurrieron a partir de los años sesenta y los setenta del siglo XX, se encuentra reflejada la incubación de una situación postmoderna –ya hemos recalado en el capítulo anterior lo infortunado de tal denominación- que empezará a hacerse más evidente en los ochenta.

La perspectiva teórica posmoderna aporta a su vez la posibilidad de deconstruir los discursos pedagógicos a través de los cuales, una realidad transmutada en «asignaturas» se transforma en la imagen legitimada del mundo para las nuevas generaciones. Estas imágenes a la vez garantizan la continuidad «normalizada» de las auto representaciones sociales, e incluyen desplazamientos y re-lecturas que van acompañando (no siempre al mismo ritmo) los cambios sociales. La relativa autonomía funcional de las instituciones permite a su vez señalar desfasajes, anticipaciones y retrasos que constituyen por sí mismos, un interesante laboratorio para entender los movimientos sociales (Juliano, 1996: 282).

Con todos estos antecedentes, podemos llegar a decir que llegamos a una situación actual en la cual la piedra de toque de la antropología de la educación es la relación entre el sistema educativo y las minorías culturales, sean éstas étnicas o referidas a cualquier otra forma de diferenciación y exclusión social. Aunque no sobra decir que si bien la crítica de los sesgos de clase social en la escuela tiene una larga tradición académica, la exploración de lo relacionado con los roles de género y la etnicidad es mucho más reciente. La emergencia de este último tópico diferenciador por adscripciones étnicas –y que complementa a la diversidad y complejidad propia de todo sistema social- dio origen a lo que en Estados Unidos



y Europa recibió el nombre de *multiculturalismo*, el cual, en esos contextos metropolitanos, no es percibido como en Latinoamérica, donde, y como ya hemos explicado en el aparte final del segundo capítulo, se le entiende como un artificio que visibiliza a medias la diferencia cultural como estrategia para evitar la crítica y la desconstrucción del poder hegemónico y excluyente de la episteme europea occidental. Pasemos ahora entonces a considerar los planteamientos de la antropología de la educación en la actualidad.

### **4.3 Discusiones actuales en la antropología de la educación**

Partamos de la base de que desde una perspectiva actual de la antropología educativa, y siguiendo el trabajo de Rolando Poblete Melis (2006:31 - 33), la educación es el proceso de transmisión de las pautas culturales concretas por medio de las cuales los miembros del grupo pueden desenvolverse dentro de él de modo adecuado y coherente, pudiendo organizar sus experiencias vitales en relación a las expectativas comunes. El objetivo fundamental de la educación es entonces el de dar forma y sentido a las identidades de los sujetos, facilitándoles su inclusión dentro de un grupo social, buscando la cohesión de dicho colectivo; esto es, un proceso de socialización. Compartir la cultura proporciona experiencias comunes que integran y unen. En este sentido, la educación comprende los procesos formales reconocidos formalmente como tales y los procesos informales que suceden en la vida cotidiana.

Ahora bien, la enculturación es necesariamente social porque la cultura es social y pública; por esta misma razón, es insoslayable actualmente que lo educativo está estrechamente relacionado con lo político: no solamente la escuela tiene un papel concreto en el contexto de los estados nacionales que tiene que ver con el ejercicio de la ciudadanía y de los derechos que de ella se desprenden, sino que todos sus contenidos y actuaciones son políticos en tanto se relacionan con mecanismos de poder y dominación.

Desde la anterior conceptualización podemos entender el lugar central que tienen todos los procesos educativos, formales e informales, explícitos e implícitos, en la dinámica de todas las sociedades; lo que nos da pie para insistir en la idea ya expuesta de que por esta misma razón la educación también ha ocupado y ocupará un espacio importantísimo en la antropología y en la etnografía. Además de esto, otra gran importante base axiológica de la antropología de la educación contemporánea, es la de ver la educación no como mera herramienta de reproducción social, sino, por el contrario, como herramienta que posee una gran capacidad transformadora (Poblete, 2006: 5).

No obstante lo anterior, también es evidente lo que Dolores Juliano (1996: 283) denomina una función ambigua de la escuela frente a los grupos de sujetos diferentes culturalmente, ya que pretende ser mediadora, integradora y facilitadora del ascenso social, pero al mismo tiempo es transmisora y reproductora de modelos cognitivos desvalorizadores y discriminatorios.

Así las cosas, las investigaciones actuales en antropología de la educación ligadas a la exploración etnográfica de sociedades industrializadas tienen como punto central de interés los problemas específicos relacionados con la escuela, entendida como la institución destinada formalmente para enculturar/educar, dando por sentado su valor preponderante como mecanismo socializador, sin olvidar el papel que al respecto cumplen también las familias, los grupos de pares, y los medios de comunicación, entre otros. A partir de aportes de Carrasco y Ogbu, Poblete lo sintetiza de la siguiente manera:

Asumiendo los postulados anteriores es que la antropología educativa, corriente ya consolidada dentro de la disciplina total, entiende que su rol y finalidad referida a los problemas educativos en nuestras sociedades se desenvuelve en dos sentidos [...] Primero,

las situaciones de (des) adaptación de aquellos alumnos que pertenecen a grupos minoritarios étnico culturales al interior de sociedades complejas, y los esfuerzos que desde las instancias educativas, instituciones, políticas, etc., se llevan a cabo para lograr su inclusión. Del mismo modo, una segunda preocupación de la antropología educativa es buscar una comprensión amplia sobre las variables culturales que generan actitudes discriminatorias y jerarquizadas. En efecto, la investigación etnográfica desde los años cincuenta en adelante ha avanzado en esa dirección, intentando aportar sus conocimientos a la solución de varios de los problemas que afectan a las minorías en la escuela, entre ellos su bajo rendimiento y su inadaptación...” (Poblete, 2006: 34).

Se pretende entonces mostrar la importancia que tienen los conflictos culturales que se dan al interior de la escuela dada la presencia de grupos diversos y su conexión con las situaciones de desigualdad social que soportan los grupos minoritarios. Esto corrobora lo que expresamos hace poco sobre la imposibilidad de ocultar las relaciones entre educación y política desde el punto de vista de una antropología educativa puesta al día.

Los sistemas educativos se organizan de acuerdo a los patrones propios de la cultura dominante y utilizan todos los recursos institucionales para promover comportamientos e identidades que responden a tales patrones. Se trata de un intento “enculturador” que no reconoce ni asume la condición multicultural inherente a toda sociedad... (Poblete, 2006: 8).

Una mirada desde la actual antropología de la educación ubica la institución escolar en un plano político y económico. La escuela, por el hecho de estar institucionalizada socialmente para enculturar a los sujetos en los valores,

creencias y habilidades necesarios para su adecuado desenvolvimiento social, está íntimamente ligada a las normas de la cultura dominante. El Estado es quien la diseña y regula su funcionamiento; sus leyes y reglamentaciones son las que determinan a quién, cómo y qué enseñar. En esta perspectiva, las ideas y las prácticas que conforman la escolaridad no son lógicas, naturales u obvias; sino contingentes, históricas y construidas como parte de un aún más complejo juego de intereses y posiciones políticas y económicas.

Así las cosas, la educación que hasta ahora hemos tenido obedece al deseo de homogenización cultural de los estados nacionales y por lo tanto pone en juego discursos, métodos y prácticas uniformizadoras que se inclinan a negar la diversidad cultural “promoviendo la generación de habilidades y capacidades para funcionar adecuadamente sólo en la cultura dominante” (Poblete, 2006: 46). Desde sus inicios, el proyecto colonizador moderno procuró evangelizar-civilizar-educar para llevar a cabo una inclusión de los sujetos de la otredad a costa de su subordinación cultural al modelo europeo occidental. La escuela ha cumplido un papel muy grande en la reproducción de las lógicas de representación propias de la colonialidad del saber al esencializar la otredad de las poblaciones subalternizadas (Rojas y Castillo, 2007: 12 – 14).

La escuela contribuye a la colonización de las mentalidades, a la idea de que la ciencia y la epistemología son únicas, objetivas y neutras, y que ciertos grupos humanos son más aptos para pensar que otros. El conocimiento hegemónico es eurocéntrico y está presente en todo el sistema educativo, donde se exalta el saber de origen europeo occidental como ciencia de carácter universal, mientras al pensamiento de las periferias se le da el calificativo de “saber localizado”. Es evidente que el saber occidental es también un saber local, por lo cual su universalización obligatoria para todos es un acto de dominación colonial (Walsh, 2007: 28).

Por lo tanto, esta escuela carece de la flexibilidad necesaria para lograr una integración real de las diferentes maneras de percibir y vivir el mundo que entraña la diversidad cultural; los sistemas educativos tradicionales de la modernidad histórica, con su rigidez característica, son inadecuados de cara a las minorías culturales en tanto llevan a sus integrantes a sacrificar su identificación con sus pautas culturales propias en un progresivo proceso de alienación. Este tipo de escuela –que paradójicamente podemos llamar tradicional o moderna, prueba de que no existe exclusión u oposición absoluta entre ambos términos- niega, excluye y marginaliza así una parte muy grande de la experiencia humana global.

Luís Enrique López (1998) nos trae un par de ejemplos emblemáticos de justificaciones de esta política educativa tradicional en el caso latinoamericano:

...Luís Cabrera, un filólogo miembro del gabinete ministerial [mexicano], precisaba en 1935 que «aquí, el problema consiste en hacer que desaparezcan los idiomas y dialectos indios, y difundir el español como idioma único. El único método para lograrlo consiste en enseñar el español a los indios y en prohibir el uso de los idiomas indígenas» (López, 1998: 56).

Pero es aún más claro el siguiente fragmento, el cual es significativamente puesto por el autor consultado como epígrafe de su artículo:

Enseñándoles en su lengua contribuimos a la conservación de ella, lo cual será muy hermoso para los lingüistas y anticuarios, pero un obstáculo siempre muy considerable para la civilización y para la formación del alma nacional. No enseñándole en su lengua, el indio se verá precisado a aprender el español... aun cuando olvide su lengua nativa Gregorio Torres Quinteros, «*La instrucción rudimentaria en la república*», México, 1913 (López, 1998: 51).

En esta cita se ve patentizada una noción de *civilización* que puede ser asimilada a la noción de *desarrollo* sobre la que se ha redundado hasta hacerla una categoría naturalizada y obvia. La antropología educativa debe relacionarse estrechamente con la *antropología del desarrollo*, corriente de clara ascendencia postestructuralista que consiste en el estudio textual, material e histórico de las características, articulaciones y consecuencias que la noción de desarrollo ha tenido desde su implementación, anunciada en 1949 en los Estados Unidos a través del discurso de posesión presidencial de Harry S. Truman, que puede resumirse en la aseveración de que «Producir más es la clave para la paz y la prosperidad. Y la clave para producir más es una aplicación mayor y más vigorosa de conocimiento técnico y científico moderno» (Harry S. Truman, citado por Escobar, 1999: 33).

El propósito de la doctrina Truman era reproducir en todo el mundo rasgos como altos niveles de industrialización y urbanización, tecnificación de la agricultura, rápido crecimiento de la producción material y los niveles de vida, y adopción generalizada de la educación y valores modernos, aplicando los tres componentes: capital, ciencia y tecnología. Otra muestra de esta concepción arrogante, eurocéntrica y totalizante es la contenida en un documento preparado en 1951 por un grupo de “expertos” reunidos por Naciones Unidas para diseñar políticas que lleven el desarrollo económico a los países subdesarrollados:

Hay un sentido en el que el progreso económico acelerado es imposible sin ajustes dolorosos. Las filosofías ancestrales deben ser erradicadas; las viejas instituciones sociales tienen que desintegrarse; los lazos de casta, credo y raza deben romperse; y grandes masas de personas incapaces de seguir el ritmo del progreso deberán ver frustradas sus expectativas de una vida

cómoda. Muy pocas comunidades están dispuestas a pagar el precio del progreso económico. Citado por Escobar, 1999: 34)

Pero, tras cincuenta años de este proyecto, su efecto es completamente contrario al reino de la abundancia inicialmente prometido. El discurso del desarrollo, surgido entre 1945 y 1955 ha producido un eficiente aparato para generar conocimiento acerca del tercer mundo y ejercer control sobre él. Se apoya en “geografías imaginarias”, una imaginación geopolítica, una producción social del espacio ligada a la producción de diferencias, lo cual se traduce en una voluntad del poder espacial que para algunos es uno de los rasgos esenciales del desarrollo.

En resumen, La propuesta de una antropología del desarrollo consiste en tratar el desarrollo como experiencia histórica singular, “como la creación de un dominio del pensamiento y de la acción” (Escobar, 1999: 42), analizando las características y las interrelaciones entre tres ejes definitorios: las formas de conocimiento que se refieren a él, le dan existencia y lo elaboran en forma de objetos, conceptos y teorías; el sistema de poder que regula su práctica; y las formas de subjetividad generadas por él. Estos tres ejes, propuestos inicialmente por Michel Foucault, constituyen el desarrollo como formación discursiva, que relaciona eficientemente las formas de conocimiento con las técnicas del poder (Escobar, 1999: 43).

Ahora bien, al privilegiar y colocar como modelos prescriptivos excluyentes a los cánones de la cultura hegemónica, la escuela suele generar una gran serie de conflictos. Pero esta hegemonía cultural no se da sólo en contra de los acervos culturales de sujetos y grupos con una adscripción étnica, sino que también hace mella en otros sectores sociales excluidos y minimizados, como los pobres y las mujeres. La escuela tradicional tiende a reproducir los estereotipos de las divisiones por roles y expectativas de género de la cultura dominante, situando

implícitamente a las mujeres –y qué decir de los otros géneros emergentes- en un plano de inferioridad justificado supuestamente por razones naturales.

Con relación a las diferencias por clase social, la implicación puede ser aún más compleja porque se entrecruzan tres situaciones. Primero está el contraste entre los parámetros escolares y los corpus de saberes propios de cada clase social, que las sitúa en posiciones diferenciales de proximidad o distancia con respecto a las pautas de funcionamiento escolar, desde las cuales se yerguen ventajas y obstáculos diferenciales para asumir y vivir con éxito la escolaridad. En segundo lugar, el hecho de que se da una relación directa entre el acceso, permanencia y éxito en la educación y las posibilidades de movilidad social; y en este sentido los pobres tienen menos oportunidades.

Y en tercera instancia, está la situación de la transmisión constante, soterrada e implícita de un orden cultural y moral deslegitimador de las posiciones subalternas de la estructura social en todo el aparataje que constituye la escuela no declarada explícitamente y que se conoce con la denominación de *currículo oculto* (Poblete, 2006: 51); por ejemplo, en los ámbitos educativos marcados por la diversidad hay una tendencia implícita a otorgar un sentido de superioridad cultural a los conjuntos de personas cuyos resultados académicos son más satisfactorios. Pero el criterio del éxito académico como marcador de superioridad cultural carece de sentido ya que es obvio que los sujetos enculturados en el modelo dominante están adaptados a un sistema educativo conformado bajo ese mismo sistema dominante. De esta manera, el ejercicio de una antropología de la educación actualizada, revela que esos supuestos naturalizantes de unas diferencias de aptitudes para el aprendizaje según etnias, géneros, clases o incluso las mal llamadas subculturas, no son más que construcciones, discursos contingentes contruidos históricamente que de la misma manera pueden ser también desconstruidos.



En toda esta parte de la argumentación se hace notoria la actualidad de las teorías del conflicto o enfoques conflictualistas en la antropología educativa contemporánea, en contraposición a las caducas visiones funcionalistas de la sociedad y las instituciones como todos homogéneos y armónicos. La escuela es vista desde esta perspectiva como un instrumento de reproducción ideológica bajo las normas del grupo dominante que trata de asegurar la conservación de un orden social determinado no sólo manteniendo sus desigualdades sino también reforzándolas, siendo prueba de esto la relación directa que hay entre desventaja escolar y clase social. La escuela promueve el discurso hegemónico de las clases dominantes, al cual pretende hacer figurar como único, exclusivo, mejor, más válido y eficaz; y por lo tanto no contempla ni respeta formas de socialización y valoraciones propias de los estudiantes provenientes de grupos minoritarios, demostrando un gran miedo a la diferencia y a la indeterminación.

Por eso es que acogemos la idea de que a la *escuela tradicional* puede llamársele *también escuela* moderna en el sentido en que gravita en torno a las grandes narrativas y metarrelatos de la política, la religión y la ciencia que constituyen las caracterizaciones de la modernidad histórica europea occidental, tal como la hemos explicado en los primeros apartes del segundo capítulo. Y también hemos ya expuesto cómo la legitimidad del discurso moderno se ha edificado sobre la premisa de la unicidad y la exclusividad; bajo su tutela global todos las instituciones, órdenes y grupos sociales deben marchar en una dirección única –la propia, que desde la óptica del discurso antropológico actual es tan arbitraria e histórica como las demás que desprecia- lo cual incluye en los primeros lugares de importancia a la acción educativa. En pocas palabras: la educación se orienta entonces a modelar al sujeto deseado/esperado por la civilización dominante; como lo expresa Alain Touraine, citado por Poblete,

La escuela debe ser un lugar de ruptura respecto del medio de origen y un lugar de apertura al progreso por obra del conocimiento y de la

participación en una sociedad fundada en principios racionales. El docente no es un educador que debe intervenir en la vida privada de los niños, los cuales no sólo deben ser alumnos; el docente es un mediador entre los niños y los valores universales de la verdad, del bien y de lo bello. La escuela debe también reemplazar a los privilegiados (herederos de un pasado repudiado) por una elite reclutada en virtud de las pruebas impersonales de los concursos (Poblete, 2006: 62 - 63).

Para la modernidad entonces, lo educativo debe ser un proceso de alejamiento de los sujetos de sus particularidades familiares que le han constituido y socializado primariamente dentro del mundo, porque se suponen enemigas del acercamiento de los sujetos a unas aptitudes y actitudes pretendidamente universales y superiores que son las únicas que podrían llevar al verdadero progreso social de la humanidad. Las particularidades, en todas sus gamas, excepto aquella que se auto erige como superior y verdadera, deben ser eliminadas como obstáculos para el desarrollo.

#### **4.4 ¿Podemos hacer una antropología del currículum?**

En fin, todas estas complejidades de las relaciones entre razas, géneros, clases sociales y etnicidades al interior de la escuela llevan a unos de los temas más importantes de la educación y que constituye uno de los temas de interés actual para la antropología de la educación: el del currículum, entendido, siguiendo los aportes de Poblete Melis (2006, 51), como “un sistema de mensajes que constituye aquello que cuenta como conocimiento válido a ser transmitido por la escuela”. El currículum es el ordenador de la totalidad del quehacer de la escuela; es el determinante del qué y cómo se enseña, las metodologías pedagógicas, los procesos de evaluación, las relaciones personales en la cotidianidad, los valores e ideas que orientan la institución y los roles sociales que se asignan a sus

componentes docentes y dicentes; todo esto encarnado en unas formas de conocimiento que la institución propone como deseables, y que obviamente se identifican con los valores e ideas de la cultura hegemónica; y por lo tanto tienden a negar el carácter multicultural de la realidad social.

En la escuela moderna tradicional, la mayoría de los elementos teóricos y prácticos de los currículum surgen más de presiones históricas y políticas externas que de análisis y reflexiones internas sobre lo que sucede en las escuelas,

Así, lo que subyace en todo currículum escolar es una teoría sociocultural que, valiéndose de normativas y leyes, define lo que la escuela debiera enseñar en orden a producir un determinado tipo de ciudadano: por tanto, la relación entre educación y política es indiscutible, siendo la primera una forma más de la segunda (Poblete, 2006: 52).

Ahora bien, el currículum funciona en dos niveles según su grado de declaración precisa y localizada: hay entonces un currículum explícito o visible; y otro currículum implícito, invisible u oculto. El primero puede ser más protagónico en aquellas instituciones donde se hayan producido unas más intensas reflexiones sobre el papel educativo o donde se hayan hecho enmarcaciones mayores y más fuertes del quehacer educativo; el segundo funciona mucho más en ámbitos de poca reflexión y de enmarcamientos débiles. Sin embargo, en todos los contextos, en mayor o menor grado, ambos funcionan mancomunadamente al servicio del propósito de producir cierto modelo de educandos.

En este orden de ideas y desde el punto de vista de una antropología educativa puesta a tono con las reflexiones actuales, acogemos y transcribimos a continuación la caracterización que hace Rolando Poblete Melis en su tesis

doctoral de las funciones y acciones del currículum en la escuela tradicional (Poblete, 2006: 55):

1. El currículo selecciona, pondera y oculta. Dista de ser un resumen representativo de todos los aspectos de la cultura de la sociedad en que surge el sistema escolar.
2. La selección de contenidos realizada por los currículos oficiales es una propuesta de aculturación académica que no representa por igual los intereses, aspiraciones, formas de pensamiento, expresión y comportamiento de los diferentes grupos sociales de la población de la que se nutre el sistema escolar.
3. El sesgo epistemológico que tienen los contenidos afecta a la posibilidad de percepciones plurales del mundo.
4. La escuela dominante no es multicultural, en el sentido de que la cultura ofrecida por el currículo es más bien unicultural, en cuanto a las oportunidades de desarrollo de las diferentes capacidades humanas.
5. La cultura escolar propone e impone no sólo formas de pensar, sino comportamientos dentro de los centros y las aulas, de acuerdo con ciertas normas éticas que regulan la interacción entre sujetos.
6. No sólo los contenidos son uniculturales, sino que, junto a ellos, las prácticas organizativas y metodológicas imponen una homogeneización de tratamientos pedagógicos con los alumnos.

Desde este punto de vista el currículum tradicional de la escuela moderna se presenta como una manipulación de la historia que invisibiliza y/o demerita las diferencias culturales con el propósito de construir como real un sentimiento de unidad por vía de la homogeneidad y la uniformidad; lo cual, vista la natural variabilidad de todas las cosas, incluidas las humanas, es algo completamente ilusorio.

En consecuencia con todo lo anterior, puede afirmarse entonces que una antropología educativa contemporánea pasa necesaria aunque no exclusivamente por la consideración de una antropología del currículum, tanto del visible como del oculto y de sus juegos de interrelaciones. Pasemos ahora del terreno de las evaluaciones problematizadoras de la institución educativa y sus currículos a las propuestas para superar y revertir las situaciones de conflictos culturales en el ámbito educativo.

#### **4.5 Reformulaciones, propuestas y más problematizaciones**

Sobre la base de que la diversidad propia de todas las sociedades, expresada en la adscripción de los sujetos a diversos tipos de grupos que las componen, se ve reflejada directamente en la escuela, la cual se constituye así en un correlato de la complejidad social, la preocupación de la antropología educativa por las situaciones que enfrentan las minorías en las escuelas le ha llevado a buscar soluciones a las problemáticas surgidas, cristalizando propuestas pedagógicas que reconocen e integran las diferencias y luchan contra las desigualdades entre estudiantes y docentes culturalmente diversos. Con esto se pretenden generar mejores procesos y ambientes de enseñanza-aprendizaje al interior de las instituciones escolares; pero también a más largo plazo tiene el beneficio de ayudar a formar ciudadanos tolerantes y respetuosos que contribuyan a la formación de una sociedad también tolerante, cumpliendo con la idea del potencial transformativo y liberador de la educación.

La dirección en la que avanza la antropología educativa al intervenir en ámbitos escolares diversos culturalmente es la del “reconocimiento de la diferencia, su aceptación y respeto, para construir relaciones mucho más solidarias y democráticas” (Poblete, 2006: 40), además, de superar las diversas expresiones de discriminación, de racismo, de xenofobia, que devienen de la consideración a veces inconsciente de la condición de inferioridad cultural del Otro/Distinto.

Pero, irónicamente, en el reconocimiento de las culturas minoritarias también se puede afinar de modo implícito, inconsciente y hasta bien intencionado la misma idea de que hay culturas más aptas y otras más deficitarias en el desenvolvimiento social, lo que da paso más a la desigualdad que al reconocimiento de la diferencia. Todo esto se debe a la tendencia a establecer criterios unívocos de adaptación cultural, lo que proviene del etnocentrismo que se circunscribe a la valoración de los criterios de la cultura dominante como mejores o únicos para el desarrollo social.

En efecto, las políticas educativas en general, y las que esgrimen el discurso del reconocimiento en particular, la mayoría de las veces son formas de legitimación de un esquema de dominación asociado al desarrollo del proyecto moderno-colonial. Como ya lo vimos en la parte final del capítulo anterior, desde la perspectiva de la mayoría de autores latinoamericanos, el multiculturalismo es visto como una forma contemporánea de representación de la diferencia cultural que sigue manteniendo en el centro epistémico la modernidad histórica europea capitalista; y obviamente tiene su expresión en las políticas educativas propuestas por los Estados y las entidades transnacionales (Rojas y Castillo, 2007: 15).

...las actuales políticas, aun cuando se presentan como concreciones de derechos en el marco de las «políticas del reconocimiento», contribuyen a la reproducción de representaciones

de y sobre las poblaciones indígenas y negras, que se inscriben en un matiz colonial (Rojas y Castillo, 2007: 12).

La multiculturalidad es entonces tomada como parte de unas políticas globales que reconocen, incluyen e incorporan la diversidad cultural para mantener la ideología liberal y el sistema capitalista de mercado, y no para transformarlo. Se trata de controlar la oposición e incluirla en el Estado y en el mercado mediante la operación de colocar la diversidad como un ingrediente más de la lógica y la cultura dominantes; y de aumentar y asegurar la participación de todos los sectores sociales, hasta los más marginados, dentro del mercado. El orden que se plantea en esta estrategia multiculturalista consiste en una construcción de arriba hacia abajo que desplaza el problema racial y colonial para colocar en su lugar la simple existencia de políticas de inclusión (Walsh, 2007: 30 – 31).

Digámoslo de otro modo: el respeto a la diversidad por medio del multiculturalismo es un arma de doble filo, porque puede ser utilizada por las personas respetuosas y dialogantes para llevar a cabo una integración en la diferencia, pero también es usada por los segregacionistas para seguir manteniendo el estado de cosas discriminatorio y excluyente. A esto contribuye en enorme medida la permanencia en el marco epistémico funcionalista dominante de las conceptualizaciones de las culturas como estáticas y auto contenidas. La definición (o no definición) de cultura, necesariamente condiciona las prácticas pedagógicas. Superar las nociones rígidas de cultura le quita peso a las posiciones exclusivistas y excluyentes, por lo tanto se impone conceptualizar la cultura en términos de transformación y cambio social como camino para superar el universalismo tradicional moderno o «etnocentrismo de la tribu blanca» (Juliano, 1996: 283). Del mismo modo, el trabajo sobre el concepto de cultura abre paso a la posibilidad de ir más allá de las diferencias étnicas, para comprender mejor las diferencias de clase, género y cualesquier otra forma de marginación existente en nuestras sociedades.

La idea de superioridad cultural está demasiado afincada en el interior de nuestras mentes porque ha tenido un lugar central en los discursos explícitos e implícitos de la educación formal/institucional e informal/cotidiana. No es tan fácil extirparla de nuestros pensamientos y actos en corto tiempo porque requiere algo así como un ejercicio psicoanalítico de excavación en el inconsciente que tiene su propio proceso óptimo en el tiempo para cada persona. La alternativa es un constante trabajo de vigilia crítica que se ocupe de desnaturalizar, desvelar y desconstruir supuestos contingentes históricos coronados como leyes universales de explicación o prescripción.

Se evidencia de este modo el fracaso del proyecto moderno del que ya habíamos hablado en el segundo capítulo y, por lo tanto, también se hace patente el fracaso de la escuela moderna. Como el objetivo de integración humana de la modernidad histórica pasa por la homogenización global bajo sus propios valores, esto tiene como consecuencia, por un lado la alienación de los sujetos con respecto a sus culturas de origen, y por otro lado, una integración muy precaria a la cultura dominante, objetivo explícitamente perseguido por ella (Poblete, 2006: 63).

Desde esta perspectiva crítica, la educación es utilizada por los estados nacionales, a su vez cooptados por los grandes poderes políticos y económicos, para reproducir las injusticias y la dominación. El proyecto moderno de igualdad lo es pero en la homogenización; no es un proyecto de igualdad en la diferencia. Por eso sus resultados, en comparación a sus declaraciones filosóficas y humanitarias han sido irónicos, porque han generado una más creciente desigualdad e injusticia.

También desde una antropología educativa contemporánea, una visión posmoderna de la educación consistiría en la desconstrucción de los fundamentos



y los discursos de la educación moderna, y en la puesta en duda de los discursos emancipadores y de las capacidades de la escuela moderna para lograrlos. Pero las visiones postmodernas, como ya lo hemos manifestado son, precisamente, muy diversas: existen unas tendencias más desencantadas que caen en un relativismo cultural extremo que conducen al abandono de las utopías liberadoras y a una especie de “nada hay ya por hacerse”; pero existen otras tendencias, emparentadas con la teoría crítica y las teorías postestructuralistas, una “*postmodernidad de resistencia*” (Poblete, 2006: 66) que mantiene la vigencia de las utopías liberadoras y toma de la postmodernidad los elementos que resultan útiles para perseguirlas.

La postmodernidad de resistencia, según Peter McLaren citado por Poblete, es aquella postmodernidad que encarna una tendencia más materialista e histórica como complemento al análisis textual. Pretende situar la diferencia y los procesos asociados a ella más en los conflictos históricos específicos que en el mero plano textual o semiótico.

El postmodernismo de resistencia no abandona la contingencia de todo lo social, por el contrario, es concebida como relacionada con la lucha de clases, la institucionalidad de las relaciones asimétricas de poder y privilegio, y las formas en que las consideraciones históricas son contestadas por los diferentes grupos. El postmodernismo de resistencia toma en consideración tanto el nivel macropolítico de la organización estructural como el nivel micropolítico de las manifestaciones de opresión diferentes y contradictorias como una forma de analizar las relaciones globales de opresión (Poblete, 2006: 66).

De esta manera, la crítica postmoderna permite entender, asimilar y operativizar mejor la diversidad cultural presente en la escuela, al mismo tiempo que rechaza y

combate la idea de que la integración social justa debe pasar por la uniformización cultural. En consecuencia, la *pedagogía crítica* se nutre de temas propios de la postmodernidad considerándolos útiles para los fines de emancipación humana. Uno de ellos es el cuestionamiento de la construcción homogénea de la identidad nacional y la propuesta de unas nuevas relaciones sociales afincadas en la diferencia, la pluralidad y los discursos múltiples. La pedagogía crítica predica que el poder no sólo aparece en su dominación en esferas como la política y la económica, sino que lo hace en todas las esferas sociales, y particular y especialmente, en la educación. Desde una posmodernidad de resistencia y una pedagogía crítica los proyectos modernos y postmodernos pueden encontrar una síntesis de sus mejores elaboraciones, mediante la aplicación de prolijos y constantes procesos de desconstrucción/reconstrucción/construcción de los productos culturales históricos, sin pretender hallar o defender valores universales únicos e inmutables.

Por considerarla supremamente interesante, incluimos acá la propuesta de una *pedagogía de la marginalidad* (Gramigna, 2005: 87 – 93) la cual se basa en el reconocimiento de las diferencias como ingrediente indispensable de la educación para la paz. Desde este punto de vista, habría que mirar el margen como una oportunidad más que como una amenaza; es decir, tomar los conceptos de margen y marginación como un gran laboratorio de ideas alternativas, como ámbito de encuentro de corrientes de significado, como ambiente germinativo cultural. Las potencialidades generatrices de la evolución social son vistas desde este punto de vista como generables y estimulables por el entrecruzamiento de divergentes líneas de pensamiento y acción. Toda esta forma diferente de ver la marginación implica la necesidad de construir una macro ética sobre la base de esa comprensión profunda del margen y sus desenvolvimientos dialécticos.

Todas las consideraciones esbozadas en lo que ha corrido de este trabajo apuntan a que la complejidad del papel y de las articulaciones actuales del

sistema educativo en el marco de las sociedades nacionales, hacen indispensable una transdisciplinariedad de la pedagogía con las ciencias sociales, la antropología en general y la antropología de la educación en particular, ya que éstas le pueden aportar muchos desarrollos conceptuales y metodológicos novedosos a aquella, por ejemplo, la etnografía del aula y el análisis semiótico de los textos escolares (Juliano, 1996: 282). Incluso es la demanda social e institucional progresiva la responsable del desarrollo actual de la antropología de la educación y su creciente profesionalización.

Ante todas estas consideraciones, se ve como imprescindible que los aparatos educativos deberían adoptar enfoques, estrategias, temáticas, que permitieran explorar y vincular las diferencias, para elaborar mapas cognitivos amplios y flexibles que puedan conectar las diferencias en unos más amplios sistemas de significado. Para esto, es necesario darle cabida a un saber multi y transdisciplinar mediante mapas cognitivos abiertos a continuas recodificaciones en contextos complejos, problemáticos y mutables (Gramigna, 2005: 76 – 77).

Todo esto nos lleva a los asuntos de la educación multicultural -que como ya se ha visto tiene un sentido variable según se tome desde las elaboraciones metropolitanas o desde las concebidas por autores nativos de las colonias- y a los temas de la educación intercultural tal como ha sido considerada en el contexto concreto latinoamericano, aspectos que consideraremos a continuación.

## **5. Las Diferencias Culturales y la Educación: Tensiones y Propuestas.**

### **5.1 Multiculturalidad, multiculturalismo, pluriculturalidad e interculturalidad como discursos políticos**

Como lo hemos manifestado varias veces, es común a todas las temáticas y campos de las ciencias sociales la polisemia de sus conceptos operativos, los cuales aparecen usados en diferentes épocas y lugares, y por escuelas,

tendencias y autores con sentidos variados e incluso contradictorios. El tema educativo que nos ocupa presenta también esta característica por la cual no es posible pretender establecer acuerdos unidireccionales acerca de sus conceptos centrales, por la razón de que las palabras se transforman según los marcos históricos en las que son utilizadas. No pretendemos entonces establecer definiciones cerradas sino tratar de comprender los conceptos en sus derivas de sentido, teniendo en cuenta que si bien la conceptualización es la guía y la marca de la práctica, muchas veces es ésta la que corrobora, contradice, modifica o constituye la razón de ser de la educación.

Siendo consecuentes con lo que hemos sostenido a lo largo de este trabajo, en especial con lo desarrollado en el primer capítulo acerca de una concepción de cultura adecuada para la transformación de los procesos educativos, afirmamos que todos los lugares del mundo son *multiculturales* y todas las personas de todos los grupos sociales desarrollan competencias en varias culturas. Esto también está de acuerdo con lo que hemos esgrimido acerca de la centralidad ontológica de la diferencia, la cual asumimos como constitutiva y generativa de la complejidad social presente en cualquier entorno, incluido los entornos educativos, así se les llame erróneamente primitivos o desarrollados, tradicionales o modernos.

Todos los seres humanos, vivan donde vivan, viven en un mundo multicultural. (...) Cada individuo tiene acceso a más de una cultura, es decir, a más de un conjunto de conocimientos y patrones de percepción, pensamiento y acción (García Castellano & Granados Martínez, 1999, pág. 71).

Sin embargo, algunos autores opinan que el concepto de multiculturalidad implica la superposición de culturas con poca o débil relación entre ellas: “simplemente expone una realidad, según la cual en un determinado contexto coexisten diversas

culturas” (Amorós, 2002: 15). Lo que se quiere decir con esto es que si bien todos los contextos históricos y geográficos son, de suyo, multiculturales, ello no implica que haya una relación o comunicación equitativa entre los diferentes marcos culturales que los constituyen; la existencia real de la multiculturalidad, y su reconocimiento institucional o existencia legal, no implican necesariamente ni la igualdad, ni la equidad, ni el diálogo respetuoso y fructífero entre culturas. De esa manera lo exponen Crispín y Athié (2006: 4) cuando definen multiculturalidad o pluriculturalidad como la cualidad propia de los contextos donde existen dos o más culturas distintas entre las cuales se generan relaciones desiguales, habiendo una cultura dominante-mayoritaria y otra(s) dominada(s)-minoritaria(s).

En este orden de ideas, ya hemos explicado hacia el final del segundo capítulo cuando nos detuvimos a considerar el *multiculturalismo como artificio*, que desde ese punto de vista se le ve como una estrategia política que mediante el reconocimiento y cierta valoración retórica de la diversidad inherente a todas las sociedades, consigue mantener fuera de foco la crítica y las posibilidades de transformar las conformaciones y los aparatos de la episteme occidental y de un sistema capitalista de mercado autoproclamados como única vía válida de conocimiento y de forma de vida. Desde la perspectiva de algunos autores latinoamericanos (Rojas y Castillo, 2007. Walsh, 2007) –ya lo hemos explicado ampliamente en su oportunidad- el multiculturalismo es un cambio en los regímenes de representación de las diferencias sociales enunciado por las élites políticas que busca mantener la posición dominante de la cultura hegemónica de la modernidad occidental europea.

Como ha sucedido tradicionalmente, es otra más de las formas de visibilización de las diferencias que encierran prácticas de generación de desigualdad social. No debemos olvidar que este discurso se origina y es promovido precisamente desde los centros de poder mundial, tal como lo ilustran Kindcheloe y Steinberg, citados por García-Cano et al.

El multiculturalismo aparece como el ojo del huracán social que se arremolina en torno a los cambios demográficos que están ocurriendo en las sociedades occidentales. Los países occidentales –incluidos Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Australia y Nueva Zelanda- han experimentado una inmigración y varios movimientos de concienciación racial y de género que los han obligado a enfrentarse a cuestiones relativas a su propia definición y a la de otras instituciones sociales (García-Cano et al, 2008: 154).

Así las cosas, los reconocimientos constitucionales de la *multiculturalidad* o la *pluriculturalidad* como constitutiva de los Estados nacionales latinoamericanos – Argentina, Paraguay, Brasil, Bolivia, Ecuador, Perú, Colombia, Venezuela, México, Guatemala, Nicaragua- pueden ser vistos como una gran oportunidad para el fortalecimiento de las organizaciones indígenas y afrodescendientes y los movimientos sociales que luchan por reivindicaciones en torno a las diferencias culturales (Vélez, 2002: 28). Pero ese es un factor que tendrían que conjugar estratégicamente teniendo en cuenta lo que hemos expuesto de ese multiculturalismo como artificio.

No obstante, las posiciones de los Estados también tienen cierta variabilidad, en la cual es posible percibir al menos dos formas de concepción de la multiculturalidad que encarnan proyectos de nación y estrategias educativas diferentes (Díaz, 1998: 27 – 29). La más tradicional es la *forma liberal* de multiculturalidad, en la cual el reconocimiento de las herencias culturales subalternizadas aparece como parte de los derechos privados; es decir, que hay un reconocimiento de los derechos derivados de la diversidad cultural pero en un planos personales y colectivos que no alcanzan lo público y lo político; se propone una convivencia en términos de tolerancia pero no se permite el cuestionamiento de la posición dominante de la cultura hegemónica y las políticas educativas son *transicionales* en el sentido de

buscar la integración de las culturas diversas a la dominante. La otra es la *forma pluralista* en la cual hay un reconocimiento de un estatus político diferenciado en virtud de las cuales las minorías culturales se tienen como sujetos de derecho público; aunque esta forma pluralista en el fondo tampoco cuestiona la posición central de autoridad de la cultura europea occidental moderna, sus políticas educativas se orientan a la promoción y consolidación de las culturas subalternizadas.

De todos modos y en ambas vías, los Estados nacionales tienen un gran punto de conflicto porque no saben resolver el juego entre el reconocimiento de la igualdad de todos los ciudadanos ante la ley, que constituye su base programática moderna enunciada por la filosofía de la Ilustración, y la emergencia de unas demandas mucho tiempo postergadas por un reconocimiento político diferencial de derechos políticos a grupos específicos marginalizados. Hay que agregar además la existencia de una gran diferencia epistémica entre una tradición liberal basada en el derecho positivo privado que fundamenta los estados nacionales modernos y unas tradiciones como las de las legislaciones indígenas cuyo fundamento es el derecho consuetudinario colectivo (Moya, 1998: 107). Resolver estos conflictos necesariamente llevaría a una reconceptualización del concepto mismo del Estado moderno en una vía que los sectores dominantes no estarían dispuestos a seguir.

Con todas las variabilidades que hemos mencionado, puede verse el multiculturalismo

Como movimiento social y como discurso interesado en la construcción constante de identidades –múltiples y heterogéneas– basadas en las diferencias culturales, raciales y étnicas de colectivos tradicionalmente estigmatizados y discriminados (García-Cano et al. 2008: 149).

El multiculturalismo como sistema de enunciados, ha sufrido una serie de procesos que lo han llevado a constituirse como movimiento social, como campo de análisis teórico y como arena de actuación política. Esto lo llevó a una “no deseable apropiación de un discurso que esencializa la «diferencia cultural» y «étnica» ante cualquier problema social” (García-Cano et al., 2008: 152). Es en esta tónica que el multiculturalismo penetra en el sistema educativo y entonces centra la atención y el debate en la presencia en el aula de estudiantes procedentes de diversos contextos culturales y en el rendimiento académico de los integrantes de las minorías, constituyendo estos dos factores como problemas.

De otra parte, y con mucho menor uso aparece en la bibliografía consultada el término *pluriculturalidad* el cual lleva en su conformación etimológica la idea de pluralidad, interacción, convivencia y entrecruzamiento sincrético (Amorós, 2002: 15); pero que también es asumido como ejercicio de derechos culturales en la esfera pública. Como ya lo explicamos, la mayoría de los Estados cuando reconocen el derecho a la diferencia cultural lo hacen circunscribiéndolos a la esfera de los derechos privados, restringiendo su carácter público al ámbito educativo; pero los movimientos sociales y las organizaciones subalternizadas propenden por trasladar el reconocimiento de los derechos culturales de lo privado a lo público como derechos colectivos (Moya, 1998: 108).

Con todo, Este término de *pluriculturalidad* parece funcionar como un puente hacia el otro concepto que aquí entra en juego, el de *interculturalidad*, el cual es dotado de sentidos desde el contexto latinoamericano en formas que suponen interrelación e interacción desde el reconocimiento de la diferencia, sin consideraciones de inferioridad o superioridad. Así las cosas, la interculturalidad no está dada en la realidad sino que debe ser construida; eso equivale a decir que la interculturalidad es un deber ser y, si se quiere, una utopía.



Pero las utopías están para perseguirlas aunque no se alcancen. Por eso consideramos pertinente subrayar la importancia de la construcción de sentido latinoamericano de la "...interculturalidad como proceso y proyecto social, político, epistemológico e intelectual que asume la *descolonialidad* como estrategia, acción y meta..." (Walsh, 2007: 31). Se trata entonces de un discurso que reivindicaría una relación de respeto y diálogo en condiciones de igualdad a partir del reconocimiento de las diferencias, su comprensión, respeto y valoración (Crispín y Athié, 2006: 5). En otras palabras, una interculturalidad como imaginario diferente de sociedad y como búsqueda de un poder social distinto y unas condiciones de existencia y conocimiento diferentes que pasa por una operación de descolonialidad. Esto implica un camino siempre sujeto a conflictos reales y potenciales, en tanto apunta directamente a la disyuntiva que ha emergido dentro de la modernidad hegemónica entre valores absolutos-universales y valores relativos y contextuales. Se buscaría entonces una aceptación de la relatividad y contextualidad de los valores pero buscando puntos de encuentro interculturales.

Pero el concepto de interculturalidad también es utilizado recurrentemente por las instancias institucionales y no precisamente en el sentido que acabamos de exponer, sino como mero mecanismo de inclusión de la diversidad que a la larga no pretende modificar las condiciones de exclusión sino reacomodarlas. Es claro entonces que una cosa es hablar de interculturalidad como proyecto político de los movimientos y comunidades marginalizadas, y otra muy distinta el uso que del término se hace dentro de las instancias estatales y la cultura hegemónica. Por lo tanto, la interculturalidad por sí misma no está garantizada por su declaración sobre el papel ya que la tendencia inercial del sistema apunta a mantener los imaginarios y las actitudes de intolerancia y discriminación. De igual modo todas las demás nociones vistas en este aparte pueden ser dotadas de sentidos diferenciales según el lugar social de su enunciación.

Con designaciones como «pluri» o «multiculturalidad» e incluso de «interculturalidad», la perspectiva desde el estado es el nivel de intervención en la prestación de servicios sociales, sin democratizar, ampliar o flexibilizar necesariamente la estructura del poder. Por eso reitero que cualquiera de estas nociones son nociones de política que en el fondo no tienen y no tiene por qué tener correspondencias en categorizaciones de las ciencias sociales, incluida la pedagogía, sino que corresponden a formulaciones y construcciones políticas que, en determinados momentos, pueden expresar consensos aleatorios e incluso estratégicos. El reconocimiento del carácter político de este concepto permite ir nutriendo el o los términos, e ir buscando su consistencia y coherencia respecto a las utopías sociales deseables (Moya, 1998: 109).

Tenemos pues -aunque en algunos contextos, sobre todo europeos o norteamericanos se mantiene la utilización el concepto de multiculturalidad con connotaciones muy parecidas- un discurso de la interculturalidad como proyecto que se ha ido conceptualizando con base en un acumulado de experiencias educativas en América Latina, de interacción entre organizaciones sociales, instituciones y academias, del cual emanan una serie de alternativas educativas concretas, tales como la educación bilingüe y bicultural, la educación bilingüe intercultural (EBI), la educación intercultural bilingüe (EIB), la etnoeducación, la educación propia, y la cátedra de estudios afro-colombianos, entre otras (Rojas y Castillo, 2007: 20).

Todos estos constructos se han ido formando en relación con los procesos de adecuación y respuesta protagonizados respectivamente por los poderes y los movimientos sociales, los cuales se ven expresados por la sucesiva aparición de unos modelos que reflejan nociones explícitas o implícitas de cultura y por lo tanto

consideraciones políticas sobre la diferencia. Esto es lo que estudiaremos a continuación.

## **5.2 Los modelos educativos ante la emergencia de la diferencia cultural**

Dejemos claro entonces que, con significados mayor o menormente distintos dentro de cada concepto o entre ellos, desde la oposición diametral hasta la simple diferencia de matiz, han aparecido en el discurso educativo una serie de términos que apuntan al examen y al tratamiento del fenómeno de la diferencia cultural como elemento constitutivo de la institución educativa. Toda esta polisemia y tratamiento contextual de los términos lleva a algunos autores a desestimar la importancia de las discusiones en torno a sus distinciones conceptuales, insistiendo en dejar de lado éstas para concentrarse en el examen de las prácticas concretas. No les falta razón en tanto su crítica recae sobre las perspectivas exclusivamente textualistas que desdeñan el campo de los hechos o los hacen depender exclusivamente de las formaciones discursivas.

Pero nuestra perspectiva considera la construcción y enunciación de conceptos como un proceso discursivo que colabora para diseñar y poner en práctica políticas que tienen como respuesta actuaciones y hechos concretos; en palabras más directas, compartimos la opinión de que los discursos son factores constituyentes -no exclusivos, pero sí principales- de los hechos y las prácticas sociales. Por ello, compartimos la opinión de Poblete (2006: 70), en el sentido de que las distinciones entre los conceptos existen e influyen poderosamente en la forma en que se conciben la cultura y la educación, y se ponen en práctica las metodologías pedagógicas y didácticas. Es entonces a partir de la reflexión desencadenada por la indagación conceptual que ha guiado este trabajo, que hemos adoptado el uso del concepto *educación intercultural* a lo largo de toda nuestra exposición, más en aras de una mayor precisión conceptual, como se

verá, que con la intención de establecer una definición tajante y definitiva, lo cual reñiría con el enfoque teórico que hemos venido manejando.

Para explicar las diferencias conceptuales entre los términos emergentes, diversos autores (Díaz, 1998. García-Cano et al, 2008. García Castaño et al, 2002. López, 1998. Moya, 1998. Muñoz Cruz, 1998. Palacios, 1998. Poblete, 2006. Rojas Pimienta y Henao, 2004. Tovar, 2002) han consignado sendas clasificaciones de modelos educativos relacionados con la diferencia cultural. Aunque en todos se marcan unas tendencias comunes, también se pueden apreciar algunas diferencias de enfoque. Veamos dos de estas formas clasificatorias, quizás las más completas.

Javier García Castaño et al (2002: 39 – 46) -quienes ilustrando la polisemia y contextualidad ya referida, en su artículo utilizan permanentemente el término *educación multicultural* con un sentido muy cercano a los postulados de lo que estamos considerando y problematizando en este trabajo como *educación intercultural*- identifican una serie de modelos a partir de sus nociones implícitas o explícitas de cultura y sobre la base de clasificaciones hechas por Banks en 1986, y por Sleter y Grant en 1987.

En primera instancia, aparece un modelo correspondiente al “educar para igualar” que reconoce la existencia de las diferencias con un propósito de asimilación a la cultura dominante. Esta perspectiva surge como respuesta a la aceptación del fracaso de la educación tradicional para lograr el éxito académico de la mayoría de los sujetos pertenecientes a culturas subalternizadas. Partiendo de rechazar la existencia de déficit raciales o culturales para explicar dicha situación de fracaso académico, se gira en el discurso educativo del concepto de *deficiencia* al de *diferencia*, y se buscan entonces mecanismos de igualación de las oportunidades educativas para sujetos culturalmente diversos, a la par que se propugna por un aumento de la compatibilidad entre la escuela y el hogar.

Eso sí, más bien introduciendo la escuela en el hogar como factor asimilador, ya que no se discute en ningún momento la validez universal y excluyente de la cultura hegemónica representada fielmente por la institucionalidad escolar. Con lo anterior, queda desvelado el hecho discursivo de que a pesar de reemplazar la idea de deficiencia por la de diferencia, ésta última se sigue considerando en el fondo equivalente a la primera.

En definitiva, se trata de diseñar sistemas de compensación educativa mediante los cuales el «diferente» puede lograr acceder con cierta rapidez a la competencia en la cultura dominante, siendo la escuela la que facilita el «tránsito» de una cultura a la otra” (García Castaño et al, 2002: 40).

Un segundo modelo es el denominado como “conocimiento de la diferencia”, el cual se orienta hacia el entendimiento cultural a partir de la educación acerca de las diferencias culturales dirigida a toda la población y no solamente para los culturalmente subalternizados. Enuncia una valoración de las diferencias que pone en práctica a través de la multiculturalidad como contenido curricular; así, en esta perspectiva se trata de “aprender acerca de los diversos grupos culturales, ahondando en las diferencias culturales y, con el mismo énfasis, en el reconocimiento e identificación de las similitudes culturales” (García Castaño et al, 2002: 41). Aunque tiene el valor de poner sobre el tapete la cuestión de las diferencias culturales y propugnar por su valoración, eso mismo contribuye como artificio para disimular las articulaciones que reproducen los patrones de dominación y marginación desde una escuela que no cuestiona su posicionamiento como dispositivo de mantenimiento de unas relaciones específicas de poder. Puede verse entonces como una forma si se quiere muy pasiva de práctica multicultural.

Como un tercer modelo, los autores identifican el del “pluralismo cultural”, el cual corresponde a una visión mucho más activa de la práctica multicultural, en tanto surge de la no aceptación de las minorías de las prácticas de aculturación, asimilación o fusión concomitantes a otros modelos educativos. En este enfoque, se busca preservar la diversidad y extender el pluralismo cultural, a la par que ya se plantean estrategias para combatir el etnocentrismo y las posiciones excluyentes y subalternizadoras de la cultura moderna occidental. Aquí se presta gran importancia a la formación de la consciencia del profesorado sobre su papel determinante en el proceso educativo (García Castaño et al, 2002: 42).

En cuarto término, emerge una “educación bicultural” también como respuesta a las políticas de asimilación, la cual pretende formar a los sujetos culturalmente marginalizados para la competencia en dos culturas a través de la preservación de su cultura originaria y en la adquisición de la dominante como segunda cultura alternativa. Este punto de vista pone especial atención en las lenguas como agentes primordiales de mantenimiento de las culturas subalternizadas. De este modo y siguiendo a Morrill y a Burger, los autores citados concluyen que

La educación bicultural debe conducir, en último término, a la completa participación de los jóvenes del grupo mayoritario o de los minoritarios en las oportunidades socio-económicas que ofrece el Estado, y todo ello sin que los miembros de un grupo minoritario tengan que perder su identidad cultural o su lengua [...] dotándoles de un sentido de su identidad y preparándoles a la vez para que participen de lleno en la sociedad dominante... (García Castaño et al, 2002: 43).

En quinto lugar se menciona la “educación como transformación”. Este modelo sería el propio de los enfoques relacionados con la educación multicultural, tal como es entendida por estos autores, en la cual se llevarían a cabo procesos

académicos tendientes a desarrollar la consciencia de los estudiantes, sus padres, los sujetos de las minorías y de la comunidad en general, en torno a sus condiciones económicas y sus situaciones sociales para capacitarlos para ejecutar acciones que les permitan mejorar dichas condiciones y situaciones. (García Castaño et al, 2002: 44).

Como sexto modelo se sitúa la “educación antirracista”, a la cual caracterizan como más radical. Este enfoque se basa en análisis marxistas de las relaciones de clase, que tendría como meta una transformación consistente en la liberación social de los grupos oprimidos y en la eliminación de las formas de discriminación institucionalizada. Aquí la escuela cobra importancia como agencia privilegiada de acción política. Dicen los autores, a partir de las elaboraciones de Moodley y Banks, que

La educación antirracista representa un cambio por cuanto se pasa «de una preocupación por las diferencias culturales a un énfasis en la forma en que tales diferencias se utilizan para albergar la desigualdad» (Moodley, 1986: 64). Según Banks (1986), entre sus asunciones centrales se encuentra la idea de que el racismo es la causa principal de los problemas educativos de los grupos étnicos minoritarios (no blancos), y que la escuela puede y debe jugar un papel crucial en la eliminación del racismo personal e institucional (García Castaño et al, 2002: 46).

Y por último, se proponen las bases para un séptimo modelo que llaman “educación multicultural”, la cual podría ser vista como una antropología social aplicada en tanto debería estar fundamentada en conceptualizaciones antropológicas de la cultura y pondría en práctica métodos de investigación antropológicos (García Castaño et al, 2002: 57). En la perspectiva de estos autores, la educación multicultural es el proceso mediante el cual las personas

desarrollan competencias en múltiples sistemas de percepción, pensamiento y acción, sobre la base de la conciencia de la existencia de la multiplicidad cultural vista como experiencia humana normal. No se propone como programa dirigido exclusivamente a los grupos minoritarios sino para todos los grupos sociales, rechazando la existencia de escuelas étnicamente separadas. Afirman además que no hay que equiparar educación con escolaridad, con lo que se le da gran importancia al aprendizaje informal dentro y fuera de la escuela.

En resumen, se trata de asumir dicha educación multicultural no como un simple proceso de transmisión de las culturas sino como proceso de promoción y de producción de conocimiento crítico y alternativo sobre los procesos culturales (García Castaño et al, 2002: 63). Para ello, debería contar con estas características: diversidad de contenidos culturales transmitidos, sin eludir las contradicciones entre ellos; diversidad de métodos de transmisión educativa; mayores niveles de conciencia de la diversidad; análisis constante de las desigualdades sociales, estímulo a la toma de posiciones críticas frente a ellas y a la formulación de propuestas de transformación; eliminación de la idea de exclusión mutua entre la preservación cultural y la movilidad social; y combinación de la exploración cultural de comunidades concretas y una concepción global del hecho cultural humano (García Castaño et al, 2002: 60 - 61).

Pasemos ahora a considerar el segundo ejemplo de clasificación. Rolando Poblete en su tesis doctoral sintetiza los modelos de la educación agrupándolos según sus relaciones con las políticas de la diferencia, que son a su vez clasificadas como asimilacionistas, integracionistas, pluralistas e interculturales (Poblete, 2006: 70).

Los modelos educativos asociados a las políticas asimilacionistas, de los cuales los más utilizados son los llamados asimilacionista, compensatorio y segregacionista, pretenden la absorción de los grupos culturalmente diversos a



una supuesta cultura homogénea. Ya sabemos que tal homogeneidad no existe en una realidad ontológicamente variada y compleja, pero en este caso funciona como una simulación discursiva que contribuye a soslayar lo que de hecho no es más bien que la toma del poder epistémico por parte de una cultura particular dominante. Por lo anterior y desde este punto de vista, la diversidad y sus expresiones –obviamente, lo diverso a lo moderno occidental- significan amenazas y atentados contra la integración y cohesión social, que es necesario evitar o al menos domesticar.

En relación con las políticas integracionistas, sus modelos coinciden en pretender la creación de una supuesta cultura común resultante de la reunión los aportes de los varios grupos culturales enfrentados. Afirma el autor que “la integración cultural se identifica con la interdependencia entre grupos de diversas culturas, con capacidad de confrontar e intercambiar normas, valores, modelos de comportamientos, en posturas de igualdad y participación” (Poblete, 2006: 71). Para el integracionismo no aparecen claras tampoco las relaciones de poder que marcarían como irrealizable esa mezcla tan democrática de rasgos que conducirían a la conformación de la mencionada cultura común.

Articulados a las políticas pluralistas aparecen los modelos multiculturales y pluriculturales, los cuales son asumidos en este texto como aquellos que “valoran la diferencia y abogan por su inclusión en los procesos educativos” ya que reconocen su existencia y validez en espacios concretos. Pero esto lo hacen sin ir mucho más allá, ya que a la postre sólo se busca la preservación de las diferentes culturas sin un diálogo ni una interrelación entre ellas, sin la incorporación mutua de valores de culturas diferentes; con lo cual, desde la perspectiva intercultural, lo que se favorece es la formación de guetos y la persistencia de la situación de dominación por parte de la cultura hegemónica (Poblete, 2006: 71).

Finalmente, este autor sitúa un modelo intercultural específico que posibilita formas de concebir y de practicar estrategias educativas que van mucho más allá de lo multicultural, en la medida en que implican la relación activa entre culturas. Este interculturalismo reconoce y valora abiertamente las diferencias y propone vivirlas en un plano de igualdad de dignidades en las diferencias culturales. Se arguye entonces que la palabra *interculturalidad*

Tiene un sesgo denotativo más dinámico que apunta hacia la relación de interpenetración cultural, de activa relación entre los miembros de grupos humanos diferentes y que recoge mejor la intencionalidad, actitudes y comportamientos acordes con los principios del mejor entendimiento de los alumnos de diversas culturas (García Martínez y Sáez Carrera, 1998, citados por Poblete, 2006: 72).

Como se dijo al principio de este aparte, se presentan una suerte de derivas de sentidos entre los términos que forman parte de las diferentes etapas de formación de los discursos educativos. De este modo y como acabamos de ver, no es extraño encontrar autores que plantean la *educación multicultural* con rasgos muy similares a lo que otros entienden como *educación intercultural*, siendo las diferencias muy sutiles, según tratamos de mostrar con estos dos ejemplos de clasificaciones de modelos educativos. Como también ya se dijo, por razones prácticas en cuanto a la claridad del discurso y por nuestra reflexión acerca de los enfoques de algunos de los autores procedentes de Latinoamérica que hemos estado explorando en este trabajo, hemos escogido utilizar el término *educación intercultural*. Ahora detengámonos a observar la complejidad que implica estas propuestas que en buena parte representa las posiciones más vanguardistas de transformación educativa.

### 5.3 Los muchos y complejos atributos de la propuesta de la educación intercultural

En la gran mayoría de las fuentes documentales consultadas para realizar este trabajo, los autores formulan una serie de principios pedagógicos, valores, características y componentes, que conforman sus propuestas particulares de educación intercultural. El resultado es bastante amplio y complejo; y resalta las grandes diferencias existentes entre lo propuesto y lo logrado, entre los deseos y las realidades, asunto que rebasa los propósitos de este texto.

A partir de algunos de estos autores (Amorós, 2002. Crispín, 2006. Díaz, 1998. García-Cano et al, 2008. García Castaño et al, 2002. King y Schielmann, 2004. Muñoz Cruz, 1998. Palacios, 1998. Poblete, 2006. Rojas Pimienta y Henao, 2004. Serrano, 1998. Tovar, 2002. Vélez, 2002. Vitón, 1998) consignaremos a continuación una síntesis de los elementos que hemos considerado más significativos para caracterizar la educación intercultural como discurso que persigue una transformación del ámbito educativo.

- ✚ Estímulo de la democracia, la convivencia, el respeto, la igualdad, la solidaridad, la reciprocidad y la responsabilidad. Construcción de ámbitos escolares regidos por estos principios.
- ✚ Puesta en práctica de la apertura, la comunicación, la comprensión, la interrelación y la cooperación entre todos. Entronización del dialogismo como eje fundamental de los procesos educativos. Estímulo de las relaciones dialógicas entre la institución escolar y las instituciones tradicionales de las culturas subalternizadas.
- ✚ Autoestima y pertenencia con lo propio, reconocimiento de la pluralidad de identidades en cada persona y valoración pública de todas las culturas.
- ✚ Transvaloración como identificación y reconocimiento de las diferencias y la otredad como riquezas y no como obstáculos. Reconocimiento de la no

existencia de fronteras inamovibles entre las culturas. Equilibrio y complementariedad entre unidad y diversidad, exploración de rasgos comunes entre grupos diferentes. Generación de la capacidad de apertura a otras posibilidades culturales como camino para apuntalar la propia personalidad de los estudiantes.

- ✚ Participación plena y efectiva de las poblaciones subalternizadas, particularmente los ancianos, los dirigentes comunitarios y los padres de familia, en todos los niveles y etapas de diseño, planeación, toma de decisiones y ejecución de los programas educativos.
- ✚ Incorporación de conceptos y metodologías propias de la antropología social. Adopción de perspectivas holísticas en el tratamiento de todas las situaciones involucradas en los procesos educativos y aplicación de las técnicas del método etnográfico a su diseño e implementación.
- ✚ Superación de las visiones esencializadoras de la cultura, según las cuales se entiende ésta como algo profundo e inmutable que la educación o la interacción no pueden cambiar.
- ✚ Superación de las tendencias a convertir las diferencias culturales en desigualdades y sus correlatos, la invisibilización, la discriminación, la segregación, la marginación, entre otras. Rechazo y combate frontal al etnocentrismo, el racismo y cualquier otra forma de discriminación. Promoción de todas las expresiones de pluralismo.
- ✚ Reconocimiento de la dimensión política del conocimiento y de su imposibilidad de neutralidad.
- ✚ Reflexión sobre los patrones y los dispositivos de poder que subyacen en todos los actos de interacción humanos, particularmente en el ámbito educativo. Sensibilidad especial frente a las diferencias culturales y a las inequidades, y que a partir de ellas es que se ponen en práctica los procesos educativos. Vinculación de la actividad educativa con las problemáticas locales y globales relacionadas con la pobreza, la democracia y los derechos humanos.

- ✚ Desconstrucción de los usos políticos de la diferencia. Razonamiento crítico sobre las problemáticas y conflictos derivados de la discriminación, la marginación y el racismo.
- ✚ Activación del potencial emancipador y transformador de la educación entendida en su sentido más amplio.
- ✚ Reconocimiento de la dimensión del conflicto existente entre la interculturalidad como propuesta y desafío y el multiculturalismo como oferta de los sectores políticos dominantes.
- ✚ Valoración y transmisión de saberes y prácticas locales y de la vida cotidiana, en especial las lenguas, la relación con el entorno natural, las economías, la historia contada desde el punto de vista de las minorías, los códigos morales, las creencias, la corporalidad, la cultura material, entre otros.
- ✚ Promoción y utilización de las lenguas nativas como lenguas de instrucción, posicionando éstas como primeras lenguas y colocando en segundo lugar la lengua nacional. Desarrollo de programas para la conservación y el uso constante de dichas lenguas, incluyendo el establecimiento de sistemas de escritura como factor fundamental. Extensión del uso de lenguas diferentes a la nacional en las actividades de investigación y administración escolares.
- ✚ Conocimiento y puesta en práctica de saberes diferentes; exploración de lo desconocido y combinación de conocimientos. Diversidad de diseños curriculares y de actividades didácticas.
- ✚ Toma de consciencia del valor de las experiencias vitales propias y desencadenamiento de procesos formativos basados en su apropiación. Reflexión y construcción del conocimiento desde lo cotidiano como lugar de sentido. Considerar las propias experiencias y contextos de los estudiantes como punto de partida para la praxis educativa.
- ✚ Desarrollo de enfoques educativos que propendan por el desarrollo integral de los estudiantes, haciendo énfasis en sus habilidades comunicativas y dialógicas.

- ✚ Desarrollo en todos los estudiantes de competencias en varios sistemas de percepción, pensamiento y acción sin abandonar o desconocer su propia cultura.
- ✚ Empoderamiento de los estudiantes de las minorías culturales frente a sus procesos sociales. Fomento de una conversión en actores y constructores de su propia historia personal.
- ✚ Formación conceptual y discursiva de la opinión pública como factor necesario para un debate público pleno como único modo legitimador de las decisiones políticas.
- ✚ Reestructuración de las políticas y las instituciones escolares desde sus fundamentos. Cambio o giro paradigmático en el modo en que se ha pensado la escuela misma y sus fines, ya que su papel ha sido el de transmisora de la cultura oficial por medio de contenidos acríticos y hegemónicos. Generación de nuevos mapas cognitivos que conlleven a la resignificación de las prácticas educativas y de los debates conceptuales que las alimentan.
- ✚ Conversión de la educación intercultural en política pública. Vinculación con las reformas educativas y otras reformas nacionales. Continuidad de las reformas educativas como política de Estado. Establecimiento de normatividades abiertas e integrales que permitan currículos con estas mismas calidades. Mayor compromiso administrativo real, más allá de las simples formulaciones retóricas.
- ✚ Desterritorialización de la institucionalidad y las funciones educativas en consonancia con la lucha por la soberanía y autodeterminación de las comunidades tradicionales.
- ✚ Asunción como tarea de todos los sectores sociales y de todas las partes del sistema educativo y no sólo de la parte curricular. Consideración de la interculturalidad como forma de vida. Direccionamiento hacia todos los sectores sociales y no solamente como una educación dirigida exclusivamente a las minorías culturales subalternizadas.

- ✚ Colaboración interinstitucional, tanto dentro de la totalidad del sector educativo, como con la totalidad de agentes sociales, como las instituciones del poder político, el empresariado, las ONG, y los medios de comunicación, entre otros.
- ✚ Promoción de la equidad en las instituciones y procesos equitativos a través del respeto y el fomento de las identidades étnicas que las poblaciones desean para sí y no las propuestas por los planificadores.
- ✚ Consideración del aula como ambiente clave de prácticas discriminatorias.
- ✚ Atención a tres dimensiones básicas implicadas en los procesos educativos: lo cognitivo, lo afectivo y lo relacional.
- ✚ Abandono de la tendencia tradicional homogenizadora de los currículos a través de su replanteamiento con base en saberes culturalmente diversos. Transversalizar adecuadamente la interculturalidad a lo largo de todo el currículo.
- ✚ Replanteamiento de los roles de los docentes y de los dicentes. Formación intensa en interculturalidad para la totalidad de éstos y aquellos.
- ✚ Conformación de un profesorado abierto y sensible al aprovechamiento de la diversidad, con capacidades de curiosidad, crítica y promoción cultural. Búsqueda de maestros abridores de mundos a partir del dialogismo. Adopción de una mística personal traducida en actitudes, valores, convicciones personales de todos los involucrados.
- ✚ Aumento del número de personas indígenas y de otras culturas subalternizadas en cargos docentes, administrativos y directivos del aparato escolar.
- ✚ Aprovechamiento de las culturas materiales nativas como material didáctico.
- ✚ Revisión exhaustiva de los materiales didácticos utilizados actualmente. Elaboración de nuevos materiales didácticos, como textos, cartillas y softwares educativos, entre otros, a partir de las vivencias y culturas propias de los sujetos subalternizados.

- ✚ Utilización de los mitos (pluriculturales) como material educativo.
- ✚ Incremento de los procesos de investigación educativa, de formación docente y de información a toda la sociedad. Creación y fortalecimiento de grupos de estudio e investigación. Promoción de la autocrítica y de los diálogos evaluativos entre los maestros.
- ✚ Conformación de centros interculturales dentro de las instituciones educativas cuyo objetivo sería el de implementar mecanismos de acompañamiento de los estudiantes culturalmente diversos.
- ✚ Poner también la atención sobre el ámbito de la educación no formal como potencial de transformación, a partir de las demandas educativas de los sectores populares.

Tal como puede apreciarse, se trata de un discurso tanto político y como educacional cuya formulación está constituida por una variedad de enunciaciones que tocan holísticamente todas las esferas de la vida social. Como expresamos al comenzar este aparte, la distancia entre las invitaciones hechas por los autores y los logros reales es muy amplia, llegando a constituirse esta visión de la educación intercultural, si se quiere, como otra utopía más que agregar a los sueños de transformación social.

Pero también hemos señalado y ahora insistimos en que las utopías son para perseguirlas aunque no haya esperanza de alcanzarlas, animándonos a hacerlo no la expectativa de lograrlas, sino la convicción de que ese es el camino correcto ética, estética y existencialmente. Por lo tanto y en ese sentido, creemos necesario profundizar en un examen crítico de las situaciones reales que se presentan a la hora de llevar a cabo propuestas presentadas bajo el rótulo de la educación intercultural. Para ello, en un primer momento, pasaremos a considerar el asunto del bilingüismo como ingrediente fundamental en la conformación de este discurso.



#### **5.4 El ingrediente crucial de la educación bilingüe**

El hecho fáctico central es que la diversidad lingüística en América Latina es muy grande. Son muchas lenguas que pertenecen a familias lingüísticas diferentes, con un número relativamente bajo de hablantes, que tienen en su mayoría una poca alfabetización y bilingüismo, y que se encuentran en poblaciones rurales dispersas, por todo lo cual el diseño y la implementación de una educación lingüística es supremamente difícil (Díaz, 1998: 15). De todos modos, y contrariamente a lo que comúnmente se piensa, hay que resaltar que culturas y lenguas no coinciden directamente. Normalmente se asume que una etnia se caracteriza por una lengua y una cultura diferentes, pero en la realidad esto no funciona así; cada dimensión debe atenderse separadamente y no asumir relaciones automáticas entre ellas (Díaz, 1998: 18 - 20).

Ante la presencia esta profusa y compleja diversidad cultural y lingüística en Latinoamérica, se ha presentado una constante tensión entre la formación de unos Estados nacionales y la antedicha diversidad inherente a nuestras conformaciones históricas. Cada Estado nacional necesitaba la formación de una identidad nacional, entendida ésta como la deseada por las clases dominantes; y requería también de una lengua común, la cual no podía ser otra que el castellano, lengua de las élites locales y regionales. Es así, como desde un primer momento,

El mito civilizatorio de la escuela convierte a la sociedad occidental en el modelo ideal de progreso para los pueblos indígenas del mundo entero y ha convertido el castellano en América Latina, en el instrumento clave para lograr ese progreso (Montoya, citado por Amorós, 2002: 20 – 21).

Díaz (1998: 24) Elaboró un cuadro sobre los tipos de enseñanza bilingüe, los cuales divide en dos grandes grupos: formas débiles de enseñanza bilingüe y

formas fuertes para el bilingüismo y la bilateralidad. Entre las primeras, agrupa los tipos de programas de sumersión, segregacionistas y separatistas que, dirigidos a las minorías lingüísticas, tienen como objetivos sociales y educativos los de la asimilación, separación o segregación; y como objetivos lingüísticos el monolingüismo, el monolingüismo relativo y el bilingüismo limitado. Dentro de las segundas incluye los programas de inmersión, de mantenimiento de lenguas patrimoniales, de doble dirección en dos lenguas y general bilingüe, que pueden estar enfocados tanto a mayorías como a minorías lingüísticas, y que buscan los objetivos sociales de pluralismo, mantenimiento y mejora, y objetivos lingüísticos de bilingüismo y bilateralidad.

Muñoz Cruz (1998: 32) por su parte, ha planteado una sucesión de paradigmas de la educación indígena escolarizada en América Latina, con las denominaciones de educación bilingüe (EB), educación bilingüe bicultural (EBB), educación bilingüe intercultural (EBI), educación intercultural bilingüe (EIB), educación indígena, educación endógena, educación propia y etnoeducación. El primer paradigma estaría asociado a lo que el autor llama modelo democratizador; los tres siguientes a los denominados modelos de capital humano y superación de la marginalidad; y los cuatro últimos se definen como vinculados a un modelo crítico de resistencia. Veamos un poco más en detalle algunas figuras, las que consideramos cruciales para este trabajo, dentro de toda esta complicada red de propuestas educativas.

Las experiencias sobre educación bicultural (EB) en Latinoamérica datan de principios del siglo XX como reacción a la castellanización obligatoria, pero varios de esos intentos iniciales han sido condenados a un olvido a veces inconsciente y a veces intencionado. Entre los años diez y treinta del siglo XX se produjeron las primeras propuestas de educación bilingüe en Perú, como acción derivada del gran movimiento indigenista que impregnó muchas esferas sociales de ese país desde los inicios de ese siglo: la Escuela Normal y el Instituto de Experimentación Educativa de la ciudad de Puno, sirvieron de escenario para la aplicación de las

propuestas ideadas por José Antonio Encinas, quien fue su director entre 1909 y 1932, y es el autor de la obra *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*. (López, 1998: 51 - 54).

A partir del informe de López, se colige el gran carácter visionario del pensamiento de Encinas, indudablemente un adelantado para su época al anticipar algunas las bases principales de las formas contemporáneas de educación intercultural y la etnoeducación, y que por lo tanto debe haber enfrentado un sinnúmero de obstáculos e incomprensiones:

Se trataba de formar nuevos cuadros de educandos hispanohablantes que, desde un acercamiento hacia lo indígena, imbuidos de aquello que ahora denominamos enfoque intercultural, se abocaran a la solución de los problemas sociales entonces determinantes para la región. Para lograrlo proponía la reforma integral del régimen de enseñanza, de los métodos y contenidos y del rol que debía cumplir el maestro, poniendo énfasis en la libertad de pensamiento y acción, en la necesidad de comenzar por el entorno sociocultural inmediato y en la reflexión y el análisis crítico de la realidad social (López, 1998: 54).

También López (1998: 55) menciona el caso María Asunción Galindo, quien llevó a cabo una intensa investigación para preparar su tesis de normalista publicada en 1946, en la cual se ocupó de comparar los resultados educativos para varias comunidades indígenas peruanas entre la metodología educativa bilingüe y la monolingüe basada en el castellano, con resultados de lejos mucho más favorables para la metodología bilingüe.

México fue el país latinoamericano que secundó esta reacción contra la castellanización obligatoria, la cual estuvo prescrita legalmente en ese país hasta

principios de la década de los treinta del siglo XX, lógicamente acompañada de una perentoria prohibición del uso de cualquier lengua indígena. Para mostrar la corriente de pensamiento dominante, vale la pena repetir esta cita, ya incluida en otro lugar de este trabajo:

Enseñándoles en su lengua contribuimos a la conservación de ella, lo cual será muy hermoso para los lingüistas y anticuarios, pero un obstáculo siempre muy considerable para la civilización y para la formación del alma nacional. No enseñándole en su lengua, el indio se verá precisado a aprender el español... aun cuando olvide su lengua nativa Gregorio Torres Quinteros, «*La instrucción rudimentaria en la república*», México, 1913 (Epígrafe en López, 1998: 51).

La llamada *Casa del Estudiante* entre 1926 y 1932 fue el laboratorio en el cual se introdujo una paulatina permisión del bilingüismo, con tan buenos resultados que ya en 1936 fue expedido un decreto que respaldaba la aplicación de la educación bicultural como un enfoque racional y científico (López, 1998: 56).

Ahora bien, la paulatina aceptación y respaldo legal a la educación bicultural no fue fruto de un cambio de consciencia y de actitud frente a la diferencia convertida en desigualdad, sino que fue otro caso de cooptación de una propuesta popular y transformadora por parte de las esferas de poder dominantes. La por entonces muy novedosa propuesta de la Educación Bilingüe, que en el pensamiento de José Antonio Encinas prefiguraba un paso hacia lo que en el contexto actual latinoamericano llamaríamos interculturalidad, fue vista como modo eficiente de promover la castellanización y la integración en la sociedad dominante de las poblaciones indígenas, usando sus lenguas como puente o herramienta de transición, como mal necesario que a la postre, en algún momento, podrían superarse con la tan anhelada homogenización cultural bajo las premisas

hegemónicas. Es en este contexto donde entra a jugar el tristemente célebre Instituto Lingüístico de Verano (ILV) desde la década de los treinta en varios países de Latinoamérica.

El bilingüismo se fue convirtiendo desde entonces en “programa bandera” de tolerancia provisional y condescendiente a las lenguas vernáculas como medio de lograr la absorción de los sujetos indígenas a los parámetros y propósitos de los Estados nacionales contruidos y dirigidos por la élites del poder. Como es obvio, también hubo voces disonantes y “maleducadas” que sostenían la importancia de la diversidad lingüística y cultural por sí misma, y abogaban por un bilingüismo de doble vía y en condiciones dialógicas. Estas voces fueron alimentando lo que después se consolidaría como lo que hemos plasmado en el numeral anterior como la propuesta de la educación intercultural. (López, 1998: 57).

Así pues, hubo una sustitución del paradigma de la educación bilingüe bicultural por la llamada propuesta bilingüe intercultural que se empieza a desarrollar a partir de los años setenta del siglo XX. Veinte años más tarde, en la década de los noventa, se pone en evidencia una dimensión política en la cual aparecen en Latinoamérica como actores de primer orden los sujetos y las comunidades indígenas y afrodescendientes, lo que se traduce en nuevas políticas públicas que van transformando poco a poco el proceso de la educación en nuestro continente (Muñoz Cruz, 1998: 31).

Dicho de otra manera, históricamente, el concepto de biculturalidad precedió al de interculturalidad. Biculturalidad se asocia ahora con el empleo en unos primeros momentos de la Educación Bilingüe transicional y asimilacionista a la lengua y la cultura dominante. Interculturalidad sería el atributo de la Educación Intercultural, la cual es sucesora de la EB, pero ahora partiendo de la consideración de las diversidades culturales de todo tipo no como barreras a superar sino como valor y como recurso para defender y desarrollar. Hace su aparición entonces, asociado

a la educación intercultural, un bilingüismo de mantenimiento y desarrollo de las culturas subalternizadas que propende por su reconocimiento, valoración y potenciación. Según el mayor o menor énfasis puesto a la interculturalidad con respecto al bilingüismo, es que surgen la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) respectivamente (Moya, 1988: 109 - 110).

Pero tampoco lo intercultural es un terreno neutro o apacible, sino que es un campo de confrontación de fuerzas con poderes desiguales, cada una intentando suscribir su visión y alcanzar sus propósitos. De esta manera, también el ámbito de la interculturalidad y de la educación intercultural puede ser y es de hecho cooptado de maneras tanto bruscas como sutiles por parte de los poderes imperantes, de lo cual es muestra el hecho de que muchos programas de EBI actuales dirigidos a personas indígenas no hacen más que incluir algunas particularidad curriculares, mientras se mantienen la formas más convencionales y excluyentes del resto del gran aparato educativo (Serrano, 1998: 93). De todos modos, La educación intercultural debe verse como un escenario válido y pertinente de luchas emancipatorias, con todas las dificultades inherentes a tales propósitos:

La educación intercultural bilingüe, a pesar de no ser una propuesta surgida originalmente desde los pueblos indígenas, ha abierto espacios para crear una nueva relación entre el Estado, las organizaciones indígenas y otros sectores sociales. Y su legitimidad obedece tanto a la forma de encarar o acordar un cambio como al propio contenido de ese cambio [...] La construcción curricular de la EIB avanzará en la medida en que se articulen factores de legitimidad, progresividad y participación social [...] Quizás uno de los desafíos será posibilitar auténticamente la intervención del profesorado y de las comunidades indígenas, lo cual no es posible en la actualidad por razones de profesionalización insuficiente, de

control social de la información, y por el imperio de las estructuras no democráticas del sistema educacional (Muñoz, 1998: 47 – 48].

Todo lo dicho hasta el momento tiene que ver con la circunstancia de que el primer tipo de diversidad/exclusión que se ha visibilizado en América Latina tiene que ver con lo étnico indígena, algunas de cuyas comunidades sobrevivientes a la larga noche de los 500 y más años todavía conservan sus lenguas vernáculas. Pero, como hemos visto a lo largo de este trabajo, son muchas las otras formas de diferencia y exclusión que concurren en la formación de nuestras historias, tanto desde lo étnico como desde otras formas inter e intra culturales que se han ido haciendo evidentes a lo largo de los años. Con todo, cabe tanto a los indígenas como a los afrodescendientes –algunos pocos de los cuales aún tienen lenguas vernáculas- haber iniciado las luchas por la reivindicación de sus modos de ver y ser en el mundo.

Siendo todavía muy importante la diversidad lingüística -que como ya advertimos no se debe hacer coincidir directamente con otras formas de diversidad cultural- y teniendo claro que una cosa son los usos políticos del bilingüismo y otra muy diferente los resultados de su implementación bajo la perspectiva de la propuesta de la educación intercultural, López (1998: 64 - 83) expone una serie de hallazgos provenientes de procesos de evaluación e investigación sobre experiencias educativas bilingües varios lugares de América Latina.

En relación al rendimiento escolar, afirma que “aprender a leer y escribir en la lengua materna contribuye al desarrollo de la competencia lectora en una segunda lengua” (López, 1998: 66) y que “el uso escolar de la lengua materna contribuye a un mejor aprendizaje y a un mejor rendimiento en diversas áreas de currículo escolar” (López, 1998: 68). Contrariamente a lo que se pensaba anteriormente, y a lo que todavía hoy piensan algunos, el uso de la lengua materna en la escuela no obstaculiza ni el aprendizaje del castellano ni el de ninguna otra asignatura,

sino que, irónicamente, es un gran facilitador. En esta misma lógica, se presenta como un factor que ha promovido una mayor asistencia a las aulas y ha ayudado a mermar la repetición y la deserción (López, 1998: 82).

En lo que tiene que ver con la dimensión afectiva, se plantea la hipótesis de que la Educación Bilingüe -con su punto de partida en una lengua materna con valor propio y no considerada como mero instrumento transitorio- contribuye al desarrollo de la autoestima y de la auto imagen positiva de los estudiantes indígenas. De igual modo, el uso de la lengua materna contribuye a la generación de “climas” o “ambientes” educativos mucho más favorables. Esto es algo que puede comprobarse a través de la experiencia directa y fenomenológica en el ámbito escolar; pero que no puede ser comprobado por los métodos tradicionales de investigación, entre otras cosas, por la relatividad de las nociones personales y grupales de autoestima y auto imagen, por la complejidad de los entornos en los que se entretajan las situaciones afectivas, que hace que las pruebas estandarizadas sean incompetentes para analizarlos (López, 1998: 76 - 79).

Por último, se señala la influencia de la EB como agente movilizador de la participación comunitaria, a partir de su exigencia de contacto permanente con los padres y con las familias, del diseño de programas de gestión escolar que generen relaciones más dinámicas entre la escuela y la comunidad, y de la implementación de programas de alfabetización en lengua indígena (López, 1998: 81).

Habiendo hecho ya esta somera inmersión en el complejo mundo de la relación entre bilingüismo e interculturalidad, continuemos con el examen crítico de la propuesta y las realizaciones de la educación intercultural.



## 5.5 Los riesgos de la Educación Intercultural

Ya los hemos señalado a lo largo de este trabajo pero lo volvemos a repetir. Las prácticas educativas reflejan, refuerzan y reproducen las desigualdades del sistema, y garantizan una distribución desigual del conocimiento y de la capacidad de aprovecharlo, lo cual no debe ser considerado inevitable y/o irreversible (Muñoz Cruz, 1998: 44).

Esto quiere decir que cualquier forma de educación conformada bajo la episteme dominante de la cultura moderna occidental europea, en mayor o menor grado, contiene unas tendencias mentales y de comportamiento que propenden -explícita o implícitamente, consciente o inconscientemente- a una “naturalización” de la situación colonial y a una elusión de la calidad y el papel de reproductora de las prácticas de dominación y exclusión que tiene la escuela. En estos sentidos, la escuela recrea el acto pedagógico como una práctica de violencia simbólica y epistémica que impone sentidos excluyentes sobre la base de categorizaciones arbitrarias de lo que se considera válido o correcto. De paso, se lleva a cabo una operación de ocultamiento del poder transformador real que podría tener la educación (Vélez, 2002: 30 - 31).

Tal vez sea por lo anterior, que -a pesar de todos los desarrollos dados en la antropología social en general y en la antropología educativa en especial- se da la aparición en la mayoría de las formulaciones sobre educación intercultural, de un concepto de cultura “simplista y homogenizante, suponiendo a la cultura cierta consistencia sustantiva y delimitable, convirtiéndola así «en fuente de explicaciones por sí misma»” (Kuper, 2001, citado en García-Cano et al, 2008: 157). Se trata, en consecuencia de una cultura entendida como entidad profunda e inmutable que la educación y la interacción no pueden cambiar, lo que revierte en un «fundamentalismo cultural» en el cual se naturaliza lo que es social e histórico, poniendo las diferencias culturales como modos de vida incompatibles, cuando lo

cierto es que en circunstancias de igualdad las culturas se ínter penetran y se reconstruyen mutuamente (García-Cano et al, 2008: 158 – 159).

Esto ha conducido tanto a acentuar las diferencias entre culturas, erigiéndolas como explicaciones de las problemáticas sociales, sino también, sobre todo, a la negación de las diferencias al interior de las culturas. (García-Cano et al, 2008: 157). Y esto tiene como consecuencia una propensión a convertir la diferencia cultural en desigualdad, estableciendo jerarquías entre las culturas. En el plano de la cotidianidad escolar, esto puede verse en la tendencia del profesorado a orientar sus expectativas hacia sus estudiantes según aspectos como la clase social, la adscripción étnica y el género (García-Cano et al, 2008: 159).

En este marco puede apreciarse lo que podría comprenderse como un primer riesgo de la educación intercultural: la enunciación directa o la consideración implícita de las culturas de los grupos étnicos como aisladas, tradicionales, congeladas en el tiempo. Como ya lo expresamos, esta operación lo que hace es soslayar los procesos históricos por medio de los cuales esos grupos étnicos han sido posicionados socialmente como tales y ocultar la construcción de las relaciones de subordinación política y epistémica que los oprimen. Habría siempre que recordar que las costumbres y tradiciones no “son manifestaciones intocadas de una ancestralidad aislada” sino productos del devenir histórico que han estado constantemente actualizándose (Rojas & Castillo, 2007, 20 - 21).

Acerca de la omnímoda presencia de la episteme dominante, es muy significativo el hecho de encontrarse con formulaciones escritas en las cuales, en una parte, hay declaraciones explícitas a favor de un concepto dinámico de cultura; pero en otra parte se cuelan enunciados del más claro corte esencialista. Sólo

insistiremos por el momento en una muy necesaria vigilancia epistémica<sup>10</sup> que debe esgrimir constantemente el investigador y autor honesto y consciente de la necesidad teórica y política de la crítica a los esencialismos culturales y sus consecuencias.

Con el concepto de interculturalidad también se presenta un vacío enunciativo conceptual, pero sobre todo metodológico, en los textos oficiales; muchas veces no hay estudios contextuales sino mera prescripción o desarrollo de presupuestos derivados de las formas dominantes educativas. La interculturalidad se asume muchas veces como un eje tácito cuya primer corolario es la “naturalización” de unas diferencias que son cultural y socialmente construidas y legitimadas (Vélez, 2002: 28 - 29). Lo anterior, no obstante plantearse explícitamente la interculturalidad como un eje transversal a todo el currículo escolar; pues con esto se puede incurrir en el riesgo de una excesiva transversalización de la interculturalidad hasta el punto de hacerla inoperante.

En efecto, puede constatarse que los intentos gubernamentales de reforma educativa se han articulado especialmente en lo curricular, la mayoría de las veces

---

<sup>10</sup> La vigilancia epistemológica ha sido entendida, en un sentido, como el la acción fiscalizadora de diversos agentes del sistema educativo realizada con el objetivo de garantizar la ortodoxia de los programas, currículos y demás actividades educativas, con respecto a los criterios del saber erudito o científico. Con la excusa de responder por la calidad de la enseñanza, desde nuestro punto de vista es otra estrategia de colonialismo epistémico que desdeña los saberes subalternizados desde la premisa de la superioridad del conocimiento moderno occidental. En este trabajo, adoptamos otro sentido alternativo de vigilancia epistémica o epistemológica, según el cual, el investigador responsable y comprometido con los procesos sociales de las comunidades subalternizadas, debe ejercer una constante actitud de vigilancia sobre la coherencia conceptual y metodológica de su propio discurso, evitando caer en contrasentidos y naturalizaciones por falta de un adecuado examen de las implicaciones de sentido que tiene los conceptos y palabras que utiliza en sus procesos de reconfiguración históricos.

postulando currículos de carácter “sumativo” o de simple acumulación de elementos de “procedencias” diversas, lo que representa la puesta en práctica del truco multiculturalista de aceptar la diversidad pero rechazar una construcción interactuante que ponga en cuestión la superioridad o “naturalidad” del punto de vista dominante (Vélez, 2002: 28 - 29). A esto se añaden muchas carencias en el diseño e implementación, promovidos por las instancias normativas o técnicas del sistema educativo que dan lugar a currículos rígidos, inflexibles, obligatorios y poco integrales (Muñoz Cruz, 1998: 46).

Adoptamos la conceptualización de *frentes culturales* tal como la expone Jorge González (2001) según la cual los ámbitos culturales pueden ser vistos como campos de confrontación de modos diversos de pensar y hacer en el mundo, en los cuales hay unos modos centrales que gozan del predominio social pero también hay otros modos periféricos que constantemente están criticando y socavando ese poder imperante. En este caso, en la interacción entre el Estado y las comunidades convergen modelos contrarios e incluso incompatibles: los criterios liberales y los puntos de vista críticos de resistencia y emancipación. Hay, entonces, un enfrentamiento de concepciones muy desiguales de las prioridades educacionales (Muñoz Cruz, 1998: 40 - 44).

Como es “natural”, existe una cerrazón de las estructuras políticas y administrativas a aceptar cualquier tipo de cambio en sus modelos. Y algunas veces, a pesar de realizar “saludos a la bandera” en torno a la participación y la tenida en cuenta de las opiniones de las “comunidades destinatarias”, lo que se presenta en realidad es el establecimiento de proyectos educativos bajo conceptos como desarrollo humano, modernización educativa, equidad, calidad, sustentabilidad, productividad, que por una lado responden a los ideales del

discurso del desarrollo –tal como es hecho explícito por Arturo Escobar (1999)<sup>11</sup>- o simplemente como respuesta a situaciones coyunturales que son instauradas como problemas.

Es de aquí que se deriva otro riesgo para la Educación Intercultural: la cooptación de las propuestas de las organizaciones sociales por parte de la institucionalidad. Con este procedimiento se simula una atención a la participación de las comunidades y una respuesta a sus demandas, poniendo en escena e incluso reconociendo unas posiciones de desigualdad en lo político y lo social, pero disimulando esas mismas desigualdades en el plano epistémico, lo que contribuye enormemente a la reproducción de este estado de cosas. Y además, permite colocar las diferencias étnicas –innegables de suyo- como distractor de otras diferencias que también entrañan dominación y explotación, ya que muchos sectores de las poblaciones no identificables por los criterios “tradicionales” étnicos también han sido colocados en posición de subordinación y discriminación, haciendo parte igualmente de los sujetos de la alteridad (Rojas y Castillo, 2007: 21).

Toda esta situación se patentiza en fenómenos muy recurrentes, como la conducción centralizada de la educación por parte de un sistema burocrático y jerarquizado, alejado del entorno de la comunidad educativa y de las familias. En contraste con esto, el sistema educativo tiene en nuestras sociedades latinoamericanas muchos compromisos con los medios políticos, los medios de

---

<sup>11</sup> Además del texto referenciado, puede encontrarse en *La invención del tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*, obra de 1996 del mismo autor colombiano, una muy interesante explicación histórica de los mecanismos por medio de los cuales el discurso del desarrollo fue colonializando todos los ámbitos de la planeación y gestión social en Colombia, al igual que la manera en que realizó unas transformaciones de sentido con intenciones de cooptación de discursos de desarrollo alternativos a su asimilación tradicional a crecimiento económico y material, como el desarrollo sostenible, el desarrollo a escala humana o el etnodesarrollo.

comunicación y los mercados. No es entonces extraño que aparezcan muy notorias incompatibilidades entre los postulados de la política educativa y lo que sucede en los procesos reales de escolarización (Muñoz Cruz, 1998: 46).

Finalmente, una pregunta clave que se hace en este tema es por quiénes y a quiénes se aplica la educación intercultural, ya que en muchos proyectos, incluidos los oficiales, se conciben como la instancia diseñada para que los grupos étnicos tengan un encuentro con la cultura mal llamada universal, pero que no tiene ninguna incidencia en la también en los sectores sociales asimilados a la cultura dominante.

Hay pues, una creencia muy generalizada de que la educación intercultural se hace necesaria únicamente a partir de que haya población extranjera o culturalmente diversa en las aulas. La asociación biunívoca entre educación intercultural y presencia de extranjeros o culturalmente diversos en el aula hace que los desarrollos de la primera se planteen y se lleven a cabo únicamente con el afán de superar las circunstancias problemáticas de la segunda. (García-Cano et al, 2008: 149 – 154).

Esto lleva al riesgo de dar a la educación intercultural el estatus de simple respuesta o solución a circunstancias calificadas como problemáticas o conflictivas. Se le atribuye entonces una relación directa con la promoción de valores democráticos y de convivencia pacífica en circunstancias de conflictividad, al tiempo que se opera un posicionamiento de la escuela como agencia responsable y cuestionadora de un bienestar social basado en las premisas de un modelo concreto y homogéneo de sociedad, el dominante, “que lleva implícita una idea específica de diversidad «controlada» o aceptada” (García-Cano et al, 2008: 162 – 163).

Como respuesta a esto, la implementación de la educación intercultural que estamos defendiendo ha sido justificada no exclusivamente por la presencia de sujetos culturalmente diversos, sino por la construcción de esa diferencia como «diferencia cultural», lo que sirve como modo de disimular la realidad de las desigualdades sociales presentes tanto inter como intraculturalmente (Carrasco, 2003, citado en García-Cano et al, 2008: 155 – 156). Por estas razones consideramos que es fundamental considerar las posibilidades de una educación intercultural como educación descolonizadora integral en lo epistémico, político, económico y todos los demás ámbitos del acontecer social.

## **5.6 ¿Es posible una educación intercultural como educación descolonizadora?**

Cada vez que las clases sociales oprimidas o los grupos culturales marginalizados logran hacer efectivas sus reivindicaciones ante los poderes dominantes por medio de sus luchas y movimientos sociales, dichas instancias de dominación implementan nuevas formas de imponer en últimas sus criterios. En este trabajo sostenemos que es necesario y urgente para la educación intercultural y para la etnoeducación el aprendizaje y la puesta en práctica de *pedagogías descoloniales* nutridas teórica y metodológicamente por un encuentro entre las teorías antropológicas postestructuralistas y las pedagogías críticas.

Desde esta construcción conceptual, las pedagogías descoloniales visibilizan lo que el multiculturalismo soslaya, practicando el análisis crítico y la intervención transformadora sobre una realidad de una dominación a la vez moderna y colonial, patriarcal, racializada y heterosexual, con un régimen de representación de la naturaleza como recurso económico y centrada en el crecimiento incontrolado de los mercados (Walsh, 2007: 34).

Debemos recordar acá lo ya anotado en los apartes anteriores, acerca de la tendencia a dirigir Educación Intercultural exclusivamente a los grupos culturalmente marginalizados o a encarnarla como mera respuesta a situaciones coyunturales de alteridad cultural en las aulas erigidas como problemas; y sobre la necesidad de combatir estas tendencias con la exigencia de que efectivamente debe ser dirigida a todos los grupos sociales y de manera permanente en el tiempo. En este sentido, es claro que los procesos de desarrollo epistémico no deben ser los mismos para indígenas, afros y cualquier otra comunidad cultural, pero también es palmario y hay que tener en cuenta que en la actualidad las fronteras entre distintas formas de conocimientos no pueden ser claramente delimitadas.

Lo importante es la estrategia política y epistémica que tiene por fin el no ser absorbidos totalmente por la homogenización hegemónica de la modernidad/colonialidad. Esta estrategia es contraria a la esencialización de las culturas y las etnias como experiencias estables y unificadas. La idea es descolonializar sin negar la modernidad occidental, viviéndola y aprovechándola pero no permitiendo que absorba y controle hegemónicamente todos los campos del conocimiento y la experiencia vital (Walsh, 2007: 32).

Por lo tanto, el proyecto político de la interculturalidad, así enlazado con un pedagogía crítica, parte de la necesidad de implosionar epistémicamente en el conocimiento hegemónico y dominante; no busca ser incluido en él (como el multiculturalismo neoliberal), sino intervenir en él, generando participación y provocando una contestación y cuestionamiento. Es sólo así que podemos apostar por un nuevo ordenamiento social y epistémico, una nueva condición social del conocimiento (Walsh, 2007: 33).



Una relación dialéctica entre los conocimientos subalternos y el pensamiento colonial podría generar lo que Abdelkebir Khatibi (2001) denomina *complot de pensamientos otros*, como contestación a lo hegemónico desde un pensamiento plural con propósitos descoloniales (Walsh, 2007: 33).

La educación intercultural debe adoptarse “ante la diversidad, entendida ésta en todas sus facetas”, ya que una sociedad es multicultural *per se*. Esto supone una constante vigilancia epistémica sobre las visiones esencializadoras de la cultura y la interculturalidad. Incluso, según uno de los autores consultados, en lugar de educación intercultural, debería hablarse de *educación para la diversidad* ya que las culturas ni son homogéneas ni se relacionan entre sí, ya que los que se relacionan son los sujetos (Serrano, 1998: 93).

La educación intercultural, en consecuencia, no será una mera asignatura, un modo o una estrategia sobre cómo enseñar en el aula, sino que es el medio para entender y organizar el currículo y el modo de educar en el respeto y la igualdad de oportunidades en forma transversal a todos los conocimientos (García-Cano et al, 2008: 155).

Todo lo dicho pone sobre el tapete el tema de la participación directa de las comunidades en los diseños e implementaciones de una educación intercultural de corte descolonial. Infortunadamente, con el concepto de participación popular sucede lo que con muchas otras instancias emancipadoras, que son cooptadas por los poderes políticos y económicos, y convertidas en simple retórica de papeles escritos que oculta la realidad de la práctica educativa. Es necesario entonces insistir en la necesidad de

... debatir nuevos criterios orientadores de un proyecto educativo, no para, sino con y desde, los diferentes actores que conforman la sociedad multicultural. Proponemos pensar la educación intercultural

como posibilidad de construir un proyecto educativo descolonizado, una propuesta política y pedagógica que cuestione las formas tradicionales de concebir la diferencia cultural, al menos en nuestro país, y propugnar por otras formas de hacer escuela y educación en la perspectiva de construir sociedades más democráticas (Rojas & Castillo, 2007, pág. 12).

Reiteramos que se trata de construir un proyecto educativo descolonizante *con* y *desde* – y no *para*– los pueblos y las comunidades que forman la sociedad multicultural. Esto supone grandes desafíos a la hora de poner en práctica de una manera verdaderamente dialógica el asunto de la participación popular en el diseño y puesta en práctica de los proyectos educativos descolonizantes a través de intercambios de saberes respetuosos y equitativos.

En lo que respecta estos intercambios de saberes, hay que tener en cuenta que éstos serían realmente diálogos –es decir, dialógicos- si pudiera ponerse en cuestión la centralidad de la episteme europea occidental como criterio de validez y universalidad. Pero las visiones oficiales actuales deben verse más como un cambio de actitud de apertura al diálogo que como una modificación de los supuestos epistémicos y políticos que han jerarquizado los conocimientos en científicos-universales y tradicionales-locales. En otras palabras, estamos lejos de que las instancias institucionales –e incluso muchos educadores- comprendan la lógica del cuestionamiento del dominio de una verdad única y exclusiva. Por eso,

La interculturalidad, desde nuestra argumentación, no es sólo una forma de establecer relaciones entre saberes distintos, sino un proyecto político que cuestiona los lugares de poder desde los cuales se producen las representaciones mismas acerca de lo que es, y lo que no, reconocido como conocimiento. Es una apuesta por otras

formas de producción intelectual descolonizada... (Rojas y Castillo, 2007: 21).

Así mismo, la descolonización del sistema educativo no es posible con la mera inclusión de saberes indígenas y afros como “complementos” de los saberes “universales”, dizque en un “diálogo de saberes”, sin cuestionar la construcción histórica de esas diferencias de representaciones que clasifican de esa manera específica dichos saberes.

Ante la ominosa presencia de la colonialidad, la Educación Intercultural se postula como forma de descolonización del conocimiento y de los sujetos que conocen. Supone un puesta en cuestionamiento de las categorías de malos salvajes, incapaces de conocimiento; buenos salvajes, productores de conocimientos inferiores, locales, míticos o tradicionales; ambas enfrentadas al saber único, universal, racional, científico, occidental, masculino, cristiano y capitalista. Y así con muchas otras expresiones presentes en nuestros discursos cotidianos y académicos.

[...] La educación intercultural es un proyecto político y epistémico que implica la redefinición de las formas de producción del conocimiento, reconociendo a los sujetos y grupos humanos históricamente minimizados la condición de agentes en su producción, al tiempo que construyan [sic] nuevos espacios para el diálogo entre múltiples saberes” (Rojas y Castillo, 2007: 22).

Todo esto es posible bajo la suposición de que todos los sujetos y todas las sociedades son capaces de producir conocimiento, y que todos los sistemas de conocimiento son inacabados y por tanto ninguno se puede auto imponer como centro de verdad y criterio de validez. Habida cuenta de nuestra situación actual, ciertamente es un desafío muy grande.

Ya para finalizar este capítulo, nos permitimos traer a colación sin analizar detenidamente, dos propuestas que pueden ponerse en relación con la Educación Intercultural descolonial. En primer lugar, la de explorar y establecer un diálogo de saberes con los procesos de *educación popular* (Vitón, 1998: 191). En este campo ha habido muchísimos desarrollos, sobre todo en Latinoamérica, que pueden sugerir modos y formas de llevar a la praxis las ideas que hemos venido exponiendo. Y en segunda instancia, una invitación a realizar una Educación Intercultural que presuponga la observación de las culturas con una intencionalidad más estética que de búsqueda de la verdad, tal como es expuesta por Gramigna (2005: 79).

Sobre todos los razonamientos aquí expuestos, es que consideramos que debe pensarse y practicarse una educación intercultural. Pasemos ahora por fin a considerar la forma específica en que se han desarrollado estos temas y problemáticas en Colombia, a través de la llamada *Etnoeducación*, lo cual constituye nuestra respuesta a la pregunta de investigación central de este trabajo de grado de maestría.

## **6. Problematizaciones de la Etnoeducación**

### **6.1 La Etnoeducación, sus derivas de sentido y la (in)utilidad de las definiciones**

En muchos aspectos, Colombia es un país *sui generis*; y para el tema que nos ocupa en este trabajo también lo es, ya que mientras en casi todos los demás países de América Latina se emplean algunas de las expresiones que hemos desarrollado hasta ahora –educación multicultural, intercultural bilingüe, bilingüe intercultural- para referirse y definir los procesos educativos que tienen que ver con comunidades y sujetos subalternizados culturalmente, en este país ha hecho carrera desde los últimos veinte o treinta años la noción de *etnoeducación*.

En la literatura estudiada, algunos de los autores proponen su respectiva definición del término. Creemos que este ejercicio es interesante no por lo que tradicionalmente se ha creído, esto es, por suponer que las definiciones individualizan los términos a través de un sentido que los identifica y distingue de otras nociones. Si bien esto puede ser considerado importante en aras de lograr entendimientos comunicativos claros y eficaces, también es cierto que los conceptos sufren transformaciones en sus significados al calor de las articulaciones sociales y los procesos históricos particulares de los contextos en que son utilizados.

Esta afirmación la hemos sostenido y demostrado concretamente con varios de los conceptos centrales de la presente indagación; y *etnoeducación*, como se verá, no es la excepción. Nos ocupamos entonces de algunas de las definiciones propuestas, no por querer establecer un sentido unidireccional y estático a la etnoeducación, sino porque su planteamiento desvela el grado de profundización conceptual antropológico desde el cual la academia colombiana ha asumido este término, permitiendo apreciar los problemas y los aciertos de sus enfoques.

La producción académica sobre este tema en Colombia es relativamente abundante, y en ella puede apreciarse un grado de variedad muy amplio en cuanto a la rigurosidad y profundización en los desarrollos de la antropología contemporánea. Veamos algunos casos ilustrativos.

Nicolás Palacios (1998: 15) define la etnoeducación como “el sistema educativo con que se educa y forman las nuevas generaciones o miembros de un pueblo o grupo étnico determinado”. Una definición corta y clara, pero que debe apoyarse en otras enunciaciones similares. Por eso, grupo étnico y cultura los define como:

Conjunto de personas que poseen características antropológicas comunes peculiares, inserto en ocasiones en una *sociedad más amplia cuya cultura difiere por lo general de la de esta última*. Quienes pertenecen a tal grupo se sienten, o se consideran que están unidos entre sí por lazos comunes de raza, cultura y nacionalidad” (Palacios, 1998: 16)

Conjunto complejo de conocimientos, creencias, artes, modos y características del vestido, la alimentación, ocupación del tiempo libre, la moral, la ética, los derechos, los deberes, hábitos, costumbres, capacidades, creaciones, el lenguaje, forma de soluciones a situaciones, hechos, actos y actitudes propias con que el hombre interactúa y expresa su ser en la sociedad y su entorno, mostrándolos como *pautas o indicadores inequívocos propios de su raza, etnia o comunidad*, susceptibles a ser recreados, adaptados y a ser transmitidos a sus descendientes y congéneres a través del aprendizaje” (Palacios, 1998: 28) [cursivas nuestras]

Como puede apreciarse, la definición de cultura de la que se parte es una reedición y ampliación de la famosa lista de rasgos elaborada por Edward B. Tylor en el siglo XIX, que ya tuvimos oportunidad de discutir en el primer capítulo de este trabajo. Como es de esperarse de este tipo de conceptualizaciones ya superadas en la antropología contemporánea, el resultado es que la elaboración de Palacios adolece de la enfermedad del esencialismo, la cual claramente se muestra cuando se habla de “pautas o indicadores inequívocos propios de su raza, etnia, o comunidad”. Del mismo modo la definición de grupo étnico tiene tintes esencialistas ya que deja intacta la impresión común de tratarse de conjuntos de personas cerrados y claramente diferenciados, por un lado de otros grupos étnicos, y por otro de “una sociedad más amplia cuya cultura difiere...”.

Si apreciamos en conjunto el trabajo del profesor Palacios (1998), no podemos dudar de su buena voluntad y sus buenas intenciones en pro de los deseos y reivindicaciones de las organizaciones afrocolombianas, ni tampoco de sus conocimientos en materia jurídica y educativa. Pero las recurrencias esencialistas en este y otros trabajos de otros autores colombianos, nos muestra que las argumentaciones antropológicas contemporáneas que hemos expuesto a lo largo de este texto aún no son conocidas o tenidas en cuenta de manera satisfactoria por muchos sectores académicos del país.

Del acercamiento que hace Jorge García Rincón (2000) puede afirmarse algo similar. En su texto, la etnoeducación tiene sentido de cara a los procesos de “recuperación de la identidad cultural” de un grupo étnico, entendiéndose éste como “con una especificidad cultural con una cosmovisión propia, pero que además tiene, o que debería tener una fortaleza organizativa...” (García Rincón, 2000: 52). Como ya lo hemos explicitado, no ponemos en cuestión la existencia de especificidades culturales ni su afirmación en los textos académicos, sino que lo que criticamos es el enunciarlas sin adentrarse o mencionar siquiera las complejidades que hacen que dichas especificidades culturales y las identidades que se les correlacionan, sean realidades muy fluidas y dinámicas, muy diferentes a esas entidades detenidas y solidificadas que se desprenden de la ligereza de los esencialismos.

Rasgos de esta situación se encuentran en lugares textuales producidos por varios de los autores estudiados (De la Torre, 2008. García Rincón, 2000. García Urdaneta, 2002. Mosquera, 1998. Palacios, 1998. Parra, 2002. Serrano, 1999. Tovar, 2002. Vitón, 1998) a pesar de que en otras partes de sus discursos pueden aparecer también argumentaciones contrarias al esencialismo. Esto no hace más que confirmar la importancia y la urgencia de ser más exigentes y constantes con la debida vigilancia epistémica a la que hay que someter a los enunciados académicos.

Como ya lo hemos visto antes, este tipo de esencialismos contribuye voluntaria o involuntariamente, explícita o tácitamente, a incrementar el imaginario de separación/segregación/desvalorización de las diferencias culturales, a la vez que ignora y oculta los procesos de cambio e intercambio que experimentan los grupos humanos en sus dimensiones, ideaciones y prácticas culturales. Pero también hay que ser justos y considerar que la mayor parte de nuestra formación, dominada por la cultura hegemónica europea occidental, es estructuralmente esencialista, lo que hace muy difícil depurar los discursos académicos –aunque se conozcan los aportes contemporáneos de la antropología a este respecto- de sus apariciones ideológicas, siendo la alternativa más apropiada la constante vigilancia epistémica de cada enunciación producida, algo que pocos intelectuales parecen estar dispuestos o estar en capacidad de llevar a cabo.

Miremos ahora la definición etnoeducación que elabora Juan de Dios Mosquera (1998), en la cual podría verse un poco más matizado el esencialismo tradicional a partir de la inclusión del elemento de la interculturalidad; pero en la cual todavía quedan implícitos los grupos étnicos como entidades auto contenidas y se aprecia cierto tufillo de funcionalismo, otra dolencia más ideológica que científica de nuestros discursos académicos:

[La etnoeducación es] la estrategia gubernamental y comunitaria que permite desarrollar el derecho de las etnias afrocolombianas e indígenas a la diferenciación positiva en la prestación del servicio educativo, en cumplimiento de los mandatos de la Constitución Nacional, la Ley General de la Educación, la Ley 70/93, el Plan Decenal Educativo y el Decreto 804/94 [...] El propósito fundamental de la etnoeducación es propiciar el entendimiento interracial e intercultural entre las diversas etnias y poblaciones que integran la formación étnica y cultural de la nación” (Mosquera, 1998: 18 - 19)



Desde esta formulación, y al contrario de los muchos aportes que en sentido inverso hace Mosquera en el resto de su obra, el proceso etnoeducativo colombiano aparecería casi como una relación armónica de colaboración entre el Estado y las comunidades en torno a un objetivo común, siendo ésta una presuposición funcionalista que dista mucho de la realidad conflictiva del complejo campo de fuerzas que, como se verá, enmarca el devenir del concepto. Este tipo de funcionalismo cumple una función ideológica similar al esencialismo ya que también como éste contribuye a ocultar los campos de fuerzas e intereses encontrados que han constituido todas las fases de la historia humana, dando una falsa imagen de armonía y comunidad de propósitos como motor principal del devenir social.

Otro elemento que se presenta recurrentemente en el tipo de elaboraciones conceptuales sobre etnoeducación que hemos visto hasta este punto, es la asunción implícita o explícita de que se trata de procesos educativos en los cuales sólo aparecen implicados los sujetos y las comunidades subalternizados culturalmente; esto, ignorando o condonando la responsabilidad que deberían asumir todos los grupos sociales, si de verdad compartieran la idea de un mundo mejor para todos. Como se irá apreciando en el transcurso de este trabajo, la etnoeducación comparte muchos de los ideales y propósitos de la educación intercultural, tal como fue expuesta y discutida en el capítulo anterior, entre los cuales se destaca el de su direccionamiento hacia todos los sectores sociales.

Así las cosas, el ejercicio de construcción de definiciones breves y concisas, elemento central en nuestros rituales académicos modernos, no parece ser la mejor vía para dilucidar los múltiples y complejos contenidos semánticos de los conceptos que pretenden describir los hechos y procesos sociales y culturales humanos. Puede afirmarse que los autores que, desde nuestro punto de vista, logran un mejor acercamiento a la complejidad de los hechos etnoeducativos, son

aquellos que no pretenden elaborar definiciones cortas y concisas –y por lo tanto casi necesariamente reduccionistas- sino que abordan directamente los elementos constitutivos de su complejidad, con lo cual están más cerca de matizar y/o poner en duda los supuestos esencializantes y/o funcionalistas que se cuelan de manera proporcional a la vigilancia epistémica eventualmente puesta en práctica por ellos.

Es el caso de Gonzalo De la Torre (2008), de cuyo aporte puede señalarse que es una acertada síntesis sobre lo que es la etnoeducación en el plano de los ideales de todos los grupos y sectores sociales marginalizados por la cultura hegemónica, logrando matizar algunos rezagos esencialistas con una acertada visión de las complejidades de los procesos de articulación y cambio social y cultural. En primer lugar, sitúa la etnoeducación como un derecho colectivo

... a que la historia y la cultura de toda etnia sean *valoradas como fuentes de conocimiento*, como medio de creación de pensamiento y sabiduría y, por lo tanto, como instrumento apto para educar a quienes se *identifican* con dichos valores u *optan* por los mismos (De la Torre, 2008: 86) [cursivas nuestras]

Este acercamiento tiene un par de virtudes, a nuestro juicio: en primer lugar, su ruptura con la idea tradicional de *una sola* forma de conocimiento válida, central a los discursos hegemónicos de la modernidad capitalista y de la episteme judeo-cristiana que la antecede y acompaña. En segunda instancia, que no habla de pertenencia o de identidad, sustantivos utilizados muy recurrentemente, con connotaciones próximas a lo quieto y definido, prefiriendo utilizar derivaciones de los verbos identificar y optar que se aproximan más al sentido de la acción y el movimiento; con este simple detalle gramatical, De la Torre logra transmitir la idea de que las identidades de los sujetos y las comunidades están más próximas al movimiento y al cambio que a la congelación y el estatismo.

Esto tiene además la virtud de lograr matizar los esencialismos de los que seguidamente hace gala, cuando, en un segundo momento de su acercamiento, explicita unos elementos constitutivos de la etnoeducación (De la Torre, 2008: 87 - 92), entre los que se incluyen: inicialmente, el tener una historia y una cultura propia; “historia y cultura definen una etnia”, y ésta aparece como “lo que distingue a cada grupo de los demás grupos humanos”. Luego, el tener unos esquemas mentales propios, “... puesto que cada etnia vive las realidades [...] a su modo y en diferente grado, cada etnia tiene su propia sabiduría, su propio pensamiento, es decir, su propia epistemología”; esto hace que, en rigor y para todas las locaciones, tendríamos que hablar más bien de etnoepistemología, etnofilosofía, etnopolítica, etnoeconomía, etnopedagogía y/o etnoeducación, etnoteología, etnomoral, y etnodesarrollo “en cuanto se tiene una idea clara acerca de lo que el grupo entiende por felicidad y los medios para conseguirla”.

El tercer elemento constitutivo de la etnoeducación sería según este autor, el disfrutar de un acumulado comunitario propio de sabiduría y ciencia; y el cuarto, el poseer expresiones capaces de comunicar esa sabiduría que se tiene. Y por último, se requiere el entrar en un diálogo de saberes ya que la etnoeducación no puede estar cerrada en torno a sí misma, sino entablar diálogos con las demás ciencias y formas de conocimiento. Esto último significa que esta forma de educación alternativa no debe actuar del mismo modo que la educación oficial, la cual ha estado ensimismada y cerrada al diálogo con saberes diferentes al que la ha producido.

Si bien el primer elemento se señala de una manera esencialista tradicional, también aparece como una base lógica para la formulación del segundo elemento constitutivo, que confronta y discute la idea imperante de la verdad única. Y es que pareciera que cierto grado de esencialismo, a pesar de las secuelas problemáticas que entraña, es necesario a la hora de hacer más sólidas las posiciones políticas de los grupos subalternizados que reclaman su particularidad

cultural. Es evidente que ante una estructura institucional determinada por los patrones culturales y los intereses de los grupos sociales dominantes, vale decir esencialista por antonomasia, es hasta cierto punto necesario y estratégico anteponer otros tipos de esencialismos como plataformas de lucha válidas de los grupos étnicos subalternizados para reivindicar el valor propio epistémico y político de sus cosmovisiones y costumbres. Así parece comprenderlo José Antonio Caicedo (2008) cuando afirma que la etnoeducación, inicialmente gestionada por las comunidades indígenas y posteriormente por las afrocolombianas, ha sido una estrategia para disputar la historia oficial “convirtiendo la historia en un campo de formación política para el fortalecimiento de la identidad étnica” (Caicedo, 2008: 34).

Nos atrevemos entonces a afirmar que si bien puede ser válido y estratégico el uso de fórmulas esencialistas para la reivindicación de los derechos étnicos en particular y de los derechos humanos en general, en su posibilidad de aglutinar y reforzar procesos de identificación cultural y política en los sujetos de los grupos subalternizados, es necesario también no confundir su validez política –más bien coyuntural- con su validez epistémica, siendo lo más sensato y en el fondo, no creérselas y ejercer sobre ellas una constante vigilancia epistémica.

Dejando de lado por el momento los asuntos relacionados con el esencialismo, pasemos a ver otras aproximaciones al concepto que nos ocupa en el presente aparte, y que tienen la virtud de no exhibirlo tanto, en parte como consecuencia benéfica del optar mejor por adentrarse en comprender los aspectos conflictivos que constituyen las dinámicas etnoeducativas antes que buscar formulaciones textuales definitorias. Como ya lo expresamos en su oportunidad, estamos de acuerdo con Jorge González (2001) en su propuesta de observar los fenómenos sociales humanos como *frentes culturales* o arenas de lucha entre diversidad de visiones y acciones sobre el mundo; los hechos sociales son vistos como campos de fuerzas entre las cuales hay una posición central y hegemónica que pretende

ordenar y homogenizar según su propio criterio, y otras posiciones que controvierten, disputan o tratan de subvertir la centralidad hegemónica. Como se irá apreciado en las restantes páginas, esto es precisamente lo que sucede en el ámbito de la etnoeducación colombiana.

Como bien lo ha anotado García Rincón (2000: 51), las luchas de los grupos étnicos en Colombia, sus procesos organizativos y la etnoeducación, se han movido en medio de unas tensiones entre la imposición de una cultura hegemónica de la globalización y las reivindicaciones de la diversidad cultural. Además, hay que tener en cuenta que en el caso colombiano los procesos reivindicativos de los diferentes grupos étnicos han tenido trayectorias distintas y han expresado diferencias de concepción y acción política (Castillo, 2008: 17).

Veamos cómo lo cuenta María Trillos Amaya (2004). Según esta lingüista colombiana, actores indígenas y académicos propusieron el concepto de etnoeducación, derivándolo del de Etnodesarrollo<sup>12</sup>. Su propósito era el

---

<sup>12</sup> Propuesta aparecida en los años setenta del siglo XX, como una de las derivaciones que tuvo el indigenismo americano en su proceso de evolución histórica, consistente en la revaloración de los saberes ancestrales indios no como obstáculos sino como facilitadores de formas de desarrollo social integral no limitadas al crecimiento económico. En este sentido, es un esfuerzo por encontrar la posibilidad de reemplazar los modelos tradicionales homogeneizadores que avasallan la diversidad cultural, por paradigmas plurales idóneos para potenciar cualquier forma de capacidad social que contribuya a mejorar las condiciones de todos los humanos en un mundo más justo. La Declaración de San José con la que se concluyó un encuentro académico propiciado por la UNESCO y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO- en esa ciudad costarricense en 1981, plantea la siguiente conceptualización: "Entendemos por etnodesarrollo la ampliación y consolidación de los ámbitos de cultura propia, mediante el fortalecimiento de la capacidad de decisión de una sociedad culturalmente diferenciada para que guíe su propio desarrollo y el ejercicio de la autodeterminación, cualquiera que sea el nivel que considere, e implica una organización equitativa y propia del poder. Esto significa que el grupo étnico es la unidad político administrativa con autoridad sobre su propio territorio y capacidad de decisión en los ámbitos que constituyen su proyecto de desarrollo dentro de un proceso de creciente

fortalecimiento de la cultura propia, la autonomía, la autodeterminación y la equidad en el ejercicio del poder. Lo que se quería expresar en síntesis era el propósito de la plena participación de los indígenas colombianos en la construcción de sus procesos educativos de acuerdo con su historia, sus intereses y aspiraciones, y como integrantes de un país pluriétnico. Se pretendía que las culturas autóctonas fueran los marcos de referencia de la Etnoeducación. Argumenta Trillos que a pesar de que la base inicial de la etnoeducación, el etnodesarrollo, implica una política desarrollista para grupos minoritarios, el concepto etnoeducación se ha resemantizado hacia concebirlo como orientador de las políticas educativas estatales (Trillos, 2004: 45).

Nosotros diríamos que no fue a pesar sino en consecuencia, dada la capacidad de la noción de desarrollo tradicional en su sentido de crecimiento económico de colonizar discursivamente incluso los discursos sobre otros tipos de desarrollo que pretenden enfrentársele. Así, la ideología del neoliberalismo coloniza discursivamente tanto a su antecesor el desarrollismo, como a los discursos emergentes de los desarrollos sostenibles, a escala humana y etnodesarrollo. Es ilustrativa al respecto la definición de etnodesarrollo que propone María Jesús Vitón (1998: 204) al definir el etnodesarrollo como la

Noción en la que se dimensiona el desarrollo endógeno, autónomo y *auto sostenido*, recogiendo la problemática de la recuperación de los *recursos* propios de los pueblos indígenas (historia, espacio, conocimiento y lengua) para garantizar el ejercicio de un *proyecto civilizador* en consonancia con sus necesidades y aspiraciones, teniendo muy presente en la educación la dimensión intercultural. (Vitón, 1998: 204) [Cursivas nuestras].

---

autonomía y autogestión” (citado en <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/l/indigenismo.htm>. También puede encontrarse información sobre este tema en <http://odamongd.org/node/269> y en [http://mail.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/20050101/1269/2/El\\_etnodesarrollo.pdf](http://mail.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/20050101/1269/2/El_etnodesarrollo.pdf))

El uso muy repetido de palabras como las resaltadas en la cita anterior, denota a nuestro juicio la colonización discursiva que ejerce la ideología dominante sobre los discursos emergentes que pretenden objetarla. De este modo, un término puede ir variando su sentido hasta ser domesticado para el uso utilitario de las élites en el poder, en un claro ejemplo de lo que hemos observado como *colonialidad del saber*. La autosostenibilidad puede así derivar desde los sentidos próximos a lo que entendemos por autonomía hacia los cercanos al individualismo y a la eliminación de las responsabilidades sociales colectivas y públicas. La palabra “recursos”, tan profusa y acríticamente utilizada de un tiempo para acá, acentúa la perspectiva antropocentrista judeocristiana y occidental al colocar todas las cosas como si estuvieran al servicio de un ser humano devenido rey de la creación. Y lo de “proyecto civilizador” lo sentimos muy cercano, a pesar de las palabras posteriores, a los parámetros y las formas de nombrar el mundo de la cultura hegemónica europeo occidental que en un buen principio pretendía cuestionar el etnodesarrollo bonfiliano.

Volviendo a la utilización de la noción de etnoeducación, podríamos inclinarnos a pensar que durante los años 80 alcanzó un auge tal que la convirtió en la política educativa del Estado colombiano para las comunidades indígenas y negras; y que en su proceso de conformación se ha visto enriquecida por los aportes de las organizaciones propias y de los académicos, lo que ha ocasionado que la concepción inicial haya sido rebasada y haya ido más allá de los límites de la educación formal (Trillos, 2004: 45). Pero, como se verá, la situación es mucho más problemática que esto.

Pero antes de examinar más detenidamente los aspectos problemáticos de todo este proceso, sinteticemos en que la etnoeducación en el sentido que tenía cuando apareció en el horizonte de las formas de lucha de las organizaciones indígenas, se fundamenta sobre tres principios: autonomía, participación

comunitaria e interculturalidad; que en ese sentido se concebía como un horizonte de socialización para el reconocimiento de las diferencias; como una educación centrada en un proyecto de vida comunitario o proyecto de etnoeducación comunitaria negociado con las autoridades educativas, tendiente a la conservación y el desarrollo de su propia cultura (Moya, 1999: 139).

Y que por su parte, el discurso institucional de la etnoeducación actualmente vigente ha ido siendo producido desde los años 80 como desplazamiento y apropiación –también- de la noción de *etnodesarrollo* propuesta por Guillermo Bonfil Batalla al terreno educativo por parte del Estado en representación de las élites de poder dominantes (Castillo, 2008: 18).

Hay entonces unas resemantizaciones del concepto de etnoeducación que hacen que éste experimente unas derivas de sentidos, los cuales operan en diferentes tiempos y locaciones haciendo muy compleja su comprensión y restándole valor a cualquier intento de definición corta y cerrada. Para comprender mejor este tema, es necesario entonces adentrarnos en sus aspectos más problemáticos, consecuentes con nuestra idea de apreciar los fenómenos sociales y educativos como frentes culturales o campos de enfrentamiento de fuerzas entre diversas formas de ser en el mundo.

## **6.2 Vericuetos jurídicos**

Todas las sociedades humanas poseen y han poseído formas de organización social, y también en todas ha habido una noción de lo que nosotros en la actualidad hemos entendido como ley en su sentido amplio de prescripción o prohibición. Lo que varían son las formas que adquieren las diferentes organizaciones sociales humanas y la forma y el contenido de sus leyes en cada contexto de espacio y tiempo particular. La organización de los Estados nacionales modernos occidentales está totalmente asentada en su propio sistema



jurídico, el cual consiste en una organización jerárquica de normas o juicios deontológicos puestos formalmente por escrito, que prescriben el deber ser de las actuaciones de los sujetos y las instituciones en todas las esferas de su desenvolvimiento social.

En la tradición jurídica anglosajona esta organización jerárquica está compuesta por la Constitución, algunas leyes generales y el intrincado cuerpo de precedentes jurisprudenciales que han resuelto casos particulares en el pasado. En la tradición francesa –como en el caso de Colombia- tienen menos importancia los precedentes jurisprudenciales, que pasan a un segundo plano frente a un ordenamiento jurídico dirigido por la Constitución política, la cual debe ser desarrollada a través de leyes generales, decretos y resoluciones –y varias mezclas entre ellos en el plano nacional, y ordenanzas y acuerdos en un plano regional y local. Todo ello conduce a que los sistemas jurídicos, tanto de filiación anglosajona o francesa, sean verdaderos vericuetos o laberintos de formulaciones deontológicas escritas, entre las cuales no habría que esperar una total armonía ni una completa adecuación. Contra la opinión más extendida, un ordenamiento jurídico sólo es relativamente un conjunto armónico y organizado, estando también conformado en muy buena parte por contradicciones y desajustes.

A pesar y a causa de lo anterior, este tema es tan importante para los académicos que abordan el tema de la etnoeducación en Colombia que casi todos los autores estudiados para el presente trabajo tienen algo que decir acerca de su marco legal. Esto es cierto tanto si el autor de marras está en la posición funcionalista tradicional más acrítica, en la que el sistema jurídico aparece como el instrumento idóneo para regular una vida social según los intereses de las mayorías, como si se encuentra en la antípoda crítica y de teoría del conflicto, en la que el ordenamiento jurídico sólo es la organización positiva de los mecanismos de explotación de unos sectores sociales por otros.

Un tratamiento en profundidad de la problemática jurídica de la etnoeducación en Colombia requeriría por sí sola una investigación particular de largo aliento. En este aparte sólo nos ocuparemos de dejar establecidos de manera cronológica los puntos que consideramos particularmente como más importantes dentro de dicha legislación, de cara a nuestro propósito de hacer evidentes sus problemáticas principales.

Aunque algunos autores hacen mención a las primeras formas de reconocimiento de derechos a grupos humanos marginalizados, como el Fuero indígena del siglo XVIII (Castillo, 2008: 23) y la Ley de Vientres de 1821 (Caicedo, 2008: 34), se coincide en tomar como antecedente jurídico más antiguo de la educación para estas comunidades al Concordato de 1887. Reciben el nombre específico de *Concordato* los acuerdos diplomáticos entre los Estados nacionales de los países confesionalmente católicos y la Sede Vaticana de la Iglesia Católica institucionalizada, en los que se reconocen los derechos y obligaciones de ambas partes en una amplia gama de la vida social de los Estados nacionales que lo suscriben.

El Concordato de 1887 encomendó la educación de los pueblos indígenas “salvajes” a grupos misioneros católicos con el objetivo de evangelizarlos y castellanizarlos (Trillos, 2004: 43). Como en la Constitución de 1886 no figuraban los indígenas y en el Concordato de 1887 aparecieron como sujetos a educar, se promulgó la Ley 89 de 1890 “por la cual se determina la manera cómo deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada” (Rojas Curieux, 1999: 46), consagrando una repartija entre el Estado y la Iglesia católica de la autoridad para determinar «como esas incipientes sociedades deben ser gobernadas», ya que para su autorizado saber estos sujetos indígenas eran «asimilados por la presente Ley a la condición de menores de edad» (Rojas Curieux, 1999: 47). Este es el origen de la llamada *educación contratada* en Colombia, la cual consiste en la administración y control por parte de la iglesia

católica de una educación orientada al ingreso de los indígenas y comunidades negras al «mundo civilizado», por medio de una evangelización fomentadora de la resignación y el conformismo (Palacios, 1998: 50).

Lo anterior es la patentización de la política nacionalista de asimilación y paternalismo que caracteriza el periodo de tiempo que va entre el siglo XIX y la mitad del XX. Las luchas y resistencias de los sujetos y los pueblos indígenas se han sucedido recurrentemente pero han estado invisibilizadas dentro de la historia colombiana. Incluso es poco lo que la sociedad nacional sabe acerca de personas como Manuel Quintín Lame, quien desde principios del siglo XX fue líder de los indígenas del Cauca<sup>13</sup> en sus luchas por la recuperación de su base fundamental de vida: el territorio ancestral.

Por muchas razones que no son objeto de indagación en el presente trabajo, las luchas indígenas por recuperación del territorio o ampliación de resguardos adquieren un mayor grado de organización en las décadas de los años setenta y ochenta del siglo XX. Pero no solamente se trataba del territorio sino que las posiciones indígenas coincidían siempre en su malestar hacia la educación asimilacionista practicada desde el siglo XIX. La respuesta institucional se tradujo en el Decreto Ley 088 de 1976 del Ministerio de Educación Nacional –MEN- y Decreto 1142 de 1978, en los cuales se hacía el reconocimiento del derecho de los indígenas a tener una educación en consonancia con sus propias particularidades y procesos, participando en su diseño y gestión (Rojas Curieux,

---

<sup>13</sup> Cauca es un departamento de Colombia localizado al suroccidente del país, con una superficie de 29.308 km<sup>2</sup> repartida en todos los pisos térmicos, ya que cuenta con una región de selva húmeda sobre las costas del pacífico y regiones de alta montaña y valles intermedios de la cordillera occidental y central colombiana. Su capital es Popayán, centro histórico nacional por excelencia. Sobre su territorio andino cuenta con una gran cantidad de población indígena, y en su costa pacífica y al norte, en límites con el departamento del Valle del Cauca, hay una gran cantidad de población afrocolombiana.

1999: 47). Éste es entonces el antecedente más antiguo de algún tipo de multiculturalismo o reconocimiento formal del valor de la diferencia cultural que hay en la legislación colombiana.

Posteriormente, con la Resolución 3454 de 1984, se adopta la noción de *etnoeducación* con la conformación del Grupo de Etnoeducación del MEN, con base en la propuesta de *etnodesarrollo* de Guillermo Bonfil Batalla, que produce los *Lineamientos de Educación Indígena* en los cuales se arguye que los derechos consagrados en el Decreto 1142 de 1978 aún no han sido aplicados, seis años después de su promulgación (Rojas Curieux, 1999: 47). Puede decirse que este instrumento jurídico es un primer intento de concertación en materia de etnoeducación que responde a un aumento de las organizaciones políticas de los pueblos indígenas y de la presión por el respeto a su cultura, territorio, lengua y autonomía.

Tal como los procesos de organización autónoma de los indígenas, pero de diferente forma y en mayor grado, los de los afrodescendientes, raizales y pueblo ROM también han sido generalmente invisibilizados. Así, aunque sus luchas también han estado presentes desde siempre en la historia real y cotidiana, las formas organizativas afrocolombianas sólo empiezan a adquirir cierta visibilidad nacional en la década de los ochenta. También es en este tiempo, aunque tendrá mayor intensidad después de la promulgación de la Constitución de 1991, que empiezan a repetirse en los discursos institucionales palabras como diversidad cultural, pluriétnicidad y multiculturalidad.

Llegamos entonces a ese tema jurídico por cuenta del cual tanta tinta ha corrido: la Constitución Política de 1991, la cual, para la gran mayoría de los autores, es el acto que inaugura una nueva forma de relación del Estado con los grupos étnicos, ya que se les considera por primera vez a nivel constitucional como sujetos de derechos colectivos. En este cuerpo normativo fundante de la juridicidad

colombiana, muchos de sus artículos -1, 7, 8, 10, 13, 27, 41, 43, 44, 45, 63, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 96, 246, 286, 330, 339, entre otros- hacen alusión a la conformación multicultural de la nación y a las dinámicas de las comunidades indígenas que de primera mano la ejemplarizan.

No entraremos en comentarios sobre los elementos generales de este articulado, cosa que por lo demás tratan de hacer la mayoría de los autores que escriben sobre este tema, y más para resaltar la posición marginal en la que se encontraban en ese momento las demás etnias subalternizadas. En efecto, la existencia de comunidades étnicas subalternizadas diferentes a las indígenas, aparece, como reparando a última hora el olvido de no estar incluidas explícitamente en el cuerpo principal, en el planteamiento del artículo 55 transitorio, que ordenaba la promulgación de una ley de reconocimiento a la propiedad colectiva de tierras baldías territorializadas por las comunidades afros de la cuenca del Pacífico, y que dio lugar posteriormente a la Ley 70 de 1993.

Lo que más nos interesa acá con respecto a la Constitución Política de 1991, es que el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, por un lado ha significado el reforzamiento de las representaciones sociales marcadas por lo cultural y por lo étnico; y por otro lado, que ha ocasionado el desplegamiento de nuevos instrumentos jurídicos e institucionales para atender esa diversidad; amén de haber aparecido como resultado de complejas articulaciones entre dinámicas locales y globales en las que la multiculturalidad se ha constituido como característica de la conformación de las sociedades y se han hecho visibles variados reclamos políticos que persiguen la consagración de la diferencia cultural como derecho.

Pero hay que recordar, como lo dejamos establecido en el segundo capítulo de este trabajo, que estas -nuevas en su momento- políticas e instituciones del Estado, parten de unas formas particulares de *multiculturalismo* que son expresión

de unas políticas de representación propias de la lógica expansiva del capitalismo neoliberal; y que en este sentido, hay que entenderlas como parte del sistema mundo moderno y de la colonialidad (Rojas y Castillo, 2007: 13). En otras palabras, se trata de la apertura hacia la diversidad que se institucionaliza formalmente como resultado de las luchas y reivindicaciones de variedad de movimientos sociales, pero que también obedece a una tendencia estratégica regional y global patentizada en políticas estatales y “recomendaciones” de organismos transnacionales tendientes a apaciguar las demandas sociales y llevar a cabo una inclusión, en teoría integral, pero que en la realidad sólo tiene el fin de integrar muchos más consumidores a la economía capitalista de mercado (Walsh, 2007: 30).

Por otra parte, en Colombia los discursos y políticas de la multiculturalidad han tendido a restringirla a una visión esencialista de lo étnico, concebido en términos de pervivencia de tradiciones y elementos culturales imperturbables en el tiempo, poniendo lo indígena como modelo de tal situación, lo que ha dado lugar a lo que se llamaría respectivamente *multiculturalidad etnizada* y *etnicidad indigenizada*. Es, consecuentemente, un multiculturalismo colombiano que heredó rasgos de discusiones y las políticas precedentes, tales como la del *indigenismo*, y luego construyó una representación de la nación como *pluriétnica* y *multicultural* pero sin decantar los esencialismos epistémicos que en últimas sirven para seguir sustentando las estructuras de dominación y explotación.

Surgió entonces en Colombia desde un poco antes y se consolidó con la Constitución Política de 1991, un concepto de *etnoeducación* que apareció como expresión y como respuesta a las experiencias indígenas, y que se incorporó a las políticas educativas de otros grupos –afros, raizales y ROM- con sus desarrollos legales posteriores, propiciados por su artículo 7 de manera general y el 55 transitorio para los afros de la cuenca del Pacífico (Castillo, 2008: 19).

Lo que sigue en los años posteriores es como una especie de puesta en escena de una aparente y efímera conversión del sistema internacional y de los Estados nacionales al más genuino interculturalismo, y por lo tanto, fue cuando más abundaron los dispositivos legales de reconocimiento multicultural de las diversidades étnicas. Por ejemplo, el Convenio 169 de 1989 sobre pueblos indígenas y tribales de la OIT, fue aprobado en Colombia por la Ley 21 de 1991 (Rojas Curieux, 1999: 45); la ONU declaró a 1993 como “Año internacional de los pueblos indígenas” y al período que iba entre 1994 y 2004 como “Década Internacional de los pueblos Indígenas” (Rojas Curieux, 1999: 45). Una muestra del carácter efímero de algunos de estos avances, la patentiza el Decreto 2127 de 1992 mediante el cual el ya existente Grupo de Etnoeducación del MEN es establecido como División de Etnoeducación de esta cartera; pero que fue devuelta a su condición anterior de equipo de trabajo con la reestructuración que se hizo en este Ministerio en 1994 (Rojas Curieux, 1999: 48).

La ardua apertura del discurso oficial de lo étnico a conformaciones culturales diferentes a las indígenas, que como ya dijimos fue incluida sólo como artículo transitorio y de modo muy específico para las comunidades afrocolombianas de la región del Pacífico en la Constitución Política de 1991, tiene también para esta época cierto período de auge. Particularmente, la Ley 47 y la Ley 99, ambas de 1993, dan los primeros pasos en el reconocimiento étnico de las comunidades raizales del archipiélago de San Andrés; y la Ley 70 de 1993 aparece como la Ley de Comunidades Negras que empieza a considerar políticamente a las comunidades afrocolombianas del Pacífico mediante el reconocimiento de derechos políticos, territoriales y culturales en general. De este modo, el reconocimiento de la etnoeducación afrocolombiana como política de Estado se instituye como derivación del artículo 42 de la Ley 70 de 1993 (Castillo, 2008: 19). La reglamentación posterior de la ley 70 tuvo que enfrentarse a ser como un experimento jurídico, dado que no había habido antes de ella reglamentaciones de derechos para comunidades negras (Arango, 2000: 48).

En el campo específicamente educativo, la etnoeducación alcanza cierta institucionalización con la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación que posteriormente será reglamentada por el Decreto 804 de 1995. (Rojas Curieux, 1999: 48). El artículo 55 de la susodicha Ley 115 ofrece el primer intento de definición de grupos étnicos y en el 56 establece los fines de la etnoeducación (Castillo, 2008: 20). Sobre la base jurídica de la Ley 115 de 1994 se estructura la llamada *educación para grupos étnicos* como programa del Estado que pretende regular básicamente la educación de las poblaciones indígenas y negras -aunque las comunidades raizales y ROM fueron incluyéndose- y que expresamente es ofrecida a comunidades que tuvieren, según su enunciación, cultura, lengua, tradiciones y fueros propios y autóctonos. Esto es una muestra del cómo se concibe esta etnoeducación como ofrecida *desde y por* el Estado, *hacia y para* las comunidades, de una manera vertical y autoritaria; y de cómo hay una enunciación que marca la otredad subalternizada pero implícitamente desmarca, y por lo tanto exime de toda responsabilidad, al resto de la sociedad nacional (Rojas y Castillo, 2007: 15 - 16).

Pero es sólo con el Decreto 804 de 1995 que se institucionaliza plenamente la etnoeducación como derecho de los grupos étnicos «a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural» y que hace parte del servicio educativo. A partir de este instrumento jurídico, la etnoeducación puede ser concebida como derecho y como servicio, siendo esta última noción la que confiere a las comunidades su participación en la administración del servicio educativo entendido como escolarización.

Hasta aquí, el panorama parecía ser halagüeño para las comunidades culturalmente marginalizadas: había ya una sustentación jurídica y un escenario social propicio para hacerse sujetos de derechos y beneficiarios de servicios que apenas hasta esas fechas en Colombia había posibilidad de reconocérseles.



Entonces emergió el problema de las *políticas de reconocimiento*. Efectivamente, ante la etnización de la cultura de la que hablábamos anteriormente, la definición de los sujetos del derecho o la de beneficiarios del servicio etnoeducativo ha dependido de las políticas de reconocimiento; esto es, de los saberes, prácticas, instituciones y «expertos» que determinan oficialmente qué es y qué no es étnico (Castillo, 2008: 20). Desde este sistema de discursos y prácticas es que las entidades estatales tramitan su función de reconocimiento y protección de la diversidad cultural.

El ejemplo por excelencia de este problema es el siguiente: como ya se dijo al principio de este aparte, los pueblos indígenas ya tenían antecedentes jurídicos como el fuero indígena del siglo XVIII y Ley 89 de 1890, que hubieron de contribuir a la producción de regímenes de representación que, con toda su carga desvalorizadora, también implicaban cierto grado de reconocimiento como grupos étnicamente diferenciados. Estos regímenes de representación marcan las posibilidades y alcances de las políticas de reconocimiento. Por esto es que se puede decir que el reconocimiento de lo indígena precede a la etnización que implica la reforma constitucional de 1991 y sus derivados jurídicos.

Pero los pueblos afrocolombianos de la cuenca del Pacífico tuvieron que llevar a cabo su propia lucha por ese reconocimiento, que no vino a darse sino hasta la Ley 70 de 1993, cuando el régimen de representación y las políticas de reconocimiento se habían ya transformado un poco más, y eso por la perseverante actividad política de sus organizaciones para lograrla. Para los raizales y los ROM el caso es el de un reconocimiento más tardío de su etnicidad, a través de un proceso que inician las organizaciones de estos grupos ante el Ministerio del Interior, el cual adelantó unos estudios tendientes a producir, literalmente, unos conceptos técnicos que refrendaran su estatus étnico (Castillo, 2008: 23).

Otra dificultad notoria de sistemas jurídicos como el colombiano es la lentitud de sus desarrollos. Las leyes, que son de carácter muy general, deben ser generalmente desarrolladas más específicamente y reglamentadas en el plano nacional por decretos y resoluciones. Así las cosas, es sólo hasta el Decreto 2249 de 1995 que se “garantiza a las comunidades negras la participación en la formulación de la política de etnoeducación, en beneficio del conocimiento de sus aportes históricos a la construcción del país”; y que se reglamenta la conformación de la comisión pedagógica de comunidades negras (Arango, 2000: 46).

En los años siguientes hubo algunos desarrollos jurídicos que no examinaremos aquí, pero en general se puede apreciar una especie de declive en la formulación de políticas de profundización de la etnoeducación en Colombia como alternativa para los grupos étnicos marginalizados. Como si hubiera pasado una simple moda o espectacularización consumista de las reivindicaciones étnicas, los discursos institucionales retornaron a mostrar sus intenciones de profundizar el proyecto neoliberal de la cultura occidental dominante.

Esto podría verse en muchos ejemplos, pero aquí sólo nos referiremos a la circunstancia por la cual la implementación del Decreto 804 de 1995 quedó supeditada a la ejecución de la Ley 715 de 2001. En virtud de esta reforma, los resguardos han retornado a la dependencia de las entidades territoriales municipales para acceder a los recursos del sistema general de participaciones, con lo cual se ven obligados a invertirlos según la racionalidad de la dicha Ley 715, que no es más que la estandarización del modelo educativo oficial, a través del condicionamiento de acceso a esos recursos por parte de las entidades territoriales al cumplimiento de las metas que impone (Castillo, 2008: 23 - 24).

Otra consecuencia de esto es “la marginalidad administrativa que adquiere la etnoeducación, al quedar subordinada a los lineamientos que operan en el financiamiento”. Esto queda patentizado en la no existencia de rubros destinados

específicamente a la etnoeducación ni en el presupuesto nacional ni en los planes de desarrollo de las entidades territoriales. Su financiación proviene entonces de proyectos de cooperación internacional, fondos procedentes del Ministerio de Educación, o recursos extras de las regalías de las entidades territoriales. “Así, el derecho a la etnoeducación se reduce a un enunciado vacío de institucionalidad y sin lugar alguno en las políticas nacionales de educación” (Castillo, 2008: 24).

Toda esta problemática, que hace que institucionalmente se vayan modificando y acomodando los significados de la etnoeducación, no hace más que incrementarse con la denominada Revolución Educativa iniciada en el 2002, la cual, con sus criterios de calidad, cobertura y eficiencia no hizo más que dirigir aún más la singladura de la educación en Colombia hacia una estandarización bajo los criterios del neoliberalismo más extremo. Y así seguimos en la actualidad, quedando los espacios de esperanza a lo producido al interior mismo de las comunidades y de algunos ámbitos académicos.

Antes de pasar a otras problemáticas diferentes a las jurídicas, no podemos dejar de señalar que todo esto se ve afectado por otra característica peculiar colombiana y la que quizás ha generado más estudios e intereses académicos e institucionales, y es la de que en este país no hay un ejercicio siquiera satisfactorio de la autoridad por parte de las entidades estatales, lo que no significa que la normatividad pierda totalmente su validez. Lo que se presenta en la práctica institucional real es la complicidad entre algunos sectores políticos y militares con grupos paraestatales; además del incremento desmedido de la corrupción, la poca eficiencia del aparato judicial, las interferencias entre los poderes nacionales, regionales y locales, y la presencia de gran variedad de otros tipos de poderes ni oficiales ni legales pero no por ello menos efectivos. Hay entonces como una especie de pluralidad normativa que desvela un Estado incapaz de conseguir el monopolio de la justicia y de la fuerza, y de controlar sus tensiones con los poderes regionales y locales (Mendoza, 2011: 30).

Estas situaciones han ocasionado el surgimiento de algunas tendencias teóricas dentro de la historia y la ciencia política que propugnan por trascender las perspectivas de los *Estados fracasados*, hacia la noción de *presencias diferenciadas del Estado*. Hemos tomado, por considerar que coincide plenamente lo que queremos argumentar en esta parte, las elaboraciones de la antropóloga Sandra Mendoza Cardona (2011), quien expone los aportes del historiador colombiano Fernán González que le permitieron formular una postura crítica frente a las concepciones esencialistas del Estado y sus dinámicas, a través de la perspectiva teórica de la *presencia diferenciada del Estado*, la cual permite considerar diferentes formas y posibilidades de manifestación de la actividad estatal.

La concepción esencialista tradicional viene impuesta por el poder hegemónico de los centros de dominación y está relacionada “con la emergencia y proliferación mundial de modos de pensamiento que se convirtieron en verdades absolutas, cuya capacidad de internación estuvo dada gracias al desarrollo del capitalismo...” (Mendoza, 2011: 33) durante los siglos XIX y XX.

Es en este marco general de la expansión/imposición de un nuevo régimen de representación, en que emergen ideales y cosmovisiones como la del desarrollo y la planificación, herramientas a través de las cuales ese proceso de imposición de modelos como el del Estado, por ejemplo, ha sido posible. Al abordar el problema del Estado [...] los académicos occidentales han estudiado los llamados «países del tercer mundo», desde una perspectiva en que éstos son vistos como Estado fracasados o Estados fallidos, en el peor de los casos, o Estado débiles o en formación. Esta perspectiva obedece [...] a que las situaciones de estos llamados «Estados en formación», han sido comparadas con los referentes ofrecidos por las experiencias de los

«Estados del primer mundo», principalmente de Europa Occidental y Norteamérica. Es un punto de vista que en medio del fenómeno de la globalización y en sintonía con las perspectivas hegemónicas del desarrollo y la planificación, ignora los procesos históricos, políticos y culturales particulares de estas naciones y que generaliza sus situaciones partiendo de los cimientos modélicos del Estado moderno...” (Mendoza, 2011: 34).

González, a partir de la investigación histórica sobre el conflicto colombiano, identifica entonces el funcionamiento del Estado colombiano como de *presencia diferenciada* de sus normas e instituciones, caracterizada por las diversas formas de articulación en que éstas entran en juego con los poderes de las élites regionales y locales.

Ahora bien, las potencias y los organismos internacionales proponen y tratan de imponer un *fortalecimiento de los Estados*, a través de medidas como el mejoramiento de las condiciones de inversión, eliminación de subsidios, privatización de servicios, desregulación, liberación de mercados, sistemas de vigilancia y control, entre otras, que no son más que expresiones de las políticas neoliberales actuales. Toda esta presión internacional hacia el cumplimiento de un modelo hegemónico de Estado se fundamenta en una idea monolítica y rígida del éste, coherente con su perpetuación como sistema de dominación.

Pero en la realidad, no puede haber una coincidencia completa con el ideal del Estado como modelo íntegro y consistente. Lo que se manifiesta históricamente, aquí y en cualquier parte del mundo, es un Estado fragmentado, que en el caso de Colombia opera combatiendo formalmente y compartiendo realmente los poderes con organizaciones no estatales. Una ambigüedad y fragmentación que no sólo es la manifestación de la lucha o connivencia entre poderes estatales y paraestatales frente al ejercicio del poder en los estados nacionales; sino que se

manifiesta, además, a través de las diferentes vías de ejercicio del poder que surgen del Estado mismo y de los diferentes grupos sociales que lo componen y que tienen mucho que ver con esas prácticas informales o anómalas que separan al Estado del modelo: relaciones clientelares, corrupción, presencia diferenciada de las instituciones del Estado e ineficacia de los organismos de control (Mendoza, 2011: 38).

Una de las consecuencias de este alcance desigual del Estado, y siguiendo con González, es el incremento de la delegación y privatización de sus funciones, de lo cual ya hemos hablado o hablaremos en este trabajo. Pero otra manifestación de esta situación, la cual queremos resaltar también, es la de la *formalización del derecho*, desarrollada por Mauricio García Villegas (2000) y que es comprendida como el “distanciamiento entre las políticas y las realidades del país al dar por sentado que la resolución de los problemas sociales depende de la formulación de políticas” (Mendoza, 2011: 32). Dicho de otro modo, se trata de

El “fortalecimiento simbólico de lo jurídico, en detrimento de una real cercanía entre lo político y los intereses sociales [...] lo que puede verse ejemplificado en la constante tendencia a dar por sentado que para la resolución de problemas sociales basta la promulgación de leyes y decretos” (Mendoza, 2011: 48).

Ni Colombia, ni ningún país del tercer mundo, es visto en esta perspectiva como un Estado anómalo. Su particularidad radica en la forma en que se interpretan y adaptan las normas en los contextos locales, dada la distancia entre sus ámbitos de formulación y aplicación. El Estado colombiano cumple diferencialmente sus funciones y cuenta con un reconocimiento y obediencia también diferencial de sus ciudadanos; presenta por consiguiente un gran contraste entre unos espacios muy débil o muy fuertemente intervenidos. Y, repitémoslo, está como su característica fundamental la existencia de su largo conflicto interno -aunque lo de “interno” no lo

sea completamente, toda vez que se inscribe en dinámicas geopolíticas globales- lo que no hace sino agudizar dicha presencia diferenciada del Estado. También, esta situación está estrechamente relacionada con el incremento de los procesos de exclusión social y cultural.

Hay entonces en Colombia una abundancia discursiva pero una debilidad institucional, encarnada en un régimen político cerrado, cuyos corolarios son la inequidad y la exclusión social, la alienación de la población del ejercicio político y la consecuente desvalorización del sistema democrático, devenido en clientelismo, corrupción y militarización. El fortalecimiento simbólico del discurso jurídico, lo llamado acá formalización del derecho, es el medio por el cual se lleva a la práctica una mezcla entre democracia y autoritarismo militar, y es el mecanismo por excelencia de legitimación de las posiciones hegemónicas encarnadas en el derecho, por un proceso que les permite alcanzar un valor de verdad absoluta.

Así las cosas, «la reforma legal es el resultado por excelencia del debate político en Colombia» (Sousa Santos y García Villegas, 2001: 71. Citados por Mendoza, 2011: 51), otorgándosele el valor de panacea para la resolución de cuanto problema social se haga visible. No negamos acá la importancia del ordenamiento jurídico en cuanto a que marca el grado de desarrollo posible de las políticas generales de inclusión cultural y particulares de educación intercultural tal como las deseáramos; pero sí queremos resaltar la existencia de esa tendencia a la sobrevaloración de la norma jurídica -construida de arriba hacia abajo, alejada del contacto real con la cotidianidad de sus sujetos de imputación jurídica y que muchas veces no se cumple- que tiende a ocultar los procesos y articulaciones reales de exclusión, marginalización y homogenización que en última instancia es el propósito del sistema capitalista neoliberal y su perro guardián, el derecho.

### **6.3 El problema de la oficialización del sentido inicial popular**

De los autores colombianos que abordan este problema concreto, Elizabeth Castillo (2008) es quien lo hace con un muy buen grado de profundización. Según su punto de vista, la etnoeducación en el presente no significa lo mismo que en la época de su surgimiento en Colombia, a mediados de los ochenta, como elaboración resultante de las luchas de los movimientos sociales indígenas conformados desde principios de los años setenta, como el Consejo Regional Indígena del Cauca –CRIC-, las Autoridades Indígenas del Sur occidente Colombiano –AISO-, y la Organización Indígena de Colombia –ONIC-, entre otras. En el transcurso de tres décadas ha habido cambios y continuidades en el modo de entender y asumir este asunto, que “surge en el marco de relaciones entre los pueblos indígenas y el Estado nacional, y se desplaza al escenario de las relaciones entre los grupos étnicos y el Estado multicultural” (Castillo, 2008: 16).

Dicho de otro modo, tal como lo propone Tulio Rojas Curieux (1999: 51), lo que ha existido es una confrontación entre “dos experiencias educativas bien diferentes”: la de los procesos propios, y la de la educación oficial escolarizada; ante éstas, las sociedades indígenas se han movido en dos niveles: una “educación para la vida” basada principalmente en los procesos propios, y una educación para ese contacto inevitable con la sociedad dominante.

Ahora bien, la especificidad del caso colombiano radica en que uno de sus factores determinantes desde los años 90 del siglo XX, ha sido la generación de un novedoso contexto institucional por obra de la Constitución Política de 1991 y sus secuelas jurídicas, en el cual la noción de etnoeducación ha jugado un papel fundamental en las políticas de educación para los grupos étnicos. Como ya se expresó antes, en su utilización ha habido sustanciales cambios discursivos, pero hasta la fecha es muy poco lo que se ha avanzado en el cumplimiento real y efectivo de los derechos puestos sobre el papel (Castillo, 2008: 16)



El elemento central de esta noción, tal como es entendida desde la perspectiva de los movimientos sociales indígenas, es la de autonomía entendida como autodeterminación y capacidad de decisión sobre la gestión de sus culturas. Como antes de los desarrollos jurídicos derivados de la Constitución Política de 1991 no había un reconocimiento explícito de lo étnico por fuera de lo indígena, obviamente lo primero se supeditó a lo segundo, generando en principio, y como respuesta a las demandas de éstos, la construcción de un discurso oficial de la etnoeducación reducido también a lo indígena. Esto supuso, como ya se manifestó en el aparte anterior, algunas dificultades en la implementación de las políticas etnoeducativas para otros grupos que un poco más tarde emergieron en el escenario político nacional como grupos étnicos que reivindicaban derechos culturales similares a los esgrimidos por los indígenas, concretamente afrocolombianos, raizales y ROM.

Esto nos lleva a comprender un problema, subsidiario de éste principal de la oficialización de los discursos etnoeducativos, el cual tiene que ver con la operatividad de las políticas de reconocimiento, en virtud de las cuales la demanda del derecho a la etnoeducación se enfrenta a muchas dificultades, ya que los saberes, prácticas y expertos que definen oficialmente la etnicidad de una comunidad se aferran aun en la actualidad a un criterio primordialmente territorial, lo cual no se compeadece con procesos sociales reales, tales como la de su presencia en contextos urbanos, las dinámicas de migración y desplazamiento, los procesos de reindigenización en contextos rurales, y la complejidad de los usos culturales del territorio que desbordan los patrones de poblamiento previstos en el ordenamiento territorial nacional. Por esto, fuera de los resguardos indígenas y fuera de las tierras colectivas de las comunidades afros reconocidas por el Ministerio del Interior, el acceso a la etnoeducación está pendiente mientras la institucionalidad y sus expertos autoricen su inclusión como sujetos de tal derecho (Castillo, 2008: 22 - 23).

En resumen, si bien en su origen en Colombia la etnoeducación tendía a mostrar una faceta más relacionada con los procesos étnicos/políticos de las comunidades, hoy, por el contrario, tiene un rostro marcadamente institucional. Esto lleva a una especie de despolitización paradójica, en tanto que a sus sentidos, oficializados como parte de la política institucional, les son quitadas las connotaciones reivindicativas que los sitúan en el marco de una política activa desde los movimientos sociales populares.

El concepto de despolitiza cuando su tratamiento se reduce a las necesidades que marca la política educativa nacional, supeditando las demandas de autonomía educativa al modelo administrativo de la etnoeducación como servicio (Castillo, 2008: 20).

En otras palabras, las políticas de reconocimiento y la reforma educativa neoliberal le han mermado el valor simbólico y político que tenía la noción en sus comienzos, “ahora confinada a la propia discursividad institucional” y reducida a una noción oficial de política educativa, que incluso justifica programas de intervención que a la postre dejan de ser maneras de reconocimiento y valoración emancipatoria de la diversidad para manifestarse como adaptación para la integración al modelo dominante (Castillo, 2008: 21).

“En este marco de construcción y delimitación política, la etnoeducación surge como una conceptualización fuerte y una institucionalidad débil” (Castillo, 2008: 18). De hecho, ha tenido un lugar marginal dentro de la estructura del Ministerio de Educación Nacional desde su surgimiento en 1984 como grupo de Educación Nacional Indígena. En 2008 se encontraba como programa de Subdirección de Poblaciones y Proyectos, pero ese mismo año desaparece la etnoeducación como tema programático tras una reestructuración de esa dependencia

Puede afirmarse entonces que desde los años 90 la configuración de la etnoeducación como derecho fundamental se ha debilitado, en un proceso que aumenta a medida que las reformas educativas neoliberales se expanden y perfeccionan

Como resultado de la contundente implantación de un modelo educativo nacional basado en la estandarización y la competitividad, para la cual la atención a las demandas de la diversidad representa más un problema que una prioridad. La implantación de dicho modelo ha implicado una rivalidad de concepciones entre la política etnoeducativa y un enfoque oficial, de orden nacional, que propende por la homogenización de las prácticas, los saberes y las culturas escolares, y que define, para el conjunto de los procesos educativos, los principios de calidad, pertinencia y eficiencia en el servicio, como horizonte curricular y pedagógico [...] Las reglamentaciones derivadas constitucionalmente en materia educativa para los grupos étnicos [...] se enfrenta a un desmonte gradual, que afecta el reconocimiento de derechos culturales, cuenta habida de la contrarreforma iniciada con el Acto Legislativo 01 y la Ley 715 de 2001 [...] A partir de 2002 se inicia, en el país, un proceso de ajuste y reestructuración del sistema escolar, bajo el cual las demandas de los grupos étnicos han quedado supeditadas a una débil descentralización, ahora regida por la lógica neoliberal de reducción del gasto y mejoramiento del servicio educativo, en la perspectiva de estandarización y competencias (Castillo, 2008: 22).

Todo esto indica que los procesos etnoeducativos en Colombia han sido garantizados por los movimientos y las organizaciones étnicas, incluso en clara confrontación con la institucionalidad educativa. Esto demuestra la marginalidad que tienen dentro de las acciones oficiales, patentizada por su ausencia de los

planes de desarrollo, el desconocimiento de su obligatorio cumplimiento, y la falta de mecanismos de garantía del derecho (Castillo, 2008: 24).

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 para asumir la condición multicultural [...] 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: 25).

Repitémoslo con otras palabras, excusando la iteración en aras de una completa claridad sobre este punto, que consideramos como problema principal de la etnoeducación en el contexto particular colombiano. Proyectos como los de educación indígena, educación bilingüe, educación bilingüe intercultural, etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos, han formado parte de las propuestas y los planes educativos de las organizaciones sociales étnicas, pero en el proceso de confrontación y negociación con el Estado, éste los incorporó como parte de sus programas institucionales modificando sus bases y sus propósitos.

Así las cosas, la etnoeducación en la actualidad se puede comprender como la manera generalizada en que la política de Estado colombiana busca cumplir sus funciones en el ámbito de la educación de acuerdo con los preceptos constitucionales de multiculturalidad.

Por lo pronto, las reivindicaciones de las organizaciones étnicas en torno a la educación siguen mostrando dos elementos: un rechazo hacia el modelo educativo imperante y un reclamo para generar sus propios proyectos educativos

y para intervenir en la definición de las formas de representación de sus culturas en el sistema educativo nacional. Mientras los indígenas parecen haber tendido más hacia la formación un *sistema educativo indígena* endógeno, los afros parecen orientarse mayoritariamente hacia el esclarecimiento de su lugar dentro de la conformación de la nación a partir del reconocimiento de su historia, sus saberes y sus aportes. De todos modos, desde una perspectiva de estrategia intelectual y política, lo que es necesario mirar, en la dirección que vaya cualquier proyecto, es si su sustentación conceptual y metodológica, expresa o tácitamente, consciente o inconscientemente, está del lado del multiculturalismo neoliberal o si comprende la posibilidad de ir en contra de las lógicas de la colonialidad.

El desenvolvimiento de estas políticas educativas reflejan un doble juego de tensiones: por una parte, las generada entre las demandas de las organizaciones, las transformaciones institucionales del Estado, y la cooptación que implica una respuesta positiva de su parte de éste a las reivindicaciones de éstas mediante los procesos de colonización epistémica que hemos venido comentando; y por otro lado las tensiones entre la aplicación de la política nacional y la implementación de una política específica para las poblaciones de los grupos étnicos.

Los discursos institucionales han venido progresivamente inclinándose hacia concepciones educativas bajo criterios como los de cobertura, calidad y eficiencia, cuya construcción se hace bajo unos supuestos neoliberales que nunca “condescenderían” a rebatir o relativizar sus fundamentos; y

Por su parte, las organizaciones sociales se mueven entre el esencialismo étnico que acompaña algunas de las propuestas educativas indígenas y negras, que reproducen formas de diferenciación que se definen por sus límites (supuestamente fijos) y por un pasado-tradición inmutable, a pesar de la diversidad de experiencias de vida de sus gentes, y la gestión de proyectos

institucionalizados que garantizan un mayor control sobre los contenidos y la administración del sistema educativo, pero que implican también un mayor riesgo de oficialización de sus propuestas. Paradójicamente, las opciones que parecen dar el control a las organizaciones implican regirse por unas reglas de juego que sólo pueden definir y controlar marginalmente” (Rojas y Castillo, 2007: 19).

Podemos afirmar, junto con estos autores, que la etnoeducación entendida en el marco de la institucionalidad colombiana como educación *para grupos étnicos*, es una estrategia de rentabilidad política para el Estado en tanto puede darse vitrina de estar cumpliendo con sus deberes, pero que no aporta mucho al propósito de redefinir los proyectos educativos buscando una transformación en las representaciones y prácticas de la diferencia hacia situaciones más horizontales y equitativas. Una de las secuelas de esto que ya hemos problematizado en los apartes anteriores, y que deviene en su institucionalización, es que en general, en Colombia, la multiculturalidad e interculturalidad son discursos etnizados, que se comprenden como establecidos y dirigidos sólo para las minorías étnicas, aunque en algunos casos se plantea sensatamente que no debería responder únicamente a una relación de los grupos étnicos con la sociedad dominante, sino que tendría que ser un proyecto que involucrara a todos los sectores sociales del país (Rojas y Castillo, 2007: 20 - 21).

La mera existencia de políticas educativas como la etnoeducación no garantiza la modificación de las formas de proceder del Estado ni el cambio en las representaciones sociales sobre la diversidad cultural; antes bien, como lo hemos venido explicando, lo que ha resultado de todo este proceso de respuesta a las demandas de las organizaciones étnicas mediante su institucionalización como política oficial, ha sido un progresivo proceso de cooptación mediante una

estrategia de colonización epistémica de los conceptos que servían a los grupos subalternizados para construir sus discursos reivindicatorios.

Por ejemplo, en la práctica, el Estado colombiano ha sido “zigzagueante” en sus políticas protectoras de las lenguas indígenas y criollas –elementos centrales en la conformación de propuestas etnoeducativas-, las cuales se han caracterizado por ser un “apoyo parcial y contradictorio” que denota “el escaso conocimiento de la realidad lingüística del país y su percepción de la diversidad cultural más como un problema que como una riqueza” (Trillos, 2004: 44). Algunas otras manifestaciones de esta debilidad institucional a pesar de una supuesta fortaleza conceptual, son, entre otras, que el Programa de Etnoeducación en cada reforma ministerial tiene un carácter marcadamente fragmentado; y que los funcionarios de las secretarías de educación tienen comportamientos divergentes entre la hostilidad, la inoperancia, la indiferencia hasta “una cierta simpatía benevolente” que no constituye una ayuda eficaz. A pesar de todos estos inconvenientes, podría considerarse al Programa de Etnoeducación del Ministerio de Educación Nacional –MEN-

Como un esfuerzo oficial que intentó desarrollar una política educativa y lingüística coherente frente al multiculturalismo y plurilingüismo del país, al concederle un rol central a la lengua materna del educando e intentar la búsqueda de propuestas metodológicas que faciliten el uso de las lenguas aborígenes en las escuelas bilingües interculturales” (Trillos, 2004: 45)

Pero también, con el pasar del tiempo, la etnoeducación sigue sin responder a las exigencias de las comunidades y las instancias académicas, llevando a que aparezca ahora más como “una visión simple, humanista y romántica, a modo de ideología democrática” (Trillos, 2004: 46) que como un modo de asumir una educación pertinente para contextos multiculturales que contribuya a lograr una

máxima igualdad de oportunidades para todos; así, la etnoeducación tiende a ser apreciada como una buena idea pero carente de material que haga posible llevarla a la praxis. Desde lo estatal se suele conceptualizarla de forma muy limitada; y a pesar de los desarrollos legislativos no está integrada a los currículos escolares, de los cuales debería ser el eje.

De este modo, la mayoría de los proyectos de educación intercultural son diseñados desde arriba, o al menos en los términos de la episteme dominante; y son dirigidos exclusivamente a los grupos indígenas y afros, sin afectar los sectores sociales asimilados por la cultura hegemónica. En este orden de cosas, continúan siendo los afros y los indígenas quienes han tenido que amoldarse al modelo dominante y asumir la responsabilidad de la interculturalidad, mientras que blancos, mestizos o indefinidos son eximidos de tal responsabilidad, adjudicándoseles un estatus de normalidad epistémica; obvia y consecuentemente, ni se considera por un momento que la sociedad o el sistema imperantes deban cambiar (Walsh, 2007: 33).

#### **6.4 Las tensiones particulares de los procesos de reivindicación educativa étnica**

En los apartes anteriores hemos tocado el tema de las políticas de reconocimiento por parte del Estado colombiano de la etnicidad y de los derechos y servicios que se derivan de ella, y de los problemas que se derivan de las concepciones y procedimientos que operan dichas políticas de reconocimiento. Estos problemas, como se recordará, devienen por una parte de las diferencias de los procesos históricos generales que han tenido los grupos étnicos, de sus diversas trayectorias en cuanto a las luchas que han protagonizado por su reconocimiento, valoración y protección; y por otra parte de los procesos de urbanización, migraciones, desplazamientos y demás cambios demográficos, amén de concepciones y usos diferentes de los territorios, que desbordan los estrechos



límites de la racionalidad de las concepciones, las prácticas, los entes, y los expertos institucionales encargados de ejecutar las políticas de reconocimiento.

Otra particularidad colombiana es su profusa complejidad étnica, que suele agruparse académicamente en cuatro “etnias”: dos que han tenido una presencia más notoria en el (des)concierto político nacional, indígenas y afrocolombianos; y otros dos, raizales y pueblo ROM, que, si se quiere, han sido más invisibilizados en el contexto nacional. En Colombia se hablan sesenta lenguas amerindias que pertenecen a más de diez familias lingüísticas, lo cual indica una excepcional diversidad lingüística indígena; pero también hay dos lenguas criollas de base inglesa y de base castellana -de los Raizales del Archipiélago de San Andrés<sup>14</sup> y de los afrocolombianos de San Basilio de Palenque<sup>15</sup>, respectivamente- (Rojas

---

<sup>14</sup> El Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina es un departamento de Colombia, cuya capital es la ciudad de San Andrés, localizado en el mar Caribe, a 775 kilómetros (480 millas náuticas) al noroeste de la costa Atlántica del país y a 220 km (140 millas náuticas) de las costas orientales de Nicaragua. Se trata de una entidad territorial compuesta exclusivamente por islas, cayos e islotes asentados sobre una plataforma volcánica del occidente del mar de las Antillas. Según el censo del Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas de Colombia de 2005, el departamento tiene una población de 70.554 habitantes, siendo el más densamente poblado de Colombia con 1603,5 personas por kilómetro cuadrado. Según este mismo censo, el grupo étnico actualmente denominado raizal constituye el 56,98% de la población. El 42,91% es de mestizos y blancos, el 0,1% de indígenas y el 0,15% pertenecen al pueblo ROM, estos tres últimos grupos poblacionales llegaron al Archipiélago más que todo a partir de la segunda mitad del siglo XX especialmente de la Colombia continental. También se registra migración de población extranjera principalmente de Alemania, España, Italia, Noruega, Finlandia, Rusia, China, Venezuela, Ecuador, Brasil, Argentina entre otros.

<sup>15</sup> El Palenque de San Basilio, también conocido como San Basilio de Palenque, está ubicado en el Departamento de Bolívar, Costa Caribe colombiana. Jurisdiccionalmente es un corregimiento del Municipio de Mahates, en las faldas de los Montes de María, a cincuenta kilómetros de Cartagena de Indias. Tiene aproximadamente 3500 habitantes pertenecientes a 435 familias. Los ancianos de esta comunidad prefieren el nombre de San Basilio de Palenque argumentando

Curieux, 1999: 49), además de las variantes locales de la lengua romaní del pueblo ROM.

Expondremos ahora, un somero panorama de las problemáticas que devienen de los diversos procesos históricos reivindicativos de los dos primeros grupos, considerando que el examen adecuado de los otros dos exige otro tipo de indagación a la planteada para el presente trabajo. Puede afirmarse entonces que la condición actual de la etnoeducación como derecho cultural reconocido a los indígenas, afrodescendientes, raizales y ROM ha resultado como respuesta de dos tipos de lucha, iniciadas por los dos grupos “mayoritarios” entre las minorías étnicas: los indígenas y los afrodescendientes.

Ocupémonos en primera instancia, de la lucha por otra escuela de varios pueblos indígenas colombianos, que se consolida en la década de los setenta, pero que posee registros de existencia desde principios del siglo XX:

De acuerdo con los datos del archivo de prensa de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), en 1916 una delegación de indígenas arhuacos se desplazó hacia Bogotá, en un viaje que duró cerca de tres meses, con el objetivo de solicitar, al presidente José Vicente Concha, «maestros para que les enseñaran, respetando las

---

que el pueblo no pertenece al santo sino que éste es el santo del pueblo. No obstante, en la tradición académica del país es más frecuente encontrar la denominación Palenque de San Basilio. Su particularidad más importante es que es una comunidad fundada por esclavizados que se fugaron y se refugiaron en este palenque desde el siglo XVI. El término palenque se refiere en el contexto colombiano precisamente a aquellos lugares poblados por cimarrones o esclavizados africanos fugados del régimen esclavista durante el período colonial. Esta comunidad palenquera conserva una conciencia de identificación étnica y cuenta con rasgos culturales propios, entre otros, como una lengua criolla, mezcla de castellano con lenguas africanas originarias, sistema de organización social ancestral, prácticas médicas y de relación con el territorio, rituales fúnebres y músicas tradicionales.

costumbres y leyes indígenas. Como respuesta a esta petición, fueron designados los Padres Capuchinos, para que enseñaran y educaran a los niños y las niñas por espacio de 6 años» (Consejo Regional Indígena de Cauca –CRIC-, 1982: 14; citado por Castillo, 2008: 16 – 17).

La lucha por otra escuela de las comunidades indígenas es muestra de su rechazo a las formas educativas que les fueron impuestas desde el siglo XVI, que esta autora y Axel Rojas han denominado *Iglesia-docente*. Tres siglos de internados y escuelas misioneras entre comunidades indígenas afectaron estructuralmente la vida de estos pueblos, lo cual es bien conocido por ellos, y de ahí su constante lucha por implementar formas educativas diferentes (Castillo, 2008: 17). Para las comunidades indígenas, la escuela ha tenido tradicionalmente como función básica la inserción de los jóvenes indígenas en la cultura dominante. En consecuencia se la identifica como agencia aculturadora y promotora de la cultura occidental, impuesta por mandato oficial (Rojas Curieux, 1999: 50).

En los años 70 las organizaciones indígenas del Cauca y de la Sierra Nevada de Santa Marta<sup>16</sup> llevaron a cabo un proceso de resistencia y de lucha frente al

---

<sup>16</sup> La Sierra Nevada de Santa Marta es un sistema montañoso ubicado al norte de Colombia, sobre la costa caribe, repartido entre los departamentos de Magdalena, La Guajira y el Cesar. Tiene una superficie aproximada de 17.000 km<sup>2</sup>. La Sierra Nevada de Santa Marta hace parte del Parque Nacional Natural Sierra Nevada de Santa Marta y del Parque Nacional Natural Tayrona, Posee todos los pisos térmicos, desde el cálido seco hasta el de nieves perpetuas. En la Sierra habitan las comunidades indígenas kogui, arhuacos, wiwas y kankuamos, pueblos tradicionalmente hablantes de lenguas de la familia lingüística chibcha. También, en sus estribaciones orientales de la Sierra Nevada se encuentra un pequeño grupo de indígenas wayuú provenientes de la parte alta de La Guajira, pertenecientes a la familia lingüística arawak. Otro grupo humano de importancia lo constituyen los colonos que a lo largo de la historia se han asentado en la sierra, modificando su

Estado y a la Iglesia con el fin de desmontar el control eclesiástico de sus escuelas. Incluso, por esta época, se presentó la expulsión de un grupo de misioneros dominicos por parte de la comunidad indígena arhuaca de la Sierra Nevada de Santa Marta. La reactivación de procesos organizativos indígenas también empezó a construirse en el Tolima<sup>17</sup> y en Antioquia<sup>18</sup>. Es al calor de estos

---

paisaje e introduciendo formas económicas y políticas que en muchas ocasiones han entrado en conflicto con los pobladores ancestrales.

<sup>17</sup> El Tolima es uno de los 32 departamentos de Colombia, situado en la región Andina, en el centro-occidente del país. Su nombre proviene de la voz del idioma panche que significa nieve. Tiene una superficie de 23.562 km<sup>2</sup> y su capital es Ibagué, conocida como la ciudad musical de Colombia. Antes de la conquista la región se encontraba poblada por muchas comunidades indígenas que han recibido nombres como Pijaos, Ondaimas, Gualies, Marquetones, Lumbies, Panches, Muizkas, Kolimas, Kundayes, Yaporoges, Ambigues, Coyaimas, Natagaimas y Paeces, entre otros. A pesar de toda esta diversidad, el proceso de colonización diezmo de manera particular la población indígena de este departamento. Muchos habitantes de origen indígena no se consideran a sí mismos como tales sino como campesinos mestizos y hoy sólo el 4.32% de su población se reivindica como indígena.

<sup>18</sup> Antioquia es también uno de los departamentos de Colombia, localizado en la zona noroccidental del país. Su capital es Medellín, segunda ciudad demográfica y económica del país. Tiene una inmejorable ubicación geoestratégica en todo el continente, ya que cuenta con costas sobre el océano Atlántico, está muy cerca de las costas del pacífico y se encuentra en equidistancia con respecto a los principales centros urbanos de Colombia. Tiene casi todos los pisos térmicos y está repartida en siete regiones con características fisiográficas diversas. El grupo humano predominante en Antioquia es denominado *paisa*, un sustrato cultural de componente predominante mestizo al cual sin embargo se adscriben también gentes de origen indígena o afrocolombiano. Este sustrato cultural paisa se extiende a las regiones montañosas de los departamentos de Caldas, Risaralda y Quindío, y al norte de los de Tolima y Valle del Cauca. Actualmente la población que se reivindica como indígena en el departamento de Antioquia escasamente alcanza el 0,5 % del total, repartiéndose entre comunidades de filiación Emberá y Tule. Particularmente invisibilizada, también conforma la población de este departamento un importante número de afrocolombianos descendientes de esclavizados africanos traídos varios momentos de la colonia, principalmente para las explotaciones auríferas que fueron el principal

procesos que la etnoeducación aparece para las comunidades como una oportunidad para impulsar y extender sus reflexiones sobre «lo propio», el sentir comunitario, las lenguas y la autonomía. Todas estas experiencias organizativas y educativas de los movimientos sociales indígenas son los antecedentes políticos efectivos del reconocimiento de la etnoeducación como derecho en la legislación colombiana (Castillo, 2008: 17).

Reconocimiento que se da un poco antes de toda la emergencia étnica que se iría a presentar con la Constitución Política de 1991 y sus desarrollos legales posteriores, todos los cuales contribuirán a poner en primera plana del acontecer político nacional la existencia y necesidad de protección y valoración de la diversidad étnica del país. Así las cosas, puede verse cómo los indígenas colombianos, sólo desde las dos últimas décadas aparecen como actores sociales fundamentales en los discursos académicos y políticos oficiales, aunque siempre han estado activos en la vida social y política del país (Rojas Curieux, 1999: 46).

La muy sonada adquisición de derechos constitucionales por parte de los pueblos indígenas también implicó la aparición de problemas nuevos. Veamos algo de esto desde el discurso de un funcionario de un organismo oficial a finales de la década de los noventa:

Entre los principales avances está el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas a postular su propio *desarrollo*. Paradójicamente, ahí están también las principales dificultades

---

renglón económico de esta región desde la colonia. Buena parte de esta población afrodescendiente se ha asimilado al complejo cultural paisa, dándose apenas muy recientemente algunos procesos de reivindicación étnica afrocolombiana.

porque a los pueblos indígenas, sobre todo a los *más tradicionales*, *les hace falta la formación de recursos humanos para intermediar la relación con el Estado en el espacio territorial*. Parece ser que incluso la transferencia de fondos regionales provoca una serie de problemas, porque *los conceptos de desarrollo social, aun con la participación de las comunidades, no coinciden con los de las mismas etnias*. Incluso acciones vistas desde fuera como «beneficiosas», por ejemplo la escuela que hace etnoeducación, a la luz de las autoridades tradicionales entraña un serio peligro de la aculturación y, en su forma más extrema, de la disolución de la cultura ancestral. Un elemento positivo es que etnoeducación sea concebida como un servicio público y como una obligación del Estado (Moya, 1998: 141-142) [cursivas nuestras].

Los fragmentos que hemos resaltado de la cita anterior muestran, dentro de un discurso que se supone como bien intencionado, las marcas etnocéntricas que se mantienen en el fondo de los discursos institucionales, en tanto podrían llevar a pensar que el problema es exclusivamente de las comunidades indígenas y que se reduce a que no hay la suficiente “formación de recursos humanos” para intermediar con el Estado en el objetivo de “postular su propio desarrollo”. Y entonces, se podría poner en duda la inocencia, inocuidad y buena intencionalidad de estas formulaciones, cuando se advierte que lo que hay en el fondo es una falta de profundización y fundamentación conceptual que permita el conocer que efectivamente hay otras maneras válidas de entender el mundo, lo cual se desprende de la temeraria afirmación de que “parece” que “los conceptos de desarrollo social, aun con la participación de las comunidades, no coinciden con los de las mismas etnias”.

Ahora bien, y a la luz de la problemática expuesta en el numeral anterior, la noción de etnoeducación, institucionalizada y cooptada por los sectores dominantes, hoy

no tiene para las algunas organizaciones indígenas colombianas el sentido que tuvo antes, prefiriendo implementar el término *educación propia*, el cual reafirma su posición política frente al Estado de control completo de los mecanismos educativos escolares en territorios indígenas. Una experiencia muy particular es la del Cauca, donde desde hace más o menos 35 años el Consejo Regional de Indígenas del Cauca –CRIC- ha venido experimentando un sistema de educación propia bilingüe e intercultural.

Para el CRIC, esto se define del siguiente modo: «El sistema de educación propio identifica y construye una educación comunitaria, intercultural, bilingüe, fundamentada en una relación de armonía y equilibrio con nuestra madre tierra, creativa y autónoma, que brinda espacios de aprendizaje y reconstrucción del saber colectivo para la formación de niños, jóvenes y adultos y comunidades en general, propendiendo por el pleno desarrollo personal y colectivo» (CRIC, 2004: 280, citado por Castillo, 2008: 21).

Una amplia exposición –que recomendamos estudiar en detalle- del proceso general de lucha y organización de los pueblos indígenas del Cauca, y de los atinentes a la conformación de su sistema educativo propio, se encuentra consignada en el muy interesante texto *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia* (2004) producido por el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del CRIC. Otro texto que recomendamos consultar, y que permite comprender la cosmovisión y las formas de ser en el mundo de los indígenas caucanos que han desarrollado esta educación propia, es el artículo de Víctor Molina Bedoya *Educación Nasa, entre lo oficial, lo propio y lo bilingüe intercultural* (2009). Por razones de extensión no profundizaremos en los elementos de este par de hermosos e interesantes textos, pero dejamos la inquietud de su disfrute al eventual lector interesado en estos temas.

Ahora bien, se puede afirmar que ante la contundente realidad e inevitabilidad de la escolaridad moderna occidental, las organizaciones indígenas han optado por apropiársela, de manera similar a como hicieron con la figura de los cabildos en épocas anteriores. Esto ha ubicado el tema de la escuela como asunto central en las discusiones de las dichas organizaciones indígenas, manifestándose todo tipo de posiciones frente a ella, desde el rechazo absoluto hasta la aceptación total, pasando por todos sus intermedios y síntesis.

Algunas organizaciones han llevado a cabo procesos de reflexión para fortalecer una educación propia que no se cierre radicalmente a los aportes de la escuela oficial que puedan ser utilizados sin desmedro de los principios de la primera. Pero esto es muy complicado ya que existe una oposición muy grande entre la escuela oficial, que es decididamente integracionista y homogenizadora a la cultura dominante, y la educación propia indígena que es *en y para* la vida, a partir de la afirmación del *ser indígena* (Rojas Curieux, 1999: 52).

El problema central en este punto, es que el enfrentamiento entre la educación propia y la educación oficial es reflejo de otro enfrentamiento mayor y más profundo: el existente entre el pensamiento indígena, de corte más holístico, el cual parte de una relación entre todas las partes de un cosmos; y el pensamiento parcelado, segmentado, que divide el conocimiento por áreas específicas, propio de la cultura occidental. En la perspectiva de éste último, el dominante y el que ha copado los papeles de diseño y ejecución de las políticas educativas oficiales, la vida comunitaria y los conocimientos ancestrales indígenas quedan reducidos a una mera asignatura del currículo, cuando para los indígenas constituyen el centro integral de sus vidas como tales (Rojas Curieux, 1999: 54). Como puede verse, y como bien lo expresan las palabras del indígena Páez Marcos Yule, citadas por Rojas Curieux (1999: 51): “El trabajo educativo como proceso [propio] es lento, a largo plazo, los resultados no se ven de la noche a la mañana y en este sentido se hace complejo”.



Es necesario subrayar que las luchas indígenas colombianas han tenido siempre como principal elemento la recuperación de sus territorios ancestrales y la consecuente autonomía en su manejo. Por esto, el territorio no puede nunca, desde la perspectiva indígena, separarse de sus demandas por una educación propia generada por ellos mismos. Tal como lo expresa Nelson Marino Velasco:

Nuestras acciones jamás van desligadas del territorio. No podemos hablar de *educación, cultura, autonomía, autoridad, tierra, justicia (derecho mayor), salud, producción, organización*, entre otros, sin dejar de referirnos a nuestro territorio. Existe una relación estrecha entre los seres vivos y Kiwe kwe's' uma', la cual estamos obligados a preservar, a pesar de las adversidades que nos aquejan hoy en día (Velasco, 2007: 84) [cursivas del autor].

También resulta preciso resaltar, y vinculado con lo anterior, que la palabra o la oralidad es lo que ha permitido la transmisión del conocimiento y la sabiduría en las comunidades indígenas. Como nos lo cuenta William Orlando Micanquer, este proceso de transmisión cultural ha tenido un lugar muy importante al lado del fogón, en el cual se reúnen los sujetos a establecer diálogos, a organizar la comunidad y las familias, a planear las actividades, entre otros procesos comunitarios. A través de la valoración de la oralidad, lo que se plantea es la necesidad de unión y contacto con los taitas mayores, que han sido los forjadores de los procesos de resistencia, conocimiento y formación, y con las autoridades indígenas, para “articular acciones que lleven siempre a la conservación de la identidad de nuestros pueblos” (Micanquer, 2007: 92).

Los pueblos indígenas han justificado la lucha por la recuperación del territorio, no sólo por la tierra como un bien de trabajo, sino porque hay algo más profundo: es la vida misma del indígena, porque en ella

nace y en ella descansa, están sus tejidos, aquí trabaja, está el agua y el páramo, sus medicinas y los animales, están sus costumbres y creencias, existe nuestra propia forma de gobierno y hay territorio para todos. Está la herencia de los mayores, donde han vivido por siglos, es decir, aquí está el *derecho mayor*. Por eso, con algunas de las cosas que enmarcan el territorio, se encuentra la diferencia del mundo occidental y la forma como se aprende. En la comunidad se aprende con el padre, la madre, o el/la abuelo/a, hablando y haciendo las cosas durante la niñez y la juventud; y luego se sigue practicando y transmitiendo lo aprendido, pero siempre teniendo en cuenta el territorio (Micanquer, 2007: 93).

Más aun, es también imprescindible consignar la importancia que tienen para los pueblos indígenas de los rituales como instancias de convergencia comunitaria, entre los cuales Blanca Miriam Estrada destaca la música y la danza: “En los rituales se ofrenda, se diviniza, se purifica, se acerca a los espíritus mayores y a los dioses, para recibir de ellos la luminosidad de las energías del cosmos y del resplandor de la espiritualidad” (Estrada, 2007: 100). De ahí que las comunidades y las universidades deberían fortalecer el cultivo de las danzas y la música propia como elementos claves de un “aprender haciendo” ya que ambas poseen un valor de comunicación e integración de la comunidad con el universo que va mucho más allá del elemento folclórico que suele atribuírsele desde la perspectiva occidental. En resumen, y según esta autora

La educación propia surge como un conocimiento que se adquiere en la vida misma en relación con sus ríos, con sus estrellas, con sus cerros, con las aves; donde nuestras familias construyen su propio conocimiento desde el diario vivir con la naturaleza, con su pueblo, sin desprenderse de sus hijos e hijas, pues educar no es sólo

enseñar la lengua como una forma de comunicación, es vivirla; no es colocarse un traje, es sentirlo (Estrada, 2007: 101).

Pasemos ahora a revisar los procesos relacionados con los pueblos afrocolombianos. De manera global, estos pueblos los componen los descendientes de los africanos traídos de África y esclavizados en América, que poseen rasgos generales fenotípicos *negros* y reivindican cosmovisiones y prácticas culturales de ancestralidad africana. Es muy importante subrayar que los movimientos sociales afros prefieren la utilización del término *esclavizado* a la de *esclavo*, porque con aquel queda más clara la situación histórica/política de que los africanos no *eran esclavos* por su propia naturaleza o destino, sino que *fueron esclavizados* por quienes establecieron sobre ellos unas relaciones de dominación históricas (Caicedo, 2008: 35).

El problema cultural principal para los afrocolombianos en todo el continente ha sido la negación/invisibilización/estereotipación de sus cosmovisiones, modos de vida y comportamientos, colocándolos en un lugar de inferioridad epistémica que sólo les reconoce sus aspectos folclorizados. Esta situación fue notoria dentro de la constitución misma de las ciencias sociales, dentro de las cuales los trabajos e investigaciones sobre poblaciones y sujetos afros sólo empezó a darse de manera muy ardua e insular al promediar el siglo XX, lo que llevaría a expresar a un investigador académico afrocolombiano: "...para el grueso de la historiografía colombiana, *los negros* no eran sujetos coloniales, sino piezas de una economía" (Jiménez, 2004: 92) [cursivas del autor].

Así las cosas, en las ciencias sociales colombianas en la primera mitad del siglo XX aparecerían apenas algunos poquísimos trabajos sobre poblaciones afro que se ocupaban exclusivamente de los procesos de funcionamiento y abolición de la esclavitud; sólo después de 1952 los estudios considerarían temas diferentes al de

esta forma de explotación, para en la década de los años sesenta aparecer unos “estudios afrocolombianos propiamente dichos” (Jaramillo, 1998: 71 – 72).

A pesar de que paulatinamente las actividades de las organizaciones afros y estos aportes académicos comenzaron a trabajar por hacer visible su presencia y valores, la situación de invisibilización de lo negro en la historia de Colombia ha sido un fenómeno constante; y cuando ésta ha devenido en aparente visibilización, lo hace generalmente utilizando los estereotipos relacionados con la esclavitud, con sus aspectos culturales folclorizados, con su fortaleza física y su habilidad para las hazañas deportivas, sin poder superar completamente una insidiosa sinonimia del atraso (Caicedo, 2008: 28).

Y lo cierto es que la gente negra ha generado factores culturales interesantísimos que apenas están empezando a ser visibilizados y considerados con seriedad. Martha Luz Chaverra (2000: 16 – 20) nos recuerda algunas de las formas organizativas anteriores a la emergencia de la legislación de los años noventa del siglo XX. Comienza por las *cuadrillas*, conformadas por ocho a diez esclavizados, las cuales son el modelo de trabajo en la mina impuesto por los españoles para llevar a cabo un “proceso de desculturización” de los afros. Posteriormente surgen los *palenques*, comunidades organizadas por cimarrones o esclavizados fugados de minas y haciendas que ocuparon y organizaron un territorio y una estructura jerárquica político militar. Paralelamente aparecen los *cabildos*, “homólogos de la encomienda para los indígenas”, forma organizativa también impuesta por los españoles más que todo para incentivar la evangelización y proporcionar un espacio para la lúdica, con el fin de contrarrestar otras formas de organización posiblemente conspirativas. Más tarde, después de la abolición legal de la esclavitud, emergen las organizaciones con la forma del *ramaje*, las cuales estaban conformadas por libertos unidos por relaciones de parentesco de consanguinidad y afinidad por línea materna, permanecen u ocupan áreas baldías

para su aprovechamiento, logrando apenas a finales del siglo XIX el reconocimiento jurídico de algunas de estas posesiones.

Los movimientos sociales negros dados durante los años 80 en Tumaco<sup>19</sup>, Buenaventura<sup>20</sup> y el norte del Cauca, son el antecedente de la institucionalización de la etnoeducación afrocolombiana. También está el precedente de San Basilio de Palenque, donde se ha construido un proceso educativo y cultural que sus propios gestores han llamado *resistencia palenquera* (Castillo, 2008: 17). Este movimiento social tiene relación estrecha con lo que en el contexto latinoamericano se ha llamado *cimarronismo*. Los desarrollos del cimarronismo apuntan hacia la “afroeducación”; es decir, al diseño e implementación de una educación propia fuera del marco del Estado, y marcando la diferencia con la etnoeducación de corte oficialista (Walsh, 2007: 29)

---

<sup>19</sup> San Andrés de Tumaco es un municipio Colombiano del Departamento de Nariño, situado a 300 km al occidente de San Juan de Pasto sobre la costa del Pacífico, cerca de la frontera con la república del Ecuador. Según el DANE cuenta con una población de 169.464 habitantes. Se caracteriza por un clima tropical húmedo con una temperatura ambiente promedio de 28 °C. Es un lugar con un componente poblacional predominantemente afrocolombiano en el cual se han presentado algunos de los principales procesos de organización y reivindicación política de esta etnia.

<sup>20</sup> Buenaventura es una ciudad en el departamento del Valle del Cauca, a 115 Km al occidente de su capital Cali, siendo el puerto marítimo más importante de Colombia sobre el océano Pacífico, ya que por él pasa aproximadamente el 60% del comercio del país. Es también la ciudad más populosa de la costa pacífica colombiana, conformada en su mayoría por gentes afrocolombianas. Al igual que Tumaco, esta ciudad ha sido el centro de varios procesos de organización y reivindicación étnica.

[El] concepto de «pensamiento cimarrón» es similar a la noción de Rafael Pereaachalá de una «epistemología cimarrona» [...] Nuestro uso de «cimarrón» no hace referencia a algo fugitivo, sino a su sentido vivido; es decir, a la recuperación y reconstrucción de existencia y libertad [...] es subrayar una esencia, actitud y consciencia colectiva de pensamiento enfocada en la reconstrucción de existencia y libertad en el presente pero en conversación con los ancestros. Marca un pensamiento social y políticamente subversivo por el hecho de que no solamente confronta con la esclavitud y el colonialismo del pasado, sino también con la colonialidad del presente que sigue negando una existencia y libertad plena de los pueblos... (Walsh, 2004: 339).

Las reivindicaciones por el reconocimiento étnico y jurídico de los afrodescendientes durante los años ochenta y noventa del siglo XX dio lugar a una serie de disposiciones legales que establecieron derechos y mecanismos para ponerlos en práctica, entre ellos, el de la etnoeducación afrocolombiana. Pero en este proceso, los afrocolombianos tuvieron mayores dificultades que los indígenas: mal que bien, y con todas las trazas de la discriminación y la explotación, los indígenas contaban con un ciertos antecedentes de reconocimiento jurídico desde la época de la Colonia, mientras que la primera mención a los negros en la legislación colombiana está en la ley de vientres del siglo XX. Esto en parte reflejaba una mayor visibilidad de la existencia de las etnias indígenas.

Orián Jiménez propone que hay una relación entre la dificultad para la inclusión de las negritudes en la nueva legislación, con la tendencia a seguir hablando de *mestizaje* para explicar lo étnico nacional, nombrando así a las tres vías de las relaciones interétnicas usadas en la Colonia y en la República, cuando estrictamente hace alusión únicamente a las relaciones entre blancos e indias (Jiménez, 2004: 93). Para este autor, históricamente hubo mestizaje, mulataje y

zambaje; pero lo mestizo fue proclamado como proyecto de reducción y acomodamiento de lo étnico a los proyectos de las élites criollas blanco/mestizas dominantes (Jiménez, 2004: 96).

Por otra parte, las luchas reivindicativas indígenas son anteriores y han estado también un poco más visibilizadas que las afrocolombianas. Esto dio lugar, como ya lo hemos señalado anteriormente, a que las primeras respuestas institucionales se basaran en una política de reconocimiento en lo cual lo étnico se entendía básicamente como indígena. Este pensamiento prevaleció, incluso, hasta la conformación de la Asamblea Nacional Constituyente que redactó la Constitución Política de 1991. Es significativa al respecto la historia que cuenta Gonzalo de la Torre a propósito de las luchas de los afrocolombianos del Chocó

En el año 1991 [...] luchábamos desde el Choco para que Colombia le reconociera a la etnia afrocolombiana su existencia y sus derechos. La primera respuesta que recibimos de los miembros de la Constituyente fue que les teníamos que demostrar que los negros tenían una propia cultura, porque lo que ellos tenían entendido era que los negros ya estaban asimilados a la cultura nacional. La contrarrespuesta de nuestras comunidades negras fue doble: en primer lugar, se presentaron ante la Constituyente grupos de cantadores y cantadoras de alabaos y de danzadores y danzadoras de nuestro rico folclore. El testimonio del ritmo de sus cuerpos, de nuestra chirimía, de sus voces y sus cantos, convenció a la patria allí reunida. En segundo lugar, nuestras comunidades campesinas hicieron llegar relatos de sus usos y costumbres y elencos del modo propio cómo ellos conocen y se relacionan con sus bosques, sus plantas y sus animales, a partir de su sabiduría ancestral. Era una verdadera enciclopedia y un auténtico reglamento del manejo de la

naturaleza. Fruto de esta lucha fue el Artículo Transitorio 55 [de la Constitución de 1991] y la Ley 70 de 1993 (De la Torre, 2008: 90).

La ley 70 “decreta” entonces la etnicidad de los afros; situación muy distinta a la de los indígenas que ya tenían desde antes ciertos reconocimientos como grupo diferenciado. Pero, al igual que para el caso de los indígenas, la problemática principal que se hace explícita para las comunidades negras en todo este proceso reivindicativo es la del territorio y el acceso a los recursos naturales. Los aspectos relacionados con la educación aparecen en los dos casos articulados pero de alguna manera subordinados a la cuestión territorial, la más vital para las etnias subalternizadas en Colombia (García Rincón, 2000: 55).

Efectivamente, hay cierta tendencia a reconocerles a los indígenas una concepción y relación con la naturaleza diferente a la imperante en la episteme europea occidental, pero esta posibilidad ha sido también invisibilizada con respecto a los grupos afros. Por fortuna, algunos estudios han empezado a dar cuenta de esta situación. Veamos cómo lo explicita Eduardo Restrepo:

La alteridad en la construcción y manejo del entorno por parte de las «comunidades negras» del Pacífico se puede apreciar, entre otros aspectos, en la ausencia de una categoría análoga a la de «naturaleza», crucial en las diferentes expresiones discursivas y dispositivos de capital en dicha región. Antes que una noción englobadora que se opone y subordina a lo humano; la lógica de representación del entorno en dichas «comunidades» supone un sistema de categorías y niveles donde múltiples seres, topologías y cualidades se mezclan y transforman. Ello no significa, como en ocasiones se ha pretendido presentar, que exista una relación armónica cuasi idílica entre estas «comunidades» y su medio ambiente [...lo que en éstas] se evidencia [es] un particular régimen



de construcción de la naturaleza que se puede denominar orgánico (Restrepo, 2000: 69).

Ahora bien, como forma organizativa afroamericana derivada de la ley 70 aparecieron los *consejos comunitarios*, derivados de los ramajes antes explicados, conformados por los miembros de una o más familias con una historia común de primer ancestro libre y poseedor de mina y chacra, y con una reglamentación de la explotación de recursos del área. La ley 70 legitimó este derecho colectivo a partir de la ancestralidad y el aprovechamiento comunitario de un territorio. Componente de afianzamiento de los consejos comunitarios es el plan de manejo de los recursos naturales, que define responsabilidades de la comunidad como autoridad ambiental, contribuyendo con un mayor empoderamiento (Chaverra, 2000: 21 - 23).

Pero de otro lado, una de las situaciones problemáticas del artículo 55 transitorio de la Constitución Política de 1991 y de la ley 70 de 1993 radica en que, siendo respuestas a las demandas de las organizaciones afroamericanas de la región de la cuenca del océano Pacífico, fueron conformadas desde una perspectiva que podría ser llamada *pacíficocentrista*. Como estos referentes legales son los que orientan las políticas de reconocimiento, esto ha dado lugar a que las organizaciones afrocolombianas radicadas en regiones diferentes al Pacífico y en los contextos urbanos del país, tengan dificultades adicionales para obtener el reconocimiento y aplicación de su carácter y derechos étnicos como afrocolombianos. Esto, a pesar de reconocerse que la mayoría de la población negra colombiana vive en las ciudades, siendo minoritaria la que está asentada en las áreas rurales y más aún la perteneciente a la zona mencionada; lo que pasa es que se identifica a la zona del Pacífico como la zona negra más importante por su posición estratégica económica global, lo que es oportunidad para las comunidades afros que allí viven, pero también peligro porque las mismas políticas de reconocimiento pueden servir para extender las formas políticas y

económicas hegemónicas de la modernidad occidental sobre ellas, perpetuando sus formas de dominación colonial.

Por otro lado, habría que cuidarse de otro reduccionismo: el que hace aparecer tradicionalmente a la región del pacífico como una unidad homogénea. Por fortuna, las mismas comunidades han sabido y los estudios académicos han ido descubriendo, que hay también diferencias y particularidades históricas y culturales entre las respectivas subregiones que lo conforman; particularmente, han aparecido más claramente las diferencias entre el Chocó y la región del Pacífico Sur.

Ahora bien, el Decreto 1122 de 1998 consagra una política curricular de la cual deriva la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en todos los centros educativos del país. De este modo, la política etnoeducativa afro se orienta primordialmente a visibilizar y valorizar la historia y la cultura de los pueblos afrocolombianos frente a todos los demás colombianos; y además, a extender el marco geográfico pacífico-centrista que connota la Ley 70 (Castillo, 2008: 21).

Así las cosas, para Jorge García, citado por Caicedo (2008: 35), la etnoeducación afrocolombiana ha girado en torno a dos concepciones generales de lo que debe ser: en primer lugar, la del movimiento social y político afrocolombiano, que persigue la reivindicación étnica, incorporando a la etnoeducación los conocimientos ancestrales, la historia, la oralidad, la relación con el territorio y la auto determinación, planteando una diferenciación frente a la sociedad nacional; y en segundo término, la que adopta una perspectiva de interculturalidad, y que comprende la etnoeducación como la enseñanza de la visibilización, la valoración y el respeto para todos los residentes en el país de la historia y los aportes de las poblaciones negras esclavizadas y sus descendientes.

Pero de alguna manera, en la literatura examinada para el presente trabajo, predomina la segunda de estas concepciones. Varias de las aproximaciones estudiadas son análogas a la formulación definitoria que plantea Juan de Dios Mosquera (1998: 21): “La Etnoeducación Afrocolombiana es el proceso de socialización y enseñanza a todos los colombianos de la Afrocolombianidad a través de los sistemas educativo, cultural y medios de comunicación”. Pero este mismo autor advierte que, desde esta perspectiva, debe ser un proyecto de y para todos los ciudadanos que no debe confundirse con una mera reforma curricular o con la introducción de una simple cátedra afrocolombiana (Mosquera, 1998: 22). “La Etnoeducación Afrocolombiana debe convertirse en motor de desarrollo económico, social, cultural y político de las Comunidades Negras y en instrumento de entendimiento intercultural entre los colombianos”. No debe considerarse como necesidad exclusiva de los afros sino como una conciencia social de todos, ya que todos los ciudadanos tienen derecho a la introducción de la afrocolombianidad en los programas educativos de todo el país como modo de facilitar el conocimiento y la fraternidad mutuas (Mosquera, 1998: 33).

La importancia de lo expresado por Mosquera es hecha aún más explícita por De la Torre (2008), quien partiendo del principio de que no se debe confundir etnoeducación con cátedra afrocolombiana, “El saber datos fríos sobre una etnia no conduce necesariamente a reconocerla y vivirla como creadora de pensamiento, de sabiduría y de ciencia” (De la Torre, 2008: 93), se da a la tarea de señalar algunas situaciones de contenido político que entrañan posibles peligros: En primer lugar, previene contra la equivocación de asumir a los grupos étnicos como entes homogéneos, recalcando que son muchas las etnias negras, indígenas y blancas presentes en el país. De esta manera

Decir sin más que en Colombia la cultura blanca es la hegemónica, sería una imprecisión. Son tantas las culturas blancas que integran la realidad nacional, que los investigadores se sienten autorizados a

hablar más bien de una «cultura criolla» como la que ha terminado imponiendo su visión y sus intereses sobre los demás, entendido aquí el «criollismo» como la clase burguesa que le copió vicios, visión e intereses a la clase burguesa del tiempo de la conquista y de la colonización de la patria (De la Torre, 2008: 93).

En segundo término habla del “peligro del «blanqueamiento» de las conciencias” ante el acaparamiento de los valores de verdad y validez por parte de los saberes hegemónicos. Como tercer riesgo, menciona la conversión de lo étnico en negocio, su mercantilización como formas folclóricas u objetos de investigación para la academia oficial. En cuarta instancia menciona a la etnoeducación como fuente de sospechas e incomodidad para el establecimiento: el problema central acá es que esta forma de educación le estorba al Estado y a la clase criolla dominante porque su posición, como propuesta de los movimientos sociales de las comunidades marginalizadas, es contraria a la oficial al tener presentes intereses comunitarios contrarios a los de la clase dirigente.

En este sentido, y según este autor, la etnoeducación puede ser asumida como una aliada del desarrollo, si se toma éste como un etnodesarrollo donde los aportes de todas las etnias, del saber y la experiencia populares, entren en diálogo. No es que exista una negación del progreso técnico, lo que se rechaza es que éste se defina siempre desde los intereses particulares de la propiedad privada (De la Torre, 2008: 96).

Volvemos entonces al problema central, padre de todos los problemas, de la negación estructural de la cultura europea hegemónica a modificar su presupuesto de ser la única forma válida de pensar y hacer en el mundo. Pero a pesar de esto, la lucha continua; y como hemos visto, un sector de las organizaciones afrocolombianas se ha acercado a la formulación de lo que sería una *escuela propia afrocolombiana* análoga a la indígena y que tiene como expresiones

concretas la *resistencia palenquera* u otros tipos de *cimarronismo*. Queremos resaltar en este punto la gran utilidad que de cara a los procesos mencionados tiene la formulación académica de José Antonio Caicedo Ortiz *Historia oral como opción política y memoria política como posibilidad histórica para la visibilización étnica por otra escuela* (2008), en la cual se ilustra cómo la memoria presente en los relatos de historia oral de las comunidades afrocolombianas puede convertirse en un instrumento de identificación y actuación étnica y política a través de una escuela afrocolombiana propia.

### **6.5 La continuidad de la escuela como dispositivo de dominación epistémica**

Partiendo de toda esta exposición, podemos afirmar que aunque en Colombia ha venido tomando fuerza un reconocimiento de la multiculturalidad a partir de las luchas de indígenas y afros por su autonomía, territorio y demás aspectos culturales, a los estudios que busquen ir más allá generando estrategias para consolidar relaciones equitativas no asimilacionistas desde las instituciones educativas todavía les falta mucho terreno por recorrer (Rojas Pimienta y Henao, 2004: 112). Más aun, puede argüirse la etnoeducación, como una conceptualización fuerte pero una institucionalización débil, no ha logrado alterar en grado significativo la conformación de la institución escolar colombiana como dispositivo de dominación epistémica.

Uno de los dispositivos institucionales donde el relato apologético de la nación mestiza ha servido de mecanismo organizador de la historia ha sido la escuela, con sus mecanismos de inferiorización de las poblaciones negras e indígenas, a través de los textos escolares, los rituales de culto a los símbolos nacionales, el disciplinamiento del cuerpo, los manuales de convivencia y las prácticas cotidianas de escolarización. Concebida como agencia de control cultural [...] la

escuela en Colombia sigue siendo una institución socializadora de los valores, los saberes, las representaciones, las prácticas del discurso nacionalista heredero de la ideología colonial y del eurocentrismo, que ha modelado a la gente negra en el mito del mestizaje y el blanqueamiento y sus correlatos: el racismo, la exclusión y la subvalorización de la condición de existencia del ser negro (Caicedo, 2008: 28).

Pero las carencias de la escuela colombiana en este aspecto específico etnoeducativo deben verse contextualizadas dentro los problemas generales de la educación colombiana. Por una parte, existen unos desequilibrios cualitativos y cuantitativos en la prestación del servicio educativo, en una proporción que combina su presencia según clases sociales y regiones del país. Así las cosas, de modo general, persisten y tienden a incrementarse unas condiciones de desigualdad e inferioridad de la educación impartida en las clases sociales y en las regiones a las pertenecen mayoritariamente las comunidades afrocolombianas. Al respecto Palacios (1998: 49) coloca el ejemplo de las grandes diferencias que existen entre la región Central de los Andes colombianos<sup>21</sup>, en la cual se goza de mejores instituciones educativas y hay mayores espacios para la recreación,

---

<sup>21</sup> Más conocida como la Región Andina de Colombia, es la zona más poblada del país y la más activa económicamente, con alrededor de 34 millones de habitantes. Constituye la mayor parte de la zona montañosa de Colombia, dentro de la cual los Andes se dividen en tres cordilleras, *Occidental*, *Central* y *Oriental*, que dan lugar a infinidad de valles, cañones, mesetas y un inmenso sistema fluvial cuyos principales ríos, el Cauca y el Magdalena, en su dirección de sur a norte, componen los dos grandes valles intermedios que sirven de separación a las tres cordilleras antedichas. De este modo, esta región cuenta con la mayor parte de las aguas del país así como con las mejores tierras para la agricultura, amén de ingentes riquezas minerales. En ella se encuentran las tres ciudades más poderosas política y económicamente de la república: Bogotá, Medellín y Cali, además de las ciudades intermedias de Cúcuta, Bucaramanga, Pereira, Manizales y Armenia. En el contexto amplio nacional colombiano, la región andina ha ocupado un lugar de predominio y dominación política y económica sobre las demás regiones del país.

comparado con las regiones donde la población está constituida mayoritariamente por gente afrocolombiana o indígena, en la cual las desventajas son completamente notorias.

Además de lo anterior, no hay que olvidar lo que señalan Rojas Pimienta y Henao (2004: 116): “En Colombia existe una brecha entre la educación privada y la pública, que cada día se amplía más debido a las grandes diferencias en inversión presupuestal y a la oferta de planes curriculares”. Como cualquier eventual lector avisado lo sabrá, la oferta de una educación privada de mayor calidad y con mejor infraestructura casi exclusivamente es accesible a los sectores sociales más altos y está principalmente situada en las regiones y los centros urbanos donde se concentra la élite del poder nacional y local.

No podemos dejar de anotar antes de pasar a otro punto, otro aspecto de la utilización política de la escuela y sus reformas por parte de las élites del poder, el cual consiste en utilizarla, a través de su reconocimiento formal, como sedante de las luchas étnicas por derechos más determinantes o igual de importantes dentro de su programa:

En América Latina la más importantes –o quizá visibles– modificaciones normativas han ocurrido en las legislaciones de educación y cultura, dejando desarticulados los espacios relativos a los derechos estratégicos de los pueblos respecto a la territorialidad o a la tierra y el acceso, en condiciones de equidad y respeto a sus peculiaridades, a los servicios y necesidades fundamentales: capital, crédito, tecnología, control de la cadena productiva y de circulación, poder jurisdiccional, gobierno y gobernabilidad local, espiritualidad, salud, etc” (Moya, 1998: 106).

Sin embargo, y a pesar de todo este desolador panorama institucional, agravado por la progresiva neoliberalización de la educación y la *mercantilización de todas las cosas* (Comas, 1998), consideramos que de todo este arduo y doloroso proceso de lucha e interpelación a la institucionalidad de las comunidades indígenas y afrocolombianas, han resultado unas formas alternativas y altamente seminales de comprender y practicar la educación. Las principales, y a nuestro juicio las mejores, son las que se han presentado de manera endógena a estas mismas comunidades, tales como la educación propia indígena y las formas asociadas al cimarronismo afrocolombiano.

También desde la academia se han producido algunos movimientos significativos. El primero de ellos data de mediados de la década de los años ochenta, cuando la Universidad de los Andes en Bogotá, comenzó a ofrecer una maestría en etnolingüística en la cual se han formado en lingüística descriptiva personas indígenas y no indígenas en más de quince lenguas vernáculas. Sus egresados han pasado a formar parte del cuerpo técnico del mismo Ministerio de Educación Nacional, o son contratados como asesores de los programas de etnoeducación. Fruto del trabajo llevado a cabo en el marco de este programa académico, se han elaborado descripciones de varias lenguas indígenas y una rica bibliografía etnográfica y de literatura oral.

En general, en Colombia se ha estimulado la investigación lingüística y, en materia de etnoeducación, se han desarrollado y experimentado materiales educativos de diversa índole, con el mérito de aproximarse, más que en otros programas similares de la región, a las fuentes de la propia comunidad. Sin embargo, tengo la impresión de que hace falta una reflexión pedagógica más sostenida y que, de algún modo, pueda ser utilizada por las diferentes comunidades sociolingüísticas. De otro lado, pese a los avances alcanzados, no todas las lenguas están descritas y, sobre todo, no



existen acuerdos sustantivos sobre el modo de hacer la escuela (Moya, 1998: 142).

Pero dejando de lado otros avances académicos y pretendiendo no alargar más esta exposición, consideramos imprescindible resaltar cierto tipo de reflexiones producidas al interior de la Iglesia Católica, institución que ha sido determinante en la educación, no sólo de los sujetos de los grupos indígenas y afros subalternizados culturalmente, sino de muchos de aquellos, ricos y pobres, pertenecientes a las etnias blancas/mestizas colombianas, a través de su inmensa red de comunidades e instituciones educativas confesionales.

La Iglesia Católica, lejos de ser un campo homogéneo de doctrinas y prácticas religiosas, proponemos que debe ser vista como un *frente cultural* (González, 2001), en el cual se presentan tensiones y luchas entre unas concepciones y prácticas hegemónicas, y otras fuerzas contrarias o puntos de fuga creativos hacia formas alternativas de interpretar la doctrina y poner en práctica la actividad eclesiástica. Veamos cómo se manifiesta esta tensión entre visiones e intereses dentro del catolicismo, según la mirada de Jesús Alfonso Flórez (2008).

Al final del siglo XX el cristianismo católico interpreta su relación con los otros, en particular con los pueblos indígenas, en clave de reconocimiento de un valor de verdad, de un valor de salvación en sus religiones, pero no sale de la encrucijada de ponerse como colofón de la historia, por lo tanto genera estrategias de aproximación a estas sociedades a partir del principio de respeto a la diferencia, pero a la final termina re-editando el colonialismo con modelos sofisticados de penetración cultural (inculturación) y de un diálogo que debe conducir siempre al único paradigma posible de la historia de la humanidad, la supremacía de Cristo y con ello la supremacía de la Iglesia o de las Iglesias sobre los otros (Flórez, 2008: 269).

Este autor se apoya en algunos aportes del antropólogo francés Marc Augé para estructurar su argumentación acerca de las disyuntivas de la Iglesia Católica en su papel de agente educativo. Parte de lo que sería una actitud inicial de Occidente de desprecio por lo exterior a él, por lo Otro, para pasar después a la de una admiración “de la belleza que se aprecia en su exotismo”, que no es en ningún momento de reconocimiento o aceptación de su validez epistémica. Es por esto que afirma que “esta aproximación a los otros desde la estética ha hecho del arte la palabra silenciosa de ellos” (Flórez, 2008: 272).

Continúa su argumentación planteando algunas formas del acercamiento de Occidente a los Otros, a través del cristianismo, consistentes en introducir los personajes y las motivaciones de éste en los mitos y relatos indígenas, del mismo modo que la traducción de la Biblia y los catecismos a las lenguas nativas. Este intento de hacer apologética católica y occidental a través de los lenguajes y constructos culturales de indígenas y afrocolombianos llevaría, según el autor, a traicionar y transformar el “sentido original” de sus creencias. En el fondo, se trata de una operación que no acepta la realidad y la validez de las diferencias, sino que trata de encasillarlas en las categorías occidentales cristianas, “con lo cual no hay un reconocimiento de los otros sino una afirmación de Occidente con los signos y las palabras de los otros” (Flórez, 2008: 273).

No es posible hacer interpolaciones exactas entre figuras de ambas epistemes precisamente porque existen unas diferencias muy amplias entre lo que el autor denomina *paganismo* y cristianismo:

- \* El paganismo nunca es dualista y no opone el espíritu al cuerpo ni la fe al saber.
- \* El paganismo no concibe la moral como un principio externo a las relaciones de fuerza y de sentido que traducen las vicisitudes de la vida individual y social.

\* El paganismo postula una continuidad entre orden biológico y orden social, continuidad que, por una parte, relativiza la oposición entre la vida individual y la colectividad en la que se inserta y, por otra parte, tiende a convertir todo problema individual o social en un problema de lectura, pues postula que todos los acontecimientos constituyen signos y que todos los signos tienen sentido (Flórez, 2008: 273).

Pero quizás la razón más profunda de la incompatibilidad epistémica entre el paganismo y el cristianismo es que aquél nunca ejerció el proselitismo ni la práctica misionera características de éste, al menos en su pretensión de imposición de una verdad única o una forma exclusiva de salvación.

En este orden de ideas, para poder adentrarse y comprender el pensamiento de los pueblos indígenas es necesario adentrarse en esta «*lógica pagana*», la cual invierte –y subvierte, afirmamos nosotros- los esquemas lógicos hegemónicos occidentales y cristianos. Ante la colonización y el intento por asimilarlos a la cultura dominante, los pueblos indígenas han permanecido en estado de resistencia. De ahí que todo discurso o práctica que suponga su respeto y autonomía, no pueda ignorar o soslayar la existencia y validez de esa lógica pagana de un lenguaje mítico y sagrado.

Esta lógica pagana se ha explicitado en el llamado pensamiento propio o cuerpo mítico, que, para el caso específico de Colombia, sus pueblos indígenas lo han nombrado como «*ley de origen*». Se trata de un ámbito de representaciones cosmogónicas asumidas como fundamentos de existencia y como guías en el camino de la historia (Flórez, 2008: 274).

La connaturalidad de materia y espíritu, entre la humanidad y la animalidad, evidencia la integralidad de la percepción del individuo en la naturaleza, en la cual no se siente extraño ni pretende

distanciarse, sino que se autocomprende sólo en ella, pues desde el nacimiento hasta después de la muerte permanece conectado a ella, ya que el espíritu está en todo y al mismo tiempo todo lo material tiene y es espíritu, de allí que el control de los recursos naturales, antes que una bandera política se torna en un imperativo ético.

Para ponerse en sintonía con esta pretensión de comprensión dialógica, algunos sectores del cristianismo católico han producido algunas elaboraciones frente al mundo indígena que harían vislumbrar un cambio de paradigmas. Incluso algunas formulaciones discursivas institucionales como los documentos de las conferencias generales del Episcopado de Santo Domingo en 1992 y de Aparecida –Brasil- en 2007, contienen elementos de apertura susceptibles de ser interpretados como nuevas formas de asumir la diferencia cultural y religiosa. No obstante, aunque estos lenguajes oficiales abogan por el reconocimiento y el diálogo intercultural, a la postre “... tal apertura cae en la lógica inevitable de la asimilación cristiana, puesto que todo debe tender a la perfección que argumenta el cristocentrismo” (Flórez, 2008: 276). Por tales razones

Alternativo a este lenguaje oficial emerge el discurso de teólogos que interpretan la relación y el diálogo con las otras religiones desde la lógica del “*pluralismo religioso*” [Jacques Dupuis, Aloysius Pieris, José María Vigil], para quienes la figura de Cristo no puede ir contra las religiones, ya que esta posición generó un exclusivismo que negaba el valor de verdad y de salvación de las otras religiones; tampoco Cristo debe estar en el centro ya que ello conduce al esquema de la unicidad donde se acepta que hay salvación en otras religiones pero dependiendo de Cristo, de donde se ha estructurado un esquema inclusivista. La teología del pluralismo religioso parte de la imagen en la que Cristo se encuentra junto a las demás figuras religiosas, con lo cual el diálogo debe ser «*inter pares*», de tal forma

que el diálogo conduzca al conocimiento de la humanidad y de la construcción de un proyecto de convivencia a partir de la diferencia o la diversidad religiosa (Flórez, 2008: 277).

Esta teología del pluralismo religioso ha sido vista y examinada con recelo por la Sagrada Congregación para la Doctrina y la Fe. Particularmente, La Comisión Episcopal para la Doctrina de la Fe de la Conferencia Episcopal de España, produjo en 2008 una nota de condena a la obra del teólogo José María Vigil, en la cual, según su ortodoxia, se plantean afirmaciones «incompatibles con la fe de la Iglesia Católica». Flórez pone el dedo en la llaga cuando observa que ante esta teología del pluralismo religioso, ha emergido el miedo institucional por cuanto estos conceptos se han puesto al alcance de las comunidades, siendo un factor adicional coadyuvante para rechazar las imposiciones de la cultura hegemónica y llevar a cabo la construcción de sus propias formas de organización (Flórez, 2008: 278). Por lo mismo

La superación de la perspectiva colonialista en el ámbito de la religión se torna en imperativo inaplazable, por cuanto, como lo afirma Dupuis *«una teología cristiana de las religiones debe adoptar una perspectiva global que abarque, en su visión, la totalidad de la experiencia religiosa de la humanidad»* (Flórez, 2008: 279).

En Colombia, como en otros lugares del tercer mundo, algunos sectores de la iglesia católica han conformado y puesto en funcionamiento instituciones que propenden por prácticas educativas plurales que están en relación con este tipo enfoques teológicos que hemos venido tratando.

Tal es el caso del Centro de Estudios Étnicos, conformado por las Misioneras de la Madre Laura, el Centro de Pastoral Afrocolombiana Huellas Africanas, la Corporación de Apoyo a Comunidades Populares –CODACOOOP- y el Centro de

Pastoral Indígena de la Diócesis de Quibdó –CPI. Su origen se sitúa en el año 1992 cuando se dio la iniciativa de erigir una ofrecimiento de capacitación y formación a las comunidades indígenas y afrocolombianas sobre la base de una teología india<sup>22</sup> que propiciara un diálogo interreligioso, lo cual dio como fruto una primera realización, la cual fue la Escuela de Formación Pastoral y Procesos Comunitarios para Indígenas y Afrocolombianos.

El Centro de Estudios Étnicos se ha propuesto desarrollar labores de investigación, capacitación, promoción y divulgación que en líneas generales se basan en el propósito de buscar el fortalecimiento y el enriquecimiento de las identidades culturales, la articulación efectiva entre saberes tradicionales y occidentales, el diálogo interreligioso y el etnodesarrollo. En este sentido, uno de sus propósitos fundamentales es el de facilitar la educación y la formación cultural, ética y teológica de agentes sociales, particularmente a animadores y agentes de pastoral, a integrantes de comunidades indígenas y afrocolombianas y a profesionales que hacen intervención social en las áreas del diálogo interreligioso y el etnodesarrollo.

Entre las actividades concretas que ha realizado se cuentan, más de una docena de escuelas de pastoral indígena y afrocolombiana en Venezuela, Perú y

---

<sup>22</sup> La teología india es conceptualizada por Mons. Bartolomé Carrasco Briceño más como experiencia fenomenológica de la trascendencia religiosa que como reflexión orientada por los criterios formales de las teologías occidentales. En este sentido, puede sintetizarse como la vivencia de la doctrina de Cristo a través de las experiencias y valores propios de las comunidades indígenas americanas, en especial en una relación de trascendencia a través de la contemplación de la naturaleza y el mundo. Una información más detallada puede encontrarse en <http://www.sjsocial.org/crt/articulos/756carrasco.htm>

Colombia; un diplomado acompañamiento a procesos comunitarios afrocolombianos e indígenas en convenio con la Fundación Universitaria Claretiana –FUCLA- y que ha tenido cinco cohortes; un par de encuentros nacionales de teología india, realizados en Toribío Cauca en 2003 y en Medellín en 2006; tres investigaciones sobre creencias, ritos y simbologías de lo sagrado en pueblos indígenas de Colombia y Venezuela; y la publicación de tres libros, ocho boletines y diez módulos sobre temáticas afines a sus propósitos.

Como puede desprenderse del párrafo anterior, este Centro de Estudios Étnicos ha desplegado una constante y meritoria actividad de docencia, investigación, divulgación y promoción en aras del fortalecimiento de las diversidades culturales colombianas y del diálogo intercultural e interreligioso. Lo más curioso es que se trata de una institución que, a pesar de la producción académica que ha logrado, es prácticamente invisible dentro del contexto académico “oficial” de las grandes universidades y centro de investigación.

Esta situación se debe a la conjugación de dos factores que se complementan: la opción del Centro de Estudios Étnicos por llevar a cabo sus propósitos desde y con la base popular representada por los integrantes de las etnias indígenas y afrodescendientes y por los gestores sociales laicos y religiosos que los acompañan en sus procesos organizativos, por un lado; y por el otro la innegable existencia de una especie de logocentrismo por medio del cual las instituciones educativas, con el beneplácito de las demás instancias de poder, se presentan como detentadoras únicas de la verdad científica que regulan la validez de los saberes a través de su particular sistema de producción y evaluación de conocimientos.

En otras palabras, la academia oficial colombiana en su corriente cotidiana principal, a través de la mayor parte de sus currículos explícitos y de casi la totalidad de sus currículos ocultos, mira con ojos de desconfianza las

producciones, distribuciones y consumos de conocimiento generados a partir de otras lógicas y otras prácticas diferentes a las que ella misma ha propuesto.

A excepción de unos cuantos académicos -que quizás en buena hora, además de sus aportes personales, puedan liderar y colaborar con procesos colectivos a través de centros y grupos de estudio e investigación-, algunos de los cuales hemos tratado de visibilizar a lo largo de este trabajo, no vemos en la academia colombiana una real preocupación por los temas de la interculturalidad y los asuntos educativos que de ella devienen. Y mucho menos es factible encontrar posiciones críticas a la episteme dominante y actitudes de apertura y validación de maneras alternativas de conocimiento

La hegemonía epistémica y cultural del modelo occidental moderno es demasiado fuerte dentro del ámbito educativo. Sus parámetros dominan, desde el nivel preescolar hasta el superior, la casi totalidad de sus instancias de diseño, administración, docencia, investigación, extensión y contacto con la comunidad. Por eso es que postulamos dentro de este trabajo una continuidad de la escuela como dispositivo de dominación epistémica.

Una interculturalidad como propuesta política, tal como la hemos expuesto aquí, existe apenas hasta ahora de modo muy insular dentro del ámbito educacional en nuestro país. Pero la poca cantidad contrasta con la mucha calidad que muestran los aportes de los académicos que hemos estudiado en este trabajo. También hemos podido constatar que estas elaboraciones han sido de gran utilidad para los sujetos y las comunidades étnicas subalternizadas en sus procesos de búsqueda de conocimientos y formas organizativas. Además, poco a poco, desde diferentes áreas y disciplinas, van escuchándose más las voces cuestionadoras del estatus de verdad única de la episteme moderna. Por estas razones, es necesario que todos los sujetos interesados trabajen por ampliar ese estrecho espacio que se ha logrado ganar hasta ahora.



La iniciativa y el liderazgo en el terreno de la educación intercultural bilingüe, la etnoeducación, la educación propia, o como quiera llamarse cualquier modalidad educativa que recoja los principios de la interculturalidad como propuesta política crítica y emancipadora, está en cabeza de las comunidades y las organizaciones sociales étnicas de nuestro país. La academia colombiana ha contribuido un poco hasta ahora, pero es mucho lo que podría contribuir en el futuro.

## **7. Resumiendo**

El tema de la educación intercultural en Colombia es mucho más amplio y tiene muchas más complejidades de lo que se ha tratado en el presente trabajo. Abarcar de manera completa su panorama no sería posible, sino mediante la realización de una serie de investigaciones que profundizaran en sus variados componentes –procesos de organización, discursos y propuestas específicas de educación propia de las comunidades subalternizadas, formaciones discursivas y comportamientos institucionales, las formulaciones académicas y los resultados de sus experiencias de trabajo conjunto con las comunidades, currículos explícitos y ocultos de las instituciones, imaginarios y hábitos de todos los actores del sistema educativo, vivencia de la relación escuela-hogar, entre muchos otros- a partir de una amplia y flexible gama de herramientas conceptuales y metodológicas. A pesar de encontrar valiosos aportes en los textos estudiados, es mucho lo que falta aún por hacer en la investigación de todos estos aspectos.

A partir de reconocer este principio de limitación, hemos querido comenzar nuestro camino personal y académico al tema y a las inquietudes referentes a la educación intercultural en Colombia, tratando de construir una sólida fundamentación conceptual que nos permitiera comprender los principales elementos que entran en juego en su conformación. Historia, teoría social y antropología concurren para proponer un mapa de sentidos con el cual orientarse

en el complejo entramado de las particularidades colombianas. Fruto de este esfuerzo conceptual básico, son los primeros cuatro capítulos de este trabajo de maestría.

En principio nos ocupamos de construir una conceptualización de cultura acorde con los propósitos de una educación intercultural entendida como propuesta política crítica y emancipadora. Esto surgió de la constatación de que en muchos de los textos consultados que tratan sobre la educación multicultural o intercultural no se aborda la tarea de conceptualizar claramente la noción de cultura, dándose ésta como suficientemente comprendida, o como algo naturalizado y obvio que no requiere explicación ni profundización.

De este modo, muchas veces las diferencias culturales son tratadas en los textos académicos a través de tópicos, generalizaciones y estereotipos, como opciones más fáciles para definir las y salir del paso. Esta situación tiene amplias consecuencias conceptuales y metodológicas ya que la forma de comprender el concepto de cultura incide efectivamente de modo teórico y práctico en los análisis de los fenómenos educativos y en las intervenciones que se hagan para superar sus problemas.

Esta forma de considerar la cultura, que en el campo de la antropología contemporánea ha recibido el nombre de *esencialismo*, se ve reforzada por la dificultad que tienen las formas de conocimiento dominadas por la episteme europea occidental moderna para comprender la complejidad de una elaboración colectiva que, como la cultura, va transformándose a causa de la interacción entre sujetos y grupos diversos, y que además es expresión de formas de poder, que no sólo sintetizan la manera en que los grupos se distinguen entre sí, sino también la manera en que se dan las distinciones al interior de cada grupo.

No compartimos entonces una visión de la cultura como totalidad y unicidad. Sin negar la especificidad de cada cultura, negamos que éstas sean delimitables o independientes. Creemos que la cultura resuelve la contradicción entre unidad y la fragmentación de una sociedad, al enfatizar los aspectos comunes, pero que por otra parte no hay oposición tajante entre unidad y diversidad, sino más bien complementariedad, siendo indisociables. Así, la cultura implica tanto lo que se comparte como lo que separa. La especificidad de una cultura no consiste en el carácter único de sus componentes sino en la especial forma en que se combinan; no es entonces una cristalización inmutable sino un proceso dinámico de reformulaciones en sus componentes provisionales.

En consecuencia con lo anterior, propusimos entonces unas condiciones para conceptualizar la cultura de modo que esté en sintonía con los propósitos y necesidades de la educación intercultural crítica y transformadora, a saber; que se la considere como un sistema dinámico que manifiesta constante cambio, lo cual excluye considerar la existencia de sociedades simples, monoculturales, estáticas, cerradas o detenidas en el tiempo; que se la asuma como global en su diversidad, con manifestaciones locales únicas, pero no tajantemente separables de otras, y sin olvidar que la diversidad no sólo se da entre grupos temporal y espacialmente específicos, sino que al interior de cada grupo histórico ésta se manifiesta en sistemas de castas, clases, gremios, edades, géneros, aficiones, entre otros; y que debe examinarse siempre en relación con los hechos históricos, políticos y económicos que determinan el devenir de las sociedades.

Esta manera de construir un concepto de cultura se encuentra avalada por varias tendencias antropológicas contemporáneas, y es completamente acorde con el planteamiento base del segundo capítulo, el que sitúa la *centralidad ontológica de la diferencia* para plantear su inevitable presencia, su carácter de ingrediente esencial de la realidad física, biológica y social, siendo el encuentro entre las diferencias el factor que pone en movimiento los procesos de construcción,

organización y modificación del conocimiento y del mundo. Considerándola como generativa del ser, se hace evidente que es absurdo contemplar las manifestaciones de la diferencia como separaciones abismales u opuestos irreconciliables; antes bien, deben entenderse todos los fenómenos culturales como constituidos por la relación entre términos diferentes que se mueven entre la oposición y la complementación.

Esto nos llevó a afirmar la educación -en su sentido más amplio- como un proceso consecutivo de asunción de las diferencias inherentes ontológicamente al mundo, siendo su producto la construcción en cada persona de una identidad múltiple constituida por su vivencia particular y colectiva de las diferencias. De esta manera, y de un modo también amplio, puede considerarse toda forma de educación como intercultural en la medida en que pone en juego para todos los sujetos formas de resolver su identificación en el mundo a partir de múltiples informaciones que pueden ser vistas como diferencias. Pero, como se pudo apreciar en este texto, en un sentido estricto la educación intercultural como enfoque político liberador es una opción alternativa y minoritaria ante la dominación de un modelo educativo que ha tratado históricamente de homogenizar el mundo a partir precisamente de la negación o domesticación de las diferencias culturales planetarias.

Este modelo educativo homogenizador es parte de la *modernidad* como concreción histórica particular de la cultura europea occidental, cuyas circunstancias de devenir han impulsado y permitido las dinámicas de estratificación social a nivel global que describimos como derivadas de la noción de diferencia -y que también deben asumirse como intersecciones de itinerarios de significaciones- con los nombres, entre otros, de margen, marginalidad, marginación, exclusión, invisibilización, discriminación, dominación, etnocentrismo, clasismo, sexismo, racismo, xenofobia y subalternización. A partir de la diferencia, inherente al mundo y por lo tanto natural, se construyeron unos *regímenes de*

*representación* que operan la marcación de las diferencias como instrumento de legitimación de las formas de dominación y subalternización.

En la necesidad de apoyar históricamente estas situaciones, vimos cómo, paradójicamente, la modernidad histórica europea también producto de las diferencias, ha pretendido eliminarlas. De la mano de la expansión global del capitalismo y su afán homogenizador, ha dado en considerarse a sí misma como la única visión del mundo válida; y en consecuencia ha pretendido imponerla al resto de las culturas y pueblos del mundo, por lo que también le hemos dado el apelativo de *colonial*, subrayando su pretensión de dominación y control planetario. Asistimos por ende al espectáculo de una modernidad unívoca, que por lo mismo adquirió rasgos de antimodernidad, que ha etiquetado como superstición o mentira –lo no científico- las expresiones culturales no ajustadas a sus parámetros epistemológicos propios, tomados arrogantemente como puntos de referencia de una evolución histórica unilineal y una teleología unívoca.

Repasamos entonces las contradicciones de la modernidad histórica europea, patentizadas en la hipertrofia de sus proyectos expansivos y renovadores -más cerca del espíritu del capitalismo- en detrimento de los proyectos emancipadores y democratizadores, que a la postre se vieron sometidos a la lógica instrumental del crecimiento material y monetario característico del capitalismo. La autonomía de las ciencias y las artes, la igualdad de derechos –principalmente el de la justicia social- fueron subsumidos en el envolvente tejido de la modernización política, económica y tecnológica.

Una de las respuestas producidas dialécticamente ante el desarrollo asimétrico de los proyectos de la modernidad histórica y el creciente desencanto que esta situación ha traído, fue el surgimiento de una mal llamada *situación postmoderna*, expresada como un cuerpo heterogéneo y hasta contradictorio de ideas que tienen en común el de reaccionar frente los aspectos problemáticos resultantes de

modernidad histórica, poniendo en evidencia una *crisis de la modernidad* en la cual se discuten y rechazan sus discursos hegemónicos, sus grandes metarrelatos y su pretensión de omnicomprensión del mundo.

La importancia que tiene para este trabajo toda esta historia es muy grande. Por una parte, la modernidad europea, haciendo gala de su evolucionismo unilineal, propuso e impuso un camino racional único y exclusivo para interpretar la realidad y actuar sobre ella, con la consiguiente negación de la capacidad de otros sistemas culturales para producir conocimientos válidos y útiles, lo cual se explica si se entiende que esto ha favorecido la expansión del sistema capitalista. Lo que persiguen los discursos totalizantes es intentar ocultar y desacreditar la diferencia, porque eso es más conveniente para la dominación epistémica y política que garantiza la explotación económica capitalista en todo su desenfreno. Así pues, el contexto cultural global que hemos vivido es el del predominio de una cultura hegemónica representada grosso modo por los varones blancos norteamericanos y europeos occidentales de clase alta; hegemonía que tiene un lugar de reproducción por excelencia en el ámbito escolar.

Y también, por otro lado, asumimos que la situación postmoderna debe ser tomada como fuente de insumos conceptuales y metodológicos fundamentales para la educación intercultural crítica y transformadora. La exaltación de la presencia y el valor de la diferencia, uno de los aspectos claves del postmodernismo, es una herramienta muy útil para combatir la *colonialidad del saber* que, en correspondencia con las colonialidades del poder y del ser, actúa como cadena o grillete de la educación todavía en la actualidad. Como pudo apreciarse en este trabajo, los planteamientos básicos para el desarrollo de unas alternativas educativas más justas y equitativas, pasan necesariamente por el cuestionamiento de la centralidad epistémica occidental, rasgo básico de todo postmodernismo.

Los Estados nacionales como concreciones particulares de la modernidad tuvieron como propósito la erección de identidades nacionales tendientes a unificar la diversidad inherente a sus sociedades bajo un mismo sentido de nación, concebido según los parámetros de la cultura hegemónica e impuesto a todas las demás de modo vertical. No obstante, la diversidad cultural a la postre es inevitable e inocultable, y en el contexto latinoamericano general y colombiano en particular, han cobrado visibilidad y protagonismo político los pueblos indígenas originarios, los afrodescendientes, los raizales y las comunidades ROM, sectores sociales subalternizados, ninguno de los cuales participó en la construcción de la mitología de la identidad nacional. Pero no debemos olvidar que la diversidad cultural no se limita a lo que se ha construido como étnico; las luchas sociales de obreros, campesinos, mujeres, homosexuales, jóvenes, entre otros, ha evidenciado la existencia de conformaciones culturales mucho más variadas y complejas que reclaman sus derechos culturales, políticos, económicos, etc.

Los movimientos sociales, étnicos o referidos a cualquier otro tipo de diferencia, han representado a los sujetos y a los grupos sometidos históricamente a alguna forma de discriminación/explotación en su voluntad de visibilizar y transformar esa situación por medio de sus luchas populares; las mismas que entonces han impulsado a los Estados a enfrentarlas mediante diversas respuestas. Por su importancia para el tema que nos ocupa, vimos en detalle una de esas respuestas de los Estados y las instancias hegemónicas ante las reivindicaciones de las culturas subalternizadas, la estrategia del *multiculturalismo*, consistente en unas modificaciones de los regímenes de representación de la diferencia en las cuales la Otredad es presentada más positivamente, pero de un modo superficial, conformándose a meras enunciaciones formales muchas veces inoperantes y persistiendo en legitimar las posición de superioridad eurocéntrica ya que en ningún momento cuestionan ni modifican el lugar central auto asignado a la episteme dominante.

Se trata en últimas de una visibilización y valoración a medias, que sirve más bien para ocultar la existencia y continuidad de los procesos de producción y reproducción de las desigualdades. Entendemos entonces la multiculturalidad como parte de unas políticas globales que reconocen, incluyen e incorporan la diversidad cultural para mantener la ideología liberal y el sistema capitalista de mercado, y no para transformarlos. Es su jugada para controlar las oposiciones e incluirlas en el Estado y en el mercado mediante la operación de colocar la diversidad como un ingrediente más de la lógica y la cultura dominantes, y de aumentar y asegurar la participación de todos los sectores sociales, hasta los más marginados, dentro del mercado. Por eso algunas demandas por reconocimientos políticos, jurídicos y étnicos pueden irónicamente reforzar la estrategia del multiculturalismo, en tanto por la vía de la ignorancia o el desinterés por los elementos conceptuales e históricos que esclarecen todas estas complejas articulaciones, contribuyan con la naturalización de la situación de subalternización y no reconocimiento de su capacidad para diseñar y aplicar sus propias políticas.

De ahí que reafirmamos lo expresado en la introducción en cuanto a la necesidad de que los movimientos y las organizaciones sociales de las poblaciones subalternizadas se preocupen por comprender y manejar ciertas elaboraciones teóricas y metodológicas académicas que les ayudarían a clarificar sus discursos y a cualificar estratégicamente sus acciones en relación con las lógicas y operaciones del sistema dominante al que se enfrentan. Pero creemos que también es necesario que la academia ponga en cuestión su autoridad como productora y distribuidora del discurso científico y revise las bases epistémicas mismas que sustentan su quehacer social.

Habría así un fecundo diálogo entre la academia y los movimientos sociales, para la realización del cual, y para el tema concreto que nos ha ocupado, cobra singular importancia una antropología de la educación. Ésta, como parte de la antropología social, ha sufrido el influjo de los tres paradigmas básicos producidos



al interior de la modernidad histórica: el liberalismo, el materialismo histórico y el posestructuralismo. Básicamente, los aportes de este último son los que prestan la fundamentación conceptual al presente trabajo.

El posestructuralismo, que facilitó y fundamentó la aparición de la perspectiva *postcolonial*, tiene como principal método de indagación el análisis de los discursos sociales producidos en relación con los procesos políticos de dominación y la explotación. Analizar un discurso, siguiendo este enfoque, permite desligarse de él, suspendiendo su familiaridad, para verlo como producto de un contexto teórico y práctico al que está históricamente asociado; es decir, permite valorarlo como una construcción arbitraria y contingente que en ningún momento puede constituirse como verdad absoluta e incontrovertible. Lo que opera en realidad son unos *regímenes del discurso y de la representación*, que son como lugares de construcción de identidad a través del encuentro de lenguajes del pasado y el futuro, externos e internos, propios y ajenos.

Esta perspectiva permitió un giro radical de la antropología como ciencia social. De un origen y crecimiento basado en el estudio del Otro exótico a la centralidad moderna occidental, pasó a examinar también los aparatos y productos culturales propios de dicha civilización. La Mismidad central de Occidente, no cuestionada antes en su posición de dominio y naturalidad, es ahora vista como una forma más de Otredad con respecto a las demás formas de saber, como producto histórico no natural que por haber sido construido puede también ser desconstruido.

Ahora bien, con base en la información correspondiente al proceso de formación y desarrollo de la antropología de la educación, pudimos afirmar que en la situación actual, su piedra de toque, su motivo de principal preocupación, es la relación entre el sistema educativo y las minorías culturales, sean éstas étnicas o referidas a cualquier otra forma de diferenciación y exclusión social. Esto lleva a que sea también patente en la actualidad la estrecha relación existente entre educación y

política, ya que en aquella todos sus contenidos y actuaciones son políticos en tanto se relacionan con mecanismos de poder y dominación.

En esta perspectiva, las ideas y las prácticas que conforman la escolaridad no son lógicas, naturales u obvias; sino contingentes, históricas y construidas como parte de un aún más complejo juego de intereses y posiciones políticas y económicas. La escuela ha cumplido un papel muy grande en la reproducción de las lógicas de representación propias de la colonialidad del saber y todavía estamos muy lejos de transformarla sustancialmente.

Por todo esto, la antropología educativa debe relacionarse con la *antropología del desarrollo*, corriente de ascendencia postestructuralista que consiste en el estudio textual, material e histórico de las características, articulaciones y consecuencias que la noción de desarrollo ha tenido desde su implementación. La antropología del desarrollo consiste en tratarlo como experiencia histórica singular, analizando las características y las interrelaciones entre tres ejes que lo definen como una formación discursiva: las formas de conocimiento que se refieren a él, le dan existencia y lo elaboran en forma de objetos, conceptos y teorías; el sistema de poder que regula su práctica; y las formas de subjetividad generadas por él.

También pudimos apreciar que una antropología de la educación contemporánea está en relación con las *teorías del conflicto* y en contraposición a los enfoques funcionalistas de la sociedad y las instituciones que actualmente son caducas en los discursos académicos aunque en los políticos y mediáticos siga vigente. Esto concuerda con identificación de la escuela como instrumento de reproducción ideológica bajo las normas del grupo dominante que trata de asegurar la conservación de un orden social determinado manteniendo y reforzando sus desigualdades, utilizando, entre otras estrategias discursivas, la de la armonía social y la primacía de los intereses comunes.

Sostenemos igualmente que una antropología educativa contemporánea debe incluir la visión de la llamada *postmodernidad de resistencia* según la cual se hace énfasis en el estudio materialista e histórico como complemento ineludible del análisis discursivo, situando los procesos asociados a la diferencia más en los conflictos históricos específicos que en el mero plano textual o semiótico. Todo ello buscando la desconstrucción de los fundamentos y los discursos de la educación moderna, indagando y promoviendo formas alternativas emancipadoras.

Hay pues, por fortuna, una *pedagogía crítica* nutrida de temas postmodernos que resultan útiles para los fines de emancipación humana, convencida de que el poder no sólo aparece en las esferas política y económica, sino que lo hace en todas las esferas sociales y, particular y especialmente, en la educación. Creemos que desde una posmodernidad de resistencia y una pedagogía crítica los proyectos modernos y postmodernos pueden encontrar una síntesis de sus mejores elaboraciones, mediante la aplicación de prolijos y constantes procesos de desconstrucción/reconstrucción/construcción de los productos culturales históricos, sin pretender hallar o defender valores universales únicos e inmutables.

La función de reproducción social a través de la institución escolar funciona en virtud de su aparataje explícito, pero también por la incidencia cotidiana de las ideas y prácticas no declaradas explícitamente y que se conocen con la denominación de *currículo oculto*. En consecuencia, afirmamos también que una antropología educativa contemporánea pasa necesaria aunque no exclusivamente por la consideración de una *antropología del currículo*, tanto del visible como del oculto y de sus juegos de interrelaciones.

Pudimos ver que si bien la educación es usada por los estados nacionales, a su vez cooptados por los grandes poderes políticos y económicos, para reproducir la dominación social, las comunidades marginalizadas y algunos sectores

académicos han logrado cristalizar propuestas educativas que reconocen e integran las diferencias y luchan contra las desigualdades entre sujetos culturalmente diversos, con lo que han generado mejores procesos y ambientes de enseñanza-aprendizaje al interior de las instituciones escolares y a más largo plazo han contribuido a formar ciudadanos tolerantes y respetuosos, cumpliendo con la idea del potencial transformativo y liberador de la educación.

En consecuencia, consideramos algunos sentidos de nociones como *multiculturalidad*, *multiculturalismo*, *pluriculturalidad* e *interculturalidad*, los cuales denotan formaciones discursivas políticas, dejando en claro que dichos sentidos varían según sean enunciados por las comunidades marginalizadas, por las instancias estatales o por la diversidad de lugares académicos. De hecho, vimos cómo existe en contextos europeo y norteamericanos un discurso denominado *multicultural* con connotaciones muy parecidas al que en ambientes latinoamericanos se ha llamado *intercultural*, del cual han emanado una serie de alternativas educativas concretas, tales como la educación bilingüe y bicultural, la educación bilingüe intercultural (EBI), la educación intercultural bilingüe (EIB), la etnoeducación, la educación propia, y la cátedra de estudios afro-colombianos, entre otras.

Es entonces a partir de la reflexión desencadenada por la indagación conceptual que ha guiado este trabajo, que hemos adoptado el uso del concepto *educación intercultural* a lo largo de toda nuestra exposición, ya que es la noción adoptada por los académicos y actores comunitarios latinoamericanos que más se acerca a las formulaciones de una antropología de la educación contemporánea tal como se dejó patentizada en el tercer capítulo. Todo lo anterior, en aras de una mayor precisión conceptual, dejando de lado la intención de establecer una definición tajante y definitiva, lo cual reñiría con el enfoque teórico que nos ha guiado. Por eso, procedimos posteriormente a realizar una síntesis de los elementos que consideramos más significativos para caracterizar la educación intercultural como

discurso que persigue la transformación del ámbito educativo y la emancipación humana.

Nos encontramos así con la interculturalidad como un discurso político y educacional cuya formulación está constituida por una variedad de enunciaciones que tocan holísticamente todas las esferas de la vida social. Pero también pudimos observar cómo la distancia entre las invitaciones hechas por los autores y los logros reales es demasiado amplia, llegando a constituirse esta visión de la educación intercultural como otra utopía más que agregar a los sueños de transformación social. No obstante hemos insistido también en que las utopías son para perseguirlas aunque no haya esperanza de alcanzarlas, animándonos a hacerlo no la expectativa de lograrlas, sino la convicción de que ese es el camino correcto ética, estética y existencialmente.

Más adelante analizamos algunas situaciones y problemáticas relacionadas con el componente bilingüe de la educación intercultural observando sus transformaciones como instrumento de asimilación a la cultura dominante y como reivindicación de las comunidades étnicas en la búsqueda de preservar y reforzar sus culturas, persistiendo en este último caso el peligro de la cooptación por parte de las instancias de poder de las propuestas surgidas desde los movimientos sociales.

A pesar de todas sus vicisitudes y a causa de ellas, apreciamos y valoramos la educación intercultural como un escenario válido y pertinente de luchas emancipatorias que está lleno de dificultades y riesgos, algunos de los cuales tuvimos la oportunidad de tratar. Principalmente, creemos que cualquier forma de educación conformada bajo la episteme dominante, en mayor o menor grado contiene unas tendencias mentales y de comportamiento que propenden consciente o inconscientemente a una “naturalización” de la situación colonial y a una elusión de la calidad y el papel de reproductora de las prácticas de

dominación y exclusión que tiene la escuela. Por eso insistimos en que la escuela recrea el acto pedagógico como una práctica de violencia simbólica y epistémica que impone sentidos excluyentes sobre la base de categorizaciones arbitrarias de lo que se considera válido o correcto, llevando a cabo, de paso, operaciones de ocultamiento del poder transformador real que podría tener la educación. De esta situación se derivan una serie de riesgos que pudimos tratar con detenimiento.

Frente a estos riesgos, en este trabajo hemos sostenido la necesidad y la urgencia para la educación intercultural de la concepción y puesta en práctica de *pedagogías descoloniales* nutridas teórica y metodológicamente por un encuentro entre las teorías antropológicas postestructuralistas y las pedagogías críticas. Reiteramos que se trata de construir un proyecto educativo descolonizante *con* y *desde*, y no *para*, los pueblos y las comunidades que forman la sociedad multicultural.

Esto supone grandes desafíos a la hora de poner en práctica de una manera verdaderamente dialógica el asunto de la participación popular en el diseño y puesta en práctica de los proyectos educativos descolonializantes a través de intercambios de saberes respetuosos y equitativos, los cuales sólo podrían serlo si pudiera ponerse en cuestión la centralidad de la episteme europea occidental como criterio de validez y universalidad; pero realmente estamos muy lejos de que las instancias institucionales –e incluso muchos educadores- comprendan la lógica del cuestionamiento del dominio de una verdad única y exclusiva.

Sobre toda esta base conceptual e histórica, procedimos a llevar a cabo un examen del surgimiento y desarrollo de la etnoeducación en Colombia, lo que constituye justamente la pregunta central del presente trabajo, respondida por el quinto capítulo de este trabajo de maestría.

En primer lugar examinamos lo que llamamos los sentidos de la etnoeducación expresados por los autores estudiados, descubriendo en ellos recurrencias esencialistas y funcionalistas que demuestran las argumentaciones antropológicas contemporáneas aún no son bien conocidas o tenidas en cuenta por muchos sectores académicos del país. Otro elemento problemático recurrente en las elaboraciones sobre etnoeducación, es la asunción implícita o explícita de que se trata de procesos educativos en los cuales sólo aparecen implicados los sujetos y las comunidades subalternizadas culturalmente, ignorando o condonando la responsabilidad que deberían asumir todos los grupos sociales en este aspecto.

Con todo, lo que ha quedado claro es que la etnoeducación surgió como elemento constituyente de las luchas de las organizaciones étnicas en Colombia, que está relacionada originariamente con la noción de *etnodesarrollo* postulada por Guillermo Bonfil Batalla, y que ha sufrido unos procesos de apropiación, cooptación y resemantización por parte de los poderes dominantes. Para la actualidad, la ideología del neoliberalismo ha colonizado discursivamente tanto a su antecesor el desarrollismo, como a los discursos emergentes de los desarrollos sostenibles, a los desarrollos a escala humana y los etnodesarrollos. Es por esto que afirmamos que ha habido un proceso de resemantización del concepto de etnoeducación, que hace que experimente unas derivas de sentidos que operan en diferentes tiempos y locaciones, haciendo muy compleja su comprensión y restándole valor a cualquier intento de definición corta y cerrada.

En un segundo momento de este último capítulo nos detuvimos un poco en lo que motejamos como los vericuetos jurídicos. Teniendo la seguridad de que un tratamiento en profundidad de la problemática jurídica de la etnoeducación en Colombia requeriría por sí solo una investigación particular de largo aliento, aquí sólo nos ocupamos de explicar de manera cronológica los puntos que consideramos como más importantes dentro de dicha legislación en relación con nuestro propósito de hacer evidentes las problemáticas principales.

De este modo, después de sopesar los efectos de instrumentos jurídicos como el Concordato de 1887, la Ley 89 de 1890, el Decreto 1142 de 1978, la Resolución 3454 de 1984, la Constitución Política de 1991, la Ley 70 de 1993, la Ley 115 de 1994, el Decreto 804 de 1995 y la Ley 715 de 2001, pasamos a mirar someramente algunos asuntos derivados de todo este ámbito jurídico, tales como el problema de las *políticas de reconocimiento*, la *etnización de la cultura* y la *indigenización de la etnicidad*, la lentitud de las implementación y reglamentación de las leyes de carácter general mediante decretos y resoluciones más específicos, la marginalidad administrativa que tiene la etnoeducación dentro del aparato estatal, la *formalización del derecho* o fortalecimiento simbólico de lo jurídico en detrimento de su real adecuación con los intereses sociales, y, en general, la desaparición de una simple moda mediática o espectacularización consumista de las reivindicaciones étnicas, tras la cual los discursos institucionales retornaron a mostrar sus intenciones de profundizar el proyecto neoliberal de la cultura occidental dominante.

Encontramos entonces en Colombia un panorama de abundancia discursiva y de debilidad institucional, encarnadas en un régimen político cerrado, cuyos corolarios son la inequidad y la exclusión social, la alienación de la población del ejercicio político y la consecuente desvalorización del sistema democrático, devenido en clientelismo, corrupción y militarización. A la reforma legal, resultado por excelencia del debate político en Colombia, se le otorga el valor de panacea para la resolución de cuanto problema social se haga visible. No negamos la importancia del ordenamiento jurídico en cuanto a que marca el grado de desarrollo posible de las políticas generales de inclusión cultural y particulares de educación intercultural tal como las deseáramos; pero quisimos resaltar la existencia de la tendencia a sobrevalorar la norma jurídica -construida de arriba hacia abajo, alejada del contacto real con la cotidianidad de sus sujetos de imputación jurídica y que muchas veces no se cumple- que tiende a ocultar los



procesos y articulaciones reales de exclusión, marginalización y homogenización que en última instancia es el propósito del sistema capitalista neoliberal.

En tercer término profundizamos sobre el fenómeno y las articulaciones de la oficialización del sentido popular de la etnoeducación, mediante un proceso de colonialización semántica de su formulación inicial desde la perspectiva de los movimientos sociales indígenas, basada en una autonomía entendida como autodeterminación y capacidad de decisión sobre la gestión de sus culturas, para convertirse en herramienta de un multiculturalismo artificioso que sirve a los intereses de la dominación. Tratamos un poco más en detalle las dificultades la operatividad de las políticas de reconocimiento, en virtud de las cuales la demanda del derecho a la etnoeducación se encuentra supeditada a saberes, prácticas y expertos institucionales que definen oficialmente la etnicidad de una comunidad.

En últimas, hemos percibido cómo –infortunadamente- las políticas de reconocimiento y la reforma educativa neoliberal han ido socavado paulatinamente los valores simbólicos y políticos que tenía la noción de etnoeducación en sus comienzos, reduciéndola a una noción oficial de política educativa confinada a la lógica discursiva institucional.

Todo esto indica que los procesos etnoeducativos en Colombia han sido garantizados por los movimientos y las organizaciones étnicas, incluso en clara confrontación con la institucionalidad educativa. Pero en todo este campo cultural de enfrentamiento de modos de ver el mundo, proyectos como los de educación indígena, la educación bilingüe, la educación bilingüe intercultural, la etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos, que han formado parte de las propuestas y los planes educativos de las organizaciones sociales étnicas, en el proceso de confrontación y negociación con el Estado, resultaron incorporadas como parte de sus programas institucionales, adulterando sus bases y propósitos iniciales.

Aseveramos sobre la base de lo expuesto, que la mera existencia de políticas educativas como la etnoeducación no garantiza la modificación de las formas de proceder del Estado ni el cambio en las representaciones sociales sobre la diversidad cultural; antes bien, explicamos que lo que ha resultado de los procesos de respuesta a las demandas de las organizaciones étnicas, ha sido la institucionalización de políticas oficiales tendientes a un progresivo proceso de cooptación mediante una la colonización epistémica de los conceptos que servían a los grupos subalternizados para construir sus discursos reivindicatorios.

En medio de todo esta situación, advertimos en un cuarto momento de este último capítulo, sobre el hecho de la diversidad de procesos reivindicativos en Colombia y sobre los caminos y dificultades diferenciales que han tenido que enfrentar los grupos étnicos, detallando únicamente las singladuras de las comunidades indígenas y afrocolombianas, y dejando de lado los procesos propios de los pueblos raizales y ROM, por cuanto no habían sido contemplados dentro de la pregunta inicial fundamental de este trabajo.

Es así como nos detuvimos a examinar cómo esta noción de etnoeducación, institucionalizada y cooptada por los sectores dominantes, fue perdiendo sentido para las algunas organizaciones indígenas colombianas, llevándolas a diseñar e implementar una *educación propia* que reafirma su posición política frente a las políticas del Estado. Incluso registramos los intentos de algunas organizaciones para llevar a cabo procesos de fortalecimiento de una educación propia que no se cierre radicalmente a los aportes de la escuela oficial que puedan ser utilizados sin desmedro de la primera, y las grandes complicaciones que esto implica por la existencia de una oposición inmensa entre la escuela oficial, decididamente integracionista y homogenizadora, y la educación propia indígena que es *en y para* la vida, a partir de la afirmación del *ser indígena*. Este enfrentamiento es reflejo del enfrentamiento mayor existente entre un pensamiento indígena que parte de la

relación entre las partes de un cosmos y un pensamiento parcelado, segmentado, que divide el conocimiento por áreas específicas, propio de la cultura occidental.

Luego nos interesamos por los procesos particulares de las comunidades afrocolombianas, observando cómo su problema fundamental ha sido endémicamente el de la negación/invisibilización/estereotipación de sus cosmovisiones, modos de vida y comportamientos, colocándolos en un lugar de inferioridad epistémica que sólo les otorga una aparente visibilización por medio del uso de estereotipos relacionados con la esclavitud, con sus aspectos culturales folclorizados, con su fortaleza física y su habilidad para las hazañas deportivas, sin poder superar una insidiosa sinonimia de atraso social. Examinamos también las dificultades particulares de los procesos de reivindicación étnica de estas comunidades derivadas de la indigenización de lo étnico operada en las políticas de reconocimiento nacionales.

Pero también constatamos que, al igual que para el caso de los indígenas, la problemática principal que se hace explícita para las comunidades negras en todo este proceso reivindicativo es la del territorio y el acceso a los recursos naturales. Los aspectos relacionados con la educación aparecen en los dos casos articulados pero de alguna manera subordinados a la cuestión territorial, la más vital para las etnias subalternizadas en Colombia. Esto dio lugar a la dificultad adicional de las organizaciones afrocolombianas radicadas en regiones diferentes al Pacífico y en los contextos urbanos del país, para modificar la perspectiva pacíficocentrista desde la cual fueron formuladas las políticas de reconocimiento étnico afrocolombiano.

Observamos también cómo la etnoeducación afrocolombiana ha girado en torno a dos concepciones generales, la de incorporación a la etnoeducación los conocimientos ancestrales, la historia, la oralidad, la relación con el territorio y la auto determinación, planteando una diferenciación frente a la sociedad nacional; y

la que comprende la etnoeducación como la enseñanza, la visibilización, la valoración y el respeto dirigida para todos los residentes en el país de la historia y los aportes de las poblaciones negras esclavizadas y sus descendientes.

Para finalizar esta larga exposición, en último lugar hemos sostenido la continuidad de la escuela en Colombia como dispositivo de dominación epistémica, en la cual la etnoeducación, considerada como una conceptualización fuerte pero una institucionalización débil, no ha logrado alterar en grado significativo esta situación. Esto, sin olvidar las carencias generales de la escuela colombiana y sus desequilibrios cualitativos y cuantitativos en la prestación del servicio educativo, en una proporción que combina su presencia según clases sociales y regiones del país.

Sin embargo, y a pesar de todo este desolador panorama institucional, agravado por la progresiva neoliberalización de la educación, consideramos que de todo este arduo y doloroso proceso de lucha e interpelación a la institucionalidad de las comunidades indígenas y afrocolombianas, han resultado unas formas alternativas y altamente seminales de comprender y practicar la educación. Las principales, y a nuestro juicio las mejores, son las que se han presentado de manera endógena a estas mismas comunidades, tales como la educación propia indígena y las formas asociadas al cimarronismo afrocolombiano.

También vimos que desde la academia se han producido algunos movimientos significativos, e incluso consideramos en detalle una propuesta teórica y una implementación práctica, ambas producidas al interior de la iglesia católica, actor con una deuda histórica considerable dentro de estas problemáticas, que buscan unas dinámicas sociales y educativas en sintonía con los presupuestos de una educación intercultural respetuosa, dialógica y cuestionadora de la validez universal del modelo hegemónico moderno.

Reiteramos que partir de todo lo expuesto en este trabajo, la hegemonía epistémica y cultural del modelo occidental moderno es demasiado fuerte dentro del ámbito educativo y que sus parámetros dominan en todos los niveles la casi totalidad de sus procesos de diseño, administración, docencia, investigación, extensión y contacto con la comunidad.

Consideramos también que una interculturalidad como propuesta política, tal como la hemos expuesto aquí, existe apenas hasta ahora de modo muy insular dentro del ámbito educacional colombiano. Del mismo modo hemos podido constatar que las elaboraciones académicas han sido de gran utilidad para los sujetos y las comunidades étnicas subalternizadas en sus procesos de búsqueda de conocimientos y formas organizativas. Además de que poco a poco, desde diferentes áreas y disciplinas, van escuchándose cada vez más las voces cuestionadoras del estatus de verdad única de la episteme moderna dominante.

Por estas razones, es necesario que todos los sujetos interesados trabajen por ampliar ese estrecho espacio que se ha logrado ganar hasta ahora.

## **8. Bibliografía**

Amorós Terrones, Mario (2002). Riquezas educativas de la multiculturalidad. En: Educación Hoy. Revista de la Confederación Interamericana de Educación Católica CIEC, año 32, N° 152, Bogotá. Pp. 11 – 25.

Arango Hurtado, Yamil (2000). Avance en la reglamentación de la ley 70 de 1993. En: En: Memorias foro departamental sobre etnoeducación ambiental en comunidades afrocolombianas. Corporación Autónoma Regional del Centro de Antioquia CORANTIOQUIA. Medellín. Pp. 43 – 50.

Berman, Marshall (1991). *Todo lo Sólido se desvanece en el Aire. La experiencia de la Modernidad*. Quinta edición. Siglo Veintiuno Editores. Bogotá.

Bohannan, Paul y Mark Glazer (1993). *Antropología. Lecturas*. 2ª edición. Mc Graw-Hill. Madrid

Caicedo Ortiz, José Antonio (2008). *Historia oral como opción política y memoria política como posibilidad histórica para la visibilización étnica por otra escuela*. En: *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XX, N° 52. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín. Pp. 27 – 41.

Calvo Buezas, Tomás (2003). *La escuela ante la inmigración y el racismo. Orientaciones de educación intercultural*. Editorial Popular. Madrid.

Castillo Guzmán, Elizabeth (2008). *Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos*. En: *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XX, N° 52. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín. Pp. 15 – 26.

Cavalli-Sforza, Luigi Luca y Francesco Cavalli-Sforza (1994). *Quiénes somos. Historia de la diversidad humana*. Grijalbo-Mondadori. Barcelona.

Chaverra Ríos, Martha Luz (2000). *La organización en las comunidades afrocolombianas*. En: *Memorias foro departamental sobre etnoeducación ambiental en comunidades afrocolombianas*. Corporación Autónoma Regional del Centro de Antioquia CORANTIOQUIA. Medellín. Pp. 15 – 24.

Clifford, James (1995). *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Gedisa Editorial. Barcelona.

Comas d'Argemir, Dolors (1998). Antropología económica. Ariel. Barcelona.

Crispín Bernardo, María Luisa y María José Athié Martínez (2006). ¿Qué es eso de la educación intercultural? En: Revista DIDAC, N° 47. Universidad Iberoamericana. México.

Consejo Regional Indígena del Cauca –CRIC- (2004). ¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural –PEBI-, Terre des Hommes. Bogotá.

De la Torre Guerrero, Gonzalo (2008). La etnoeducación: sus bases antropológicas y su papel histórico. En: Anuario FUCLA. Fundación Universitaria Claretiana. Quibdó. Pp. 83 – 97.

Díaz Couder, Ernesto (1998). Diversidad cultural y educación en Iberoamérica. En: Revista Iberoamericana de Educación. Organización de los Estados Americanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, N° 17, Madrid. Pp. 11 – 30.

Eco, Umberto (1989). La estructura Ausente. Introducción a la semiótica. Cuarta edición. Lumen. Barcelona.

Escobar, Arturo (1999). El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea. ICAN – CEREC. Bogotá.

Estrada Nasner, Blanca Myriam (2007). Recrear la espiritualidad ancestral a través de la danza y la música como formas de educación propia. En: Revista Educación y Pedagogía, Vol. XIX, N° 49. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín. Pp. 99 – 102.

Fernández Cox, Cristian (1991). Modernidad Apropriadada. Modernidad Revisada. Modernidad Reencantada. En: Modernidad y Postmodernidad en América Latina: Estado del Debate. Escala. Bogotá. Pp. 99 - 110.

Flórez López, Jesús Alfonso (2008). Diálogo interreligioso. Cristianismo y pueblos indígenas. En: Anuario FUCLA. Fundación Universitaria Claretiana. Quibdó. Pp. 267 – 280.

García Canclini, Néstor (1990). Culturas Híbridadas. Estrategias para Entrar y Salir de la Modernidad. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes - Grijalbo. México

García-Cano Torrico, María, Esther Márquez Lepe y Belén Agrela Romero (2008). Cuándo, por qué y para qué la educación intercultural. Discursos y praxis de la educación intercultural. En: Papers. Revista de Sociología, N° 89. Barcelona. Pp. 147 – 167.

García Castaño, F. Javier et al (2002). La educación multicultural y el concepto de cultura. En: Educación Hoy. Revista de la Confederación Interamericana de Educación Católica CIEC, año 32, N° 152, Bogotá. Pp. 37 – 72.

García Castellano, J., & Granados Martínez, A. (1999). Lecturas para educación intercultural. Trotta. Madrid.

García Rincón, Jorge Enrique (2000). Etnoeducación en comunidades afrocolombianas. En: En: Memorias foro departamental sobre etnoeducación ambiental en comunidades afrocolombianas. Corporación Autónoma Regional del Centro de Antioquia CORANTIOQUIA. Medellín. Pp. 51 – 62.



García Urdaneta, Víctor Jaime (2002). Cultura, educación y desarrollo. En: Educación Hoy. Revista de la Confederación Interamericana de Educación Católica CIEC, año 32, N° 152, Bogotá. Pp. 97 – 110.

Geertz, Clifford (1996). Géneros confusos. La refiguración del pensamiento social. En: El surgimiento de la antropología posmoderna. Carlos Reynoso (compilador). Gedisa Editorial. Tercera edición. Barcelona. Pp. 63 - 77.

Giraldo Isaza, Fabio y Héctor Fernando López (1991). La Metamorfosis de la Modernidad. En: Colombia. El Despertar de la Modernidad. Fernando Viviescas y Fabio Giraldo (compiladores). Foro Nacional por Colombia. Bogotá. Pp. 248 - 310.

Godelier, Maurice (1974). Economías y sociedades: enfoque funcionalista, estructuralista y marxista. En: Economía, fetichismo y religión en las sociedades primitivas. Siglo XXI. Madrid. Pp.132 – 175.

González, Jorge A. (2001). Frentes culturales: para una comprensión dialógica de las culturas contemporáneas. En: Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. Época II, vol. VII, núm. 14. Universidad de Colima. Colima. Pp. 9 – 45.

Gramigna, Anita (2005). La epistemología de la diferencia educativa. En: Perfiles Educativos, Vol. XXVII, N° 1008. México. Pp. 70 – 94.

Guber, Rosana (2001). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Ed. Norma. Bogotá.

Habermas, Jürgen (1991). Modernidad Versus Postmodernidad. En: Colombia. El Despertar de la Modernidad. Fernando Viviescas y Fabio Giraldo (compiladores). Foro Nacional por Colombia. Bogotá. Pp. 17 - 31.

Jaramillo Uribe, Jaime (1998). Los estudios afroamericanos y afrocolombianos: balance y perspectivas. En: Etnoeducación en Colombia y las comunidades afrocolombianas. Nicolás Odilio Palacios Hinestroza. Docentes Editores. Bogotá. Pp. 65 – 82.

Jiménez Meneses, Orián (2004). Historia y memoria. La etnoeducación de los afrocolombianos. En: Revista Educación y Pedagogía, Vol. XVI, Nº 39. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín. Pp. 87 – 103.

Juliano, Dolores (1996). Antropología de la educación. En: Ensayos de antropología cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat. Joan Prat y Ángel Martínez (editores). Ariel Antropología. Barcelona. Pp. 278 -285.

King, Linda y Sabine Schielmann (2004). El reto de la educación indígena: experiencias y perspectivas. Ediciones Unesco. París.

Kottak, Conrad Phillip (1994). Antropología. Una exploración de la diversidad humana. Sexta edición. Mc Graw-Hill. Madrid.

López, Luis Enrique (1998). La eficacia y la validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. En: Revista Iberoamericana de Educación. Organización de los Estados Americanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, Nº 17, Madrid. Pp. 51 – 89.

Marcus, George E. y Dick E. Cushman (1996). Las etnografías como textos. En: El surgimiento de la antropología posmoderna. Carlos Reynoso (compilador). Gedisa Editorial. Tercera edición. Barcelona. Pp. 171 – 213.

Mendoza Cardona, Sandra (2011). Del Estado débil o en formación a las presencias diferenciadas del Estado – Sociedad civil en torno a la normatividad de vivienda en Sincelejo. Tesis de Maestría en Antropología, Universidad de Antioquia, Medellín.

Micanquer Cuatín, William Orlando (2007). Siguiendo las huellas de los mayores: la educación propia para la defensa del territorio y la cultura. En: Revista Educación y Pedagogía, Vol. XIX, Nº 49. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín. Pp. 91 – 94.

Molina Bedoya, Víctor Alonso (2009). Educación Nasa, entre lo oficial, lo propio y lo bilingüe intercultural. En: Educación, diversidad e inclusión. Asociación Sindical de Educadores del Municipio de Medellín ASDEM – Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas CIEP. Medellín. Pp. 21 – 44.

Mosquera Mosquera, Juan de Dios (1998). La etnoeducación afrocolombiana. Guía para docentes, líderes y comunidades educativas. Docentes Editores. Bogotá.

Moya, Ruth (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. En: Revista Iberoamericana de Educación. Organización de los Estados Americanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, Nº 17, Madrid. Pp. 105 – 187.

Muñoz Cruz, Héctor (1998). Los objetivos políticos y socioeconómicos de la educación cultural bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la

enseñanza y en las escuelas indígenas. En: Revista Iberoamericana de Educación. Organización de los Estados Americanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, N° 17, Madrid. Pp. 31 - 50

Muñoz, A. (2001). Enfoques y Modelos de Educación Multicultural e Intercultural. Recuperado el 30 de Octubre de 2009, de <http://www.comadrid.es>: <http://www.comadrid.es/webdgpe/Interculturalidad/enfoques.coc>

Palacios Hinestroza, Nicolás Odilio (1998). Etnoeducación en Colombia y las comunidades afrocolombianas. Docentes Editores. Bogotá.

Parra Rozo. (2002). Mitos y leyendas al servicio de la formación intercultural. En: Educación Hoy. Revista de la Confederación Interamericana de Educación Católica CIEC, año 32, N° 152, Bogotá. Pp. 83 – 95.

Pimienta Mesa, Juan Carlos (1997). La ebriedad de los símbolos. Bares y cantinas como lugares antropológicos. Monografía de grado. Departamento de Antropología. Universidad de Antioquia. Medellín.

Poblete Melis, Rolando (2006). Educación intercultural: teorías, políticas y prácticas. La migración peruana en el Chile de hoy. Nuevos escenarios y desafíos para la integración. Barcelona. Tesis doctoral. Facultad de Letras. Universidad Autónoma de Barcelona.

Real Academia Española (1992). Diccionario de la lengua española. Vigésima primera edición. Madrid.

Rodríguez Rojo, M. (1995). Educación para la Paz y el Interculturalismo como tema Transversal. Oikos. Tau. Barcelona:

Rojas, Axel y Elizabeth Castillo (2007). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿interculturalizar la educación? En: Revista Educación y Pedagogía, Vol. XIX, N° 48. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín. Pp. 11 – 24.

Rojas Curieux, Tulio (1999). La etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer. En: Colombia Internacional, N° 46. Bogotá. Pp. 45 – 58.

Rojas Pimiento, Alba Lucía y Alexandra Henao Castrillón (2004). Para ser... en tanto somos un cambalache de sentidos. Pedagogía intercultural, una contribución para la equidad. En: Revista Educación y Pedagogía, Vol. XVI, N° 39. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín. Pp. 105 – 119.

Sagan, Carl y Druyan, Ann (1993). Sombras de antepasados olvidados. Cuarta edición. Planeta. Bogotá.

Serrano Ruiz, Javier (1998). El papel del maestro en la educación intercultural bilingüe. En: Revista Iberoamericana de Educación. Organización de los Estados Americanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, N° 17, Madrid. Pp. 91 – 102.

Shweder, Richard A. (1996). La rebelión romántica de la antropología contra el iluminismo, o el pensamiento es más que razón y evidencia. En: El surgimiento de la antropología posmoderna. Carlos Reynoso (compilador). Gedisa Editorial. Tercera edición. Barcelona. Pp. 78 - 113.

Strathern, Marilyn (1996). Las ficciones persuasivas de la antropología. En: El surgimiento de la antropología posmoderna. Carlos Reynoso (compilador). Gedisa Editorial. Tercera edición. Barcelona. Pp. 214 – 253.

Tovar González, Leonardo (2002). Educación intercultural y democracia. En: Educación Hoy. Revista de la Confederación Interamericana de Educación Católica CIEC, año 32, N° 152, Bogotá. Pp. 73 – 82.

Trillos Amaya, María (2004). Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales: balance y perspectivas. En: Revista Educación y Pedagogía, Vol. XVI, N° 39. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín. Pp. 41 – 64.

Velasco Sánchez, Nelson Marino (2007). Equilibrar o castigar. La búsqueda de la armonía comunitaria alrededor del fogón. En: Revista Educación y Pedagogía, Vol. XIX, N° 49. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín. Pp. 83 – 89.

Vélez, Catalina (2002). Interculturalidad y currículo escolar. El caso de la reforma curricular para la educación básica ecuatoriana. En: Educación Hoy. Revista de la Confederación Interamericana de Educación Católica CIEC, año 32, N° 152, Bogotá. Pp. 27 – 36.

Vitón de Antonio, María Jesús (1998). La interculturalidad como perspectiva para repensar los espacios educativos no formales. En: Revista Iberoamericana de Educación. Organización de los Estados Americanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, N° 17, Madrid. Pp. 189 – 205.

Waisman, Marina (1991). Un Proyecto de Modernidad. En: Modernidad y Postmodernidad. Estado del Debate. Escala. Bogotá. Pp. 89 - 98.

Walsh Catherine (2004). Colonialidad, conocimiento y diáspora afro-andina: construyendo etnoeducación e interculturalidad en la universidad. En: Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia. Eduardo

Restrepo y Axel Rojas (Editores). Editorial Universidad del Cauca, Popayán. Pp. 331 – 344.

Walsh, Catherine (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. En: Revista Educación y Pedagogía, Vol. XIX, N° 48. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín. Pp. 25 – 35.