



UFRR

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JONATHAN ESPINOSA ÁLVAREZ

**ETNOEDUCACIÓN Y MOVIMIENTOS SOCIALES EN COLOMBIA:
CONCEPTUALIZACIÓN Y POLÍTICA PÚBLICA**

**BOA VISTA, RR
2023**

JONATHAN ESPINOSA ÁLVAREZ

**ETNOEDUCACIÓN Y MOVIMIENTOS SOCIALES EN COLOMBIA:
CONCEPTUALIZACIÓN Y POLÍTICA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Maxim Repetto

**BOA VISTA, RR
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

E77e Espinosa Álvarez, Jonathan.
Etnoeducación y movimientos sociales en Colombia :
conceptualización y política pública / Jonathan Espinosa Álvarez. – Boa
Vista, 2023.
149 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Maxim Repetto.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima,
Programa de Pós-Graduação em Educação.

1 – Povos indígenas. 2 – Afro-colombianos. 3 – Educação
intercultural. 4 – Política educativa. 5 – Multiculturalismo. I – Título. II
– Repetto, Maxim (orientador).

CDU – 376.74(862)

JONATHAN ESPINOSA ÁLVAREZ

**ETNOEDUCACIÓN Y MOVIMIENTOS SOCIALES EN COLOMBIA:
CONCEPTUALIZACIÓN Y POLÍTICA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação. Defendida em 31 de agosto de 2023 e avaliada pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Maxim Repetto
Orientador

Profa. Dra. Leila Baptaglin
Membro interno

Profa. Dra. Ana Lúcia de Sousa
Membro externo

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero manifestar mi profunda gratitud al profesor Maxim Repetto, que con paciencia y generosidad me ha orientado oportunamente en este camino, brindándome su apoyo y sus conocimientos. Igualmente, a las profesoras Leila Baptaglin y Ana Lúcia de Sousa, quienes afectuosamente han contribuido a mi trabajo a través de sus comentarios, cuestionamientos y recomendaciones perspicaces. Asimismo, a la profesora Edith Romano, al profesor João Paulino Neto y a la profesora Iana Vasconcelos, por su respaldo y disponibilidad. También a la profesora Elizabeth Castillo y al profesor Félix Suárez, quienes en una fase inicial de la investigación me han compartido su visión amplia, crítica y actualizada del tema. De igual manera, al profesor Axel Rojas, que amablemente me advirtió sobre perspectivas que yo había pasado por alto. Además, a los funcionarios del sistema de bibliotecas de la Universidad de Antioquia, principalmente a la coordinadora de préstamos Beatriz Vinasco, por su amabilidad y colaboración.

Quiero expresar mi sincero reconocimiento a la Organización de los Estados Americanos (OEA) y al Grupo de Cooperación Internacional de Universidades Brasileñas (GCUB), que me otorgaron una beca de estudios mediante el Programa de Alianzas para la Educación y la Capacitación (PAEC).

Del mismo modo, quiero agradecer a los profesores y compañeros de la Maestría en Educación de la Universidad Federal de Roraima, por acogerme amigablemente y por los aprendizajes compartidos. También a los profesores del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia, que de forma cálida y rigurosa me han proporcionado una formación académica de calidad. Agradezco en particular a los profesores Helbert Velilla y Santiago Arango, que bondadosamente me brindaron su ayuda cuando decidí presentarme a la beca Brasil PAEC OEA-GCUB.

Aunque ya no esté presente, siempre estaré especialmente agradecido con la profesora y amiga Joëlle Gallimard, que me alentó y apoyó cuando inicié este recorrido. Sin ella, este trabajo de investigación no habría sido posible.

Quiero agradecer a los pueblos indígenas y a las poblaciones afrocolombianas, que a través de sus valientes luchas me han permitido revisar y enriquecer mi propia historia.

De la misma forma, agradezco a mis padres y a mis hermanos, que siempre han estado ahí respaldándome y compartiendo mis sueños. También a Daniela, que con amor y dulzura ha sido

mi soporte y compañía. Asimismo, a mis amigos, que cariñosamente me han animado y han sabido perdonar tantas ausencias.

Finalmente, quisiera señalar que, pese a mis mejores esfuerzos por identificarlos y corregirlos, soy consciente de que este trabajo de investigación puede contener errores e imprecisiones, los cuales son de mi entera responsabilidad y en ningún modo se corresponden con las valiosas contribuciones y sugerencias que recibí de las personas antes mencionadas.

L'histoire sociale enseigne qu'il n'y a pas de politique sociale sans un mouvement social capable de l'imposer.

Pierre Bourdieu

RESUMEN

En este trabajo de investigación se estudia la relación entre la política pública de etnoeducación en Colombia y los movimientos sociales indígena y afrocolombiano desde una perspectiva cualitativa e interpretativa. El objetivo es analizar cómo las denuncias, demandas y propuestas de estos movimientos influyeron en la conceptualización de la etnoeducación, su adopción como enfoque de la política educativa para grupos étnicos y los cambios que experimentó durante su proceso de consolidación. Para ello, se realizó un análisis documental de contenido de textos académicos, normativos e históricos relacionados con el tema. Se muestra que el movimiento indígena tuvo un papel protagónico en el surgimiento y la consolidación de la etnoeducación como política educativa, aunque sus reivindicaciones fueron despolitizadas y desvinculadas de su lucha por la autonomía. Por su parte, el movimiento afrocolombiano logró que se reconocieran legalmente sus demandas educativas y que se ampliara la política de etnoeducación a una parte de sus poblaciones, aunque bajo una concepción limitada de etnicidad. En este sentido, la política de etnoeducación representó un avance significativo para la educación de los pueblos indígenas y las poblaciones afrocolombianas, no obstante, con limitaciones y contradicciones que requieren ser revisadas y transformadas.

Palabras clave: Pueblos indígenas. Afrocolombianos. Educación intercultural. Política educativa. Multiculturalismo.

RESUMO

Esta dissertação estuda a relação entre a política pública de etnoeducação na Colômbia e os movimentos sociais indígena e afro-colombiano, a partir de uma abordagem qualitativa e interpretativa. O objetivo é analisar como as denúncias, demandas e propostas desses movimentos influenciaram na conceituação da etnoeducação, na sua adoção como enfoque da política educativa para grupos étnicos e nas mudanças que experimentou durante seu processo de consolidação. Para isso, realizou-se uma análise documental de conteúdo de textos acadêmicos, normativos e históricos relacionados com o tema. A partir desta, mostra-se que o movimento indígena teve um papel central no surgimento e na consolidação da etnoeducação como política educativa, embora suas reivindicações fossem despolitizadas e desvinculadas de sua luta pela autonomia. Por outro lado, o movimento afro-colombiano conseguiu que suas demandas educativas fossem reconhecidas legalmente e que a política de etnoeducação fosse estendida a uma parte de suas populações, porém sob uma concepção restrita de etnicidade. Nesse sentido, a política de etnoeducação representou um avanço significativo para a educação dos povos indígenas e das populações afro-colombianas, porém, com limitações e contradições que precisam ser revistas e transformadas.

Palavras-chave: Povos indígenas. Afro-colombianos. Educação intercultural. Política educativa. Multiculturalismo.

ABSTRACT

This research project explores the relationship between the public policy of ethno-education in Colombia and the indigenous and Afro-Colombian social movements from a qualitative and interpretive perspective. Its objective is to analyze how the complaints, demands and proposals of these movements influenced the conceptualization of ethno-education, its adoption as an approach of the educational policy for ethnic groups and the changes that it experienced during its consolidation process. To do this, a documentary content analysis of academic, normative, and historical texts related to the topic was carried out. From this, it is shown that the indigenous movement played a leading role in the emergence and consolidation of ethno-education as an educational policy, although its claims were depoliticized and disconnected from their struggle for autonomy. For its part, the Afro-Colombian movement achieved legal recognition of its educational demands and expanded the policy of ethno-education to a part of its populations, although under a limited conception of ethnicity. In this sense, the policy of ethno-education represented a significant advance for the education of indigenous peoples and Afro-Colombian populations, however, with limitations and contradictions that require being reviewed and transformed.

Keywords: Indigenous peoples. Afro-Colombians. Intercultural education. Education policy. Multiculturalism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Regiones de Colombia, grupos étnicos y pobreza multidimensional	15
Figura 2 - Territorio de misiones en Colombia (1968)	39
Figura 3 - Sectores diferenciables de una cultura.....	93
Figura 4 - Agencias de control en una comunidad indígena del Vaupés (1989).....	108

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	12
1. POLÍTICA PÚBLICA Y MOVIMIENTOS SOCIALES	19
1.1. POLÍTICA PÚBLICA	19
1.2. NUEVOS MOVIMIENTOS SOCIALES (NMS)	25
1.3. INDÍGENAS Y AFROCOLOMBIANOS: HISTORIA, RESISTENCIA Y MOVIMIENTOS SOCIALES	31
2. MOVIMIENTOS SOCIALES Y EL PROBLEMA EDUCATIVO	53
2.1. INICIOS DEL MOVIMIENTO INDÍGENA, LAS MISIONES Y EL PROBLEMA EDUCATIVO	53
2.2. EL MOVIMIENTO INDÍGENA Y SU PROPUESTA EDUCATIVA.....	65
2.3. LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN LA AGENDA POLÍTICA: NUEVAS EXPERIENCIAS	73
2.4. MOVIMIENTOS AFROCOLOMBIANO E INDÍGENA: LA LUCHA POR EL RECONOCIMIENTO CONSTITUCIONAL.....	80
3. CONCEPTUALIZACIÓN Y FORMULACIÓN DE LA ETNOEDUCACIÓN	90
3.1. DEL ETNODESARROLLO A LA ETNOEDUCACIÓN	90
3.2. CONSOLIDACIÓN DE LA POLÍTICA DE ETNOEDUCACIÓN	96
3.3. (RE)FORMULACIÓN DE LA POLÍTICA DE ETNOEDUCACIÓN	103
3.3.1. Algunos cuestionamientos y apuntes sobre la etnoeducación	120
4. CONSIDERACIONES FINALES	135
REFERENCIAS	141

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con su Constitución Política, Colombia es un país multicultural que reconoce la diversidad de sus grupos étnicos y su derecho a una educación oportuna y digna. En este sentido, la política de etnoeducación o de educación para grupos étnicos ha sido definida con el fin de garantizar una educación intercultural y pertinente a las poblaciones indígenas, afrocolombianas, negras, palenqueras, raizales y Rrom (gitanas). Según la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), se entiende por etnoeducación aquella “que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos”. Esta debe estar vinculada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural de cada grupo, y debe respetar sus creencias y tradiciones (COLOMBIA, 1994).

Esta política es parte de una notable transformación de las relaciones culturales y sociales entre los llamados grupos étnicos y el resto de la sociedad nacional. Esto teniendo en cuenta que sólo en las últimas décadas del siglo pasado se empezó a concebir la idea de una educación diferenciada que atendiese a las características, necesidades e intereses, inicialmente de las comunidades indígenas, y luego de los afrodescendientes y los grupos étnicos en general. Además, no fue sino hasta después de la década del noventa que los indígenas fueron reconocidos como parte de la ciudadanía colombiana y los afrocolombianos como grupos étnicos culturalmente diversos (CASTILLO; CAICEDO, 2015; ROJAS; CASTILLO, 2005; WABGOU *et al.*, 2012).

Sin embargo, las políticas públicas no son diseñadas de manera fortuita, estas son el resultado de procesos de interacción complejos que se dan entre múltiples actores sociales con distintos intereses, valores y recursos. Estos procesos son dinámicos y están permeados por el contexto histórico, político, económico y cultural en el que se desarrollan. A través de las políticas el Estado establece medidas para resolver problemas sociales específicos que afectan a la sociedad o a algún sector de ella. Estos problemas son denunciados por ciertos actores que, por medio de sus prácticas y discursos, buscan influir en las decisiones y acciones del gobierno (CEJUDO, 2008).

En este sentido, la etnoeducación como política pública es un tema relevante porque, además de determinar medidas estatales que afectan la educación de los grupos étnicos y su relación con el resto de la sociedad colombiana, refleja las demandas y luchas de los actores que consiguieron que fuera diseñada. En este caso se trata de los movimientos sociales indígena

y afrocolombiano¹, que desde la década de 1970 se han movilizad para reivindicar aspectos culturales, históricos, lingüísticos, políticos y territoriales. Estos denunciaron que históricamente la educación ha estado al servicio de la reproducción de órdenes sociales de opresión y negación de sus poblaciones y, consecuentemente, plantearon la necesidad de una educación acorde con sus visiones de mundo, que respetase sus culturas y que contribuyese a la realización de sus intereses (BENAVIDES, 2009; CASTILLO; CAICEDO, 2015; ROJAS; CASTILLO, 2005; VALERO, 2020).

Teniendo en cuenta lo anterior, en este trabajo pretendo analizar la relación de las denuncias, demandas y propuestas de los movimientos sociales indígena y afrocolombiano con la política pública de etnoeducación y los conceptos teóricos que en ella subyacen. Para esto, propongo delimitar las perspectivas teóricas desde donde se entenderán la política pública y los movimientos sociales, a saber, un enfoque constructivista (CEJUDO, 2008; KLOTZ; LYNCH, 2007) y la teoría de los Nuevos Movimientos Sociales (GOHN, 1997; MELUCCI, 1989; TOURAINE, 1977). Asimismo, pretendo reconstruir de forma general la historia de los movimientos sociales indígena y afrocolombiano, y exponer cómo sus denuncias y propuestas sobre el problema educativo de sus poblaciones influyeron en la formulación y reformulación de la política de etnoeducación.

Así pues, este texto es parte de una investigación cualitativa inscrita en el paradigma interpretativo (DENZIN; LINCOLN, 2017) y apoyada en el Análisis Documental de Contenido (ADC) como lo entienden Pinto y Gálvez (1999). El ADC parte del supuesto de que las estructuras discursivas y mentales se enclavan tanto en la interacción social como en la estructura social (PINTO; GÁLVEZ, 1999). Por lo tanto, se entiende que los documentos textuales están influenciados por el contexto social en que se producen y el analista por el

¹ Con el fin de simplificar su redacción y lectura, a lo largo de este trabajo se usan de forma generalizada los términos *movimiento afrocolombiano* y *afrocolombiano* en referencia al sujeto político compuesto por descendientes de africanos esclavizados traídos al territorio que ahora es Colombia por medio de la trata trasatlántica (WABGOU et al., 2012). El concepto *afrocolombiano* se origina en las últimas décadas del siglo pasado para explicitar la presencia de una herencia africana en la historia y las dinámicas contemporáneas de parte de la población colombiana (AGUDELO, 2005; WABGOU et al., 2012). Sin embargo, no pretendo desconocer otros términos que han servido para denotar distintas especificidades identitarias de ciertas poblaciones. Por ejemplo, *comunidad, hombre o mujer negra*, que además de reconocer su historia y origen africano, han sido usados para destacar una especificidad racial y cultural (AGUDELO, 2005). Igualmente, el término *raizal*, que ha sido utilizado para indicar no sólo el lugar de origen, sino la historia y la cultura angloafrocaribeña que comparte un grupo heterogéneo de personas del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina (VALENCIA, 2008). Del mismo modo, el término *palenquero*, que denota tanto el origen, como la cultura y la historia de personas descendientes de esclavizados africanos que lograron liberarse de sus esclavistas y construyeron asentamientos alejados de ellos llamados palenques. De uno de estos asentamientos surge el actual San Basilio de Palenque. En otros países de la región, estos asentamientos han recibido una denominación diferente como *quilombos* (Brasil) o *cumbes* (Venezuela) (AGUDELO, 2005; WABGOU et al., 2012).

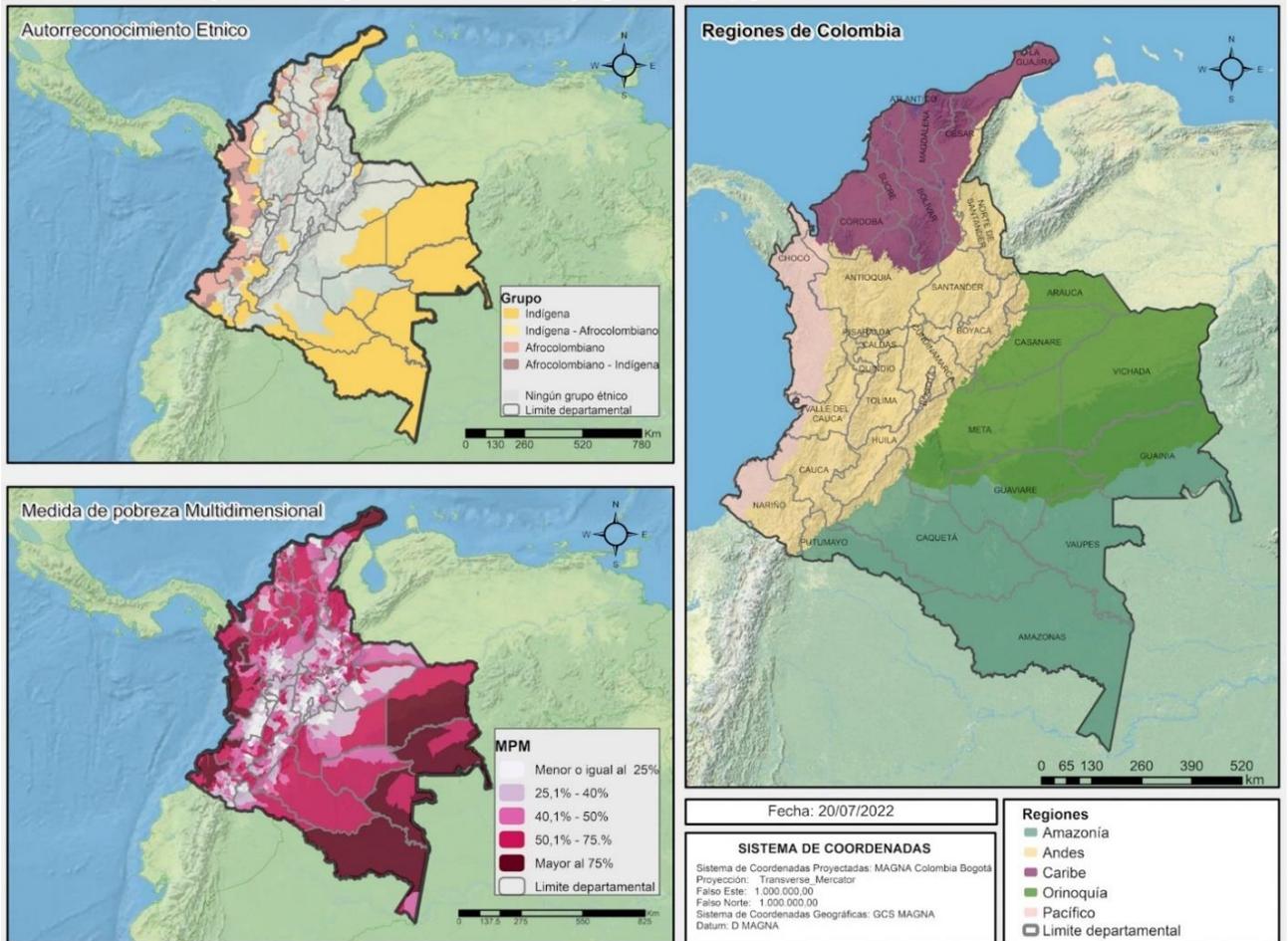
contexto en que los interpreta. Además, los procesos del ADC abarcan la *comprensión*, la *interpretación* y la *producción*. El primero, se trata de un fenómeno constructivo en el que la información del documento textual se relaciona con el conocimiento del analista; es un proceso cognitivo en el que intervienen los sistemas atencionales y de memoria, los procesos de codificación y percepción y las operaciones inferenciales basadas en los conocimientos previos del analista y en factores contextuales. El segundo, se refiere a una serie de procedimientos por los que se atribuye un sentido a la información de los documentos textuales; es el momento en el que se integran la información contenida en el documento original, los esquemas de conocimiento del analista y los objetivos que se tienen al realizar el ADC. El tercero, se relaciona con las posibles reordenaciones del orden natural en el documento original, estas obedecen a aspectos cognitivos, pragmáticos, retóricos e interactivos (PINTO; GÁLVEZ, 1999, p. 52–53).

En esta investigación se emplearon fuentes primarias (memorias de congresos, cartillas, decretos, leyes) y secundarias (artículos académicos, tesis, libros), que fueron escogidas a través de *macro-reglas selectivas* considerando su pertinencia para responder las preguntas planteadas en la elaboración del proyecto, entre ellas: ¿cómo se tradujeron las reivindicaciones de los movimientos indígena y afrocolombiano en las políticas educativas? ¿aportaron estos movimientos en la elaboración conceptual de la etnoeducación? ¿cuáles son los fundamentos conceptuales de la etnoeducación? ¿cuáles son las diferencias de la etnoeducación con las propuestas de estos movimientos? ¿responde la etnoeducación a las demandas de estos movimientos? Posteriormente, usando las fuentes, se elaboraron *resúmenes documentales* y *mapas semánticos* que fueron organizados y relacionados, por medio de *inferencias*, e interpretados de acuerdo con los objetivos de la investigación para la redacción de este trabajo (PINTO; GÁLVEZ, 1999).

Además de lo mencionado, la política de etnoeducación es relevante al considerar que, en Colombia, según cifras oficiales, existen 115 pueblos indígenas. El censo de 2018 indicó que el número de habitantes que se reconocieron como indígenas fue de 1.905.617, es decir, un 4.31% de la población encuestada. Por su parte, la población Negra, Afrocolombiana, Raizal y Palenquera (NARP) representó un 6.75% de los encuestados, esto es, 2.982.224 habitantes (DANE, 2018c). Sin embargo, ciertos autores afirman que el porcentaje de afrodescendientes en Colombia asciende al 26% de la población, ocupando el segundo lugar de los países de América Latina con mayor número de habitantes afrodescendientes, después de Brasil (WABGOU *et al.*, 2012).

Con el fin de situar al lector, en la siguiente figura se presentan: en el mapa mayor, las regiones de Colombia; en el de la parte superior izquierda, en qué zonas existen concentraciones de habitantes que se reconocieron como pertenecientes a la población NARP o indígena, dónde coinciden, y dónde hay un porcentaje mayor de un grupo poblacional o de otro; finalmente, en el de la parte inferior, se representan gráficamente ciertos porcentajes de pobreza multidimensional².

Figura 1 - Regiones de Colombia, grupos étnicos y pobreza multidimensional



Elaboración propia a partir del procesamiento espacial de información reportada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2018b, 2018a) y el Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC).

Las mayores concentraciones de habitantes que se reconocieron como indígenas se encuentran, de norte a sur, en la región Caribe, principalmente en el departamento de la Guajira y en Córdoba; en la región del Pacífico, especialmente en el departamento del Cauca y Nariño;

² La medida de pobreza multidimensional se compone por cinco dimensiones: 1) condiciones educativas, 2) condiciones de la niñez y la juventud, 3) acceso a la salud, 4) condiciones de trabajo y 5) condiciones de la vivienda y su acceso a los servicios públicos. Durante la colecta de datos, estas dimensiones están representadas por quince indicadores; se consideran pobres los hogares que reportan condiciones desfavorables en cinco o más de aquellos indicadores (DANE, 2018b).

en la Orinoquía, en mayor medida en los departamentos del Vichada y Guainía, y en la región amazónica. Mientras que en el caso de los habitantes que se reconocieron como pertenecientes a la población NARP, se encuentran en la región Caribe, principalmente en los departamentos del Cesar, de Bolívar y Sucre; en la región del Pacífico, con una población mayoritaria en el Valle del Cauca y el Chocó, y en el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. Sin embargo, ambos grupos poblacionales, en menor o mayor medida, se encuentran geográficamente distribuidos en todas las regiones del país.

Por otra parte, se observa que las regiones donde predominan estos grupos poblacionales coinciden, a grandes rasgos, con las zonas de mayor pobreza multidimensional, cuyos índices igualan o superan el cincuenta por ciento. Asimismo, cabe destacar que una de las dimensiones de la pobreza multidimensional se refiere a las condiciones educativas. De igual forma, como se mostrará en el desarrollo de este trabajo, estas regiones, que se corresponden de forma aproximada con los antiguos territorios nacionales o territorios de misiones, y sus habitantes, han sido históricamente excluidos por los distintos gobernantes, de tendencia centralista, y relegados a la periferia. Esta situación permite advertir el valor que tiene la política de etnoeducación, como elemento de cambio social y de interculturalidad, en relación con las demandas de estas poblaciones a través de sus movimientos sociales.

Este escrito está dividido en tres capítulos principales, cada uno con varios apartados, y unas consideraciones finales. En el primer capítulo, realizamos inicialmente una aproximación al concepto de política pública y a algunos de sus enfoques de análisis; entre ellos, el enfoque constructivista propuesto por Cejudo (2008), el cual adoptamos para la comprensión del término. En un segundo apartado, nos acercamos a la teoría de los movimientos sociales, particularmente a los Nuevos Movimientos Sociales (NMS) (GOHN, 1997; MELUCCI, 1989; TOURAINE, 1977). Así pues, definimos qué aspectos son necesarios para que exista un movimiento social y cómo entendemos los movimientos sociales. En el último apartado, nos acercamos brevemente a la historia de las poblaciones indígenas y afrocolombianas, así como a la articulación inicial de sus movimientos sociales, con el fin de esbozar algunas características de estos colectivos y del contexto en que surgen sus reivindicaciones.

El segundo capítulo está relacionado con las demandas de los movimientos sociales. En el primer apartado se presenta el contexto en el que el movimiento indígena denuncia el problema educativo. En el segundo, estudiamos cómo el movimiento indígena se fortalece de la mano de las luchas campesinas y elabora distintas propuestas educativas que comparten

algunas características. Como resultado de sus reivindicaciones, es promulgado el Decreto 1142 de 1978, el cual representa un cambio legislativo importante porque permite la elaboración de experiencias educativas propias de las organizaciones indígenas, esto lo tratamos en el tercer apartado. En el último, examinamos algunos aspectos del proceso social y político que condujo al reconocimiento constitucional de las comunidades negras e indígenas como grupos étnicos que hacen parte de la multiculturalidad y el pluralismo étnico colombiano.

El último capítulo, referente a la formulación de la etnoeducación y su consolidación como política, está compuesto por tres apartados y un subapartado. En el primero, estudiaremos el etnodesarrollo y su relación con la definición inicial de etnoeducación. En el segundo apartado, expondremos cómo la consolidación de la política de etnoeducación se dio en la tensión generada entre diversos actores educativos y las regulaciones estatales. En el tercer apartado, analizaremos la conceptualización de la etnoeducación en relación con las demandas de los movimientos sociales afrocolombiano e indígena, y revisaremos las principales construcciones teóricas que subyacen a esta política. De este se desprende un subapartado en el que se elaboran algunos apuntes y cuestionamientos tanto a la conceptualización de la política como a la legislación etnoeducativa.

Finalmente, se concluye que las reivindicaciones del movimiento indígena tuvieron un papel central en el surgimiento y la consolidación de la etnoeducación como política educativa, aunque estas fueron despolitizadas y desvinculadas de su lucha por la autonomía. Por su parte, el movimiento afrocolombiano, a través de sus manifestaciones, logró que se reconocieran legalmente sus demandas educativas y que se ampliara la política de etnoeducación a una parte de sus poblaciones, aunque bajo una concepción limitada de etnicidad. En este sentido, la política de etnoeducación representó un avance significativo para la educación de los pueblos indígenas y las poblaciones afrocolombianas, sin embargo, con limitaciones y contradicciones que requieren ser revisadas y transformadas.

Como limitación, observamos durante la investigación una disponibilidad reducida de información documental relativa al ámbito educativo de la población afrocolombiana durante el periodo de diseño de la política. Esto tal vez se explica debido a que esta población ha sido históricamente invisibilizada, tanto social como políticamente (WABGOU *et al.*, 2012). En Colombia sólo se concibió ampliamente la etnicidad de los afrodescendientes después de los debates de la Asamblea Nacional Constituyente, entre finales de los años ochenta e inicio de los noventa. Por lo tanto, sus reivindicaciones anteriores se expresaron en gran medida por

medio de otros movimientos sociales, como el movimiento campesino, o de partidos políticos convencionales.

Por último, es preciso mencionar que, en concordancia con la perspectiva de análisis, se ha dado cierto protagonismo al ámbito cultural y educativo de las reivindicaciones de los movimientos sociales indígena y afrocolombiano; sin embargo, estas demandas se inscriben dentro de una lucha más amplia que se relaciona con otros ámbitos igualmente importantes como el político, el territorial y el económico.

1. POLÍTICA PÚBLICA Y MOVIMIENTOS SOCIALES

La etnoeducación, o educación para grupos étnicos, fue incluida en 1994 como parte de la Ley General de Educación, también conocida como Ley 115 de 1994. No obstante, la promulgación de la etnoeducación como parte de esta ley se da como resultado de numerosos eventos históricos y reivindicativos que tuvieron origen décadas antes. Estos hicieron posibles las condiciones sociales y políticas para concebir una educación para los llamados grupos étnicos. La primera vez que aparece el término de etnoeducación en el contexto nacional es en 1982, de la mano de un grupo de especialistas del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Dos años más tarde es oficializado como política educativa, pero va a sufrir varios cambios antes de llegar a ser la etnoeducación que conocemos hoy. Sin embargo, para comprender el surgimiento de esta política, sus fundamentos y su consolidación, es necesario comenzar abordando tres puntos preliminares que serán el objeto de este capítulo y los cuales presentaré a continuación.

En primer lugar, nos ocuparemos de la noción de política pública, la cual nos permitirá comprender por qué se instaura una política y cuál es el procedimiento que se sigue para crearla. En segundo lugar, nos acercaremos a la teoría de los movimientos sociales. Esto debido a que, inicialmente, la política de etnoeducación fue concebida como respuesta a las reivindicaciones del movimiento indígena colombiano. Además, antes de la promulgación de la etnoeducación como parte de la Ley 115 de 1994, hubo una mudanza en el concepto que, buscando responder a las demandas del movimiento afrocolombiano, fue ampliado para abarcar a los grupos étnicos en general. Así pues, en tercer lugar, para comprender tanto el origen de las reivindicaciones de estos movimientos como el contexto en el que estas fueron políticamente relevantes, nos acercaremos históricamente a estos dos grupos poblacionales y a la articulación de sus movimientos sociales.

1.1. POLÍTICA PÚBLICA

Cuando se habla de política es necesario hacer una precisión debido a los múltiples sentidos del término en idiomas como el español, el portugués o el francés. En este apartado no nos referimos a la política entendida como las interacciones entre individuos o colectivos que persiguen intereses, diferentes o convergentes, en lo que puede entenderse como una lucha de poderes, lo que en inglés se conoce como *politics*. En cambio, hacemos referencia más bien a la política que Nioche (1982) define como un programa de acción que representa una elección específica de medios con el objetivo de alcanzar ciertos efectos; lo que se conoce en inglés como *policy*. De acuerdo con Nioche (1982), las políticas públicas son una secuencia de

acciones que implican la producción de una respuesta más o menos institucionalizada a una situación considerada problemática socialmente.

El análisis de políticas públicas como subcampo de estudio de las ciencias políticas, aparece a mediados del siglo pasado con teóricos como H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom y D. Easton (SOUZA, 2006). Diferentes enfoques de pensamiento han ofrecido distintos métodos de análisis de políticas públicas, estos métodos no son siempre opuestos y en ocasiones pueden incluso ser complementarios. Entre los principales enfoques está el racionalista, en el que se asume un individualismo metodológico según el cual cada actor político, basándose en su propia racionalidad, realiza las que considera son las mejores elecciones para conseguir sus fines. En dichas elecciones se tiene en cuenta la información disponible y los posibles costos y beneficios de su acción o inacción. En este enfoque, tanto las políticas públicas en particular como las estructuras en general, es decir, el entorno social, económico y político, son el resultado de esas elecciones (FONTAINE, 2015).

El abordaje neoinstitucionalista es otro de los principales enfoques de análisis. Este supone la existencia de una relación entre los actores políticos y las instituciones, donde las reglas y valores institucionales, implícitos o explícitos, forman parte estructural de las decisiones de los actores. Según este enfoque, las instituciones siguen una trayectoria estable. Esta trayectoria, o *path dependence*, sólo se altera radicalmente en momentos particulares en los que se dan coyunturas críticas, situaciones excepcionales causadas por variables externas a las instituciones que abren ventanas de oportunidad (FONTAINE, 2015). Este modelo asume la existencia de una asimetría en las relaciones de poder entre los actores que se explica precisamente por el funcionamiento y desarrollo de las instituciones. Es decir, las instituciones poseen una conformación que suele privilegiar los intereses de unos actores sobre otros. Tal conformación influye tanto en la definición del problema social como en el fin deseado y la solución elegida (FARFÁN MENDOZA, 2007; MEHIRIZ; TURGEON; CHARLAND, 2012).

Los enfoques teóricos funcionan como distintas herramientas en el análisis de políticas públicas y pueden ser utilizados según lo requiera la situación. Un caso particular que ilustra esto es el de Thomas Dye, quien aplicó diferentes enfoques para analizar diferentes políticas sectoriales en Estados Unidos, basándose en marcos analíticos inspirados en el conductismo, el pluralismo, en la teoría de las élites, etc. (FONTAINE, 2015). Asimismo, las definiciones de política pública pueden variar según el autor o el enfoque de trabajo. Para Dye (2012, p. 3, la traducción es mía), una política pública es “cualquier cosa que los gobiernos decidan hacer o

no hacer”. Según él, “las políticas pueden regular el comportamiento, organizar burocracias, distribuir beneficios o extraer impuestos, o todas estas cosas a la vez”. Esta definición es amplia pero importante porque hace notar dos cosas: por un lado, un grado de responsabilidad del gobierno como actor central en la elaboración de políticas y, por otro, que la intervención o no del gobierno frente a un problema social es también una decisión política (MEHIRIZ; TURGEON; CHARLAND, 2012).

Thoenig (1985) sostiene, de forma similar a Nioche, que las políticas públicas son programas de acción de las autoridades gubernamentales, en tanto forman un conjunto de procesos e interacciones que contribuyen a la gestión y solución de un determinado número de problemas colocados en la agenda de las autoridades. Según Tourgeon y Savard (2012), los problemas son expuestos ante las autoridades por actores, gubernamentales o no-gubernamentales, que señalan la necesidad de una solución a una situación problemática. En la definición de Thoenig se entiende que pueden existir múltiples situaciones problemáticas, no obstante, desde la perspectiva de las autoridades gubernamentales hay algunas más apremiantes que se insertan en la agenda política. Al mismo tiempo, Thoenig (1985) señala que las políticas, al ser programas de acción gubernamentales, contienen elementos de decisión o asignación más o menos autoritarios.

La creación de una política pública suele seguir ciertos pasos o ciclos que pueden ser abordados de manera diferente según el enfoque, pero que a grandes rasgos son los mismos. Al respecto, Thoenig (1985, p. 18), apelando a Jones, se refiere a una matriz analítica compuesta por: 1) la identificación de un problema, 2) la formulación de soluciones, 3) la toma de decisión, 4) la implementación y 5) la terminación de la acción. La identificación surge tras el señalamiento de un problema por parte de un actor (oficial o no, colectivo o individual) ante las autoridades gubernamentales, que lo inscribirán en su agenda si lo consideran necesario. En la segunda fase, son estudiadas, diseñadas y negociadas posibles respuestas para establecer un curso de acción a seguir por la autoridad pública. En la tercera fase, el actor oficialmente habilitado elige una solución que se transforma en la política pública. El proceso de implementación se refiere a la aplicación y administración de la política por parte de los actores correspondientes o implementadores. Por último, la terminación de la acción comporta una evaluación de los resultados de la política y el abandono de la acción en específico. Existen también enfoques que conciben este momento como el inicio de una nueva acción.

Como se señaló anteriormente, un enfoque teórico en el análisis de políticas públicas no niega necesariamente la utilidad de otros. Por el contrario, los enfoques ofrecen formas de abordar un problema social bajo un marco de interpretación particular que permite desarrollar un programa de acción como tentativa de solución de dicho problema. En este sentido, los enfoques pueden llegar a ser incluso complementarios al permitir evaluar diferentes aspectos en una misma problemática. En este trabajo no se busca hacer un análisis de la política de etnoeducación en sentido estricto, sino que se busca comprender su surgimiento, su conceptualización y analizar la relación de estos elementos con el problema de base que suscitó la necesidad de un programa de acción estatal y los actores que denunciaron ese problema. En este sentido, adoptaremos elementos teóricos útiles a dichos fines, para esto nos basaremos en el enfoque constructivista propuesto por Cejudo (2008).

A diferencia del enfoque racionalista, que pone su énfasis en la racionalidad individual de los actores, o del neoinstitucionalista histórico, que pone su énfasis en las instituciones y su influencia en la decisión de los actores en el marco de una historicidad, el enfoque constructivista pone su énfasis en el discurso y en el rol de la conciencia humana en la vida social. Según este enfoque, más allá del estudio de los hechos particulares, es importante el análisis del discurso en torno a las políticas públicas. El discurso es definido, de acuerdo con Hajer (1995, p. 44), como “un conjunto específico de ideas, conceptos y categorizaciones que son producidas, reproducidas y transformadas en un conjunto de prácticas y a través de las cuales se da significado a la realidad física y social”. Así, el discurso no sólo argumenta o convence acerca de una política, sino que tiene una influencia en el proceso de agendamiento, formulación, decisión, implementación y evaluación de la política pública (CEJUDO, 2008).

De acuerdo con los fundamentos teóricos de este enfoque, las instituciones y los agentes están mutuamente constituidos por las creencias intersubjetivas (*intersubjective understandings*). Estas no son reductibles a lo individual y cimientan los intereses de los actores (CEJUDO, 2008; KLOTZ; LYNCH, 2007). Cejudo (2008) explica, basándose en Berger y Luckmann, que la interacción humana en el tiempo, por medio de las representaciones mentales de los agentes, crea hábitos y roles recíprocos que se institucionalizan al volverse rutinas. Esto implica una creación colectiva de significados que determinan las percepciones que tenemos sobre nosotros mismos, los otros y la sociedad. Por lo tanto, estos discursos no tienen su origen en los individuos o en las estructuras, sino en su interacción: en su relación de *constitución mutua*.

Dicho de otro modo, la interacción humana genera hábitos y significados compartidos que se hacen estables y se ordenan socialmente creando instituciones (estructuras). Estas instituciones a su vez están regidas por reglas y normas que fijan expectativas respecto a cómo entender el mundo, qué tipos de comportamientos son legítimos y cuáles identidades e intereses son posibles (KLOTZ; LYNCH, 2007). No obstante, como señala Cejudo:

Dichas construcciones sociales no se crean y se mantienen por sí mismas; para ello es necesario que haya discursos que les den sentido y legitimidad en un momento dado. Estos discursos responden también a un entorno y a las estrategias y recursos de los individuos que promueven y defienden determinados valores y visiones del mundo por medio de argumentos, categorías y conceptos que buscan persuadir; en otras palabras, cada discurso es reflejo también de la suma de decisiones individuales y de las relaciones de poder en cada sociedad. En efecto, para que un discurso tenga efectos en la realidad no basta la solidez lógica y la claridad argumentativa; el discurso ha de estar acompañado también de elementos persuasivos (que lo conecten con la realidad y con las percepciones de otros actores) y de poder (que lo sostengan frente a discursos alternativos) (CEJUDO, 2008, p. 3-4).

En este sentido, la conceptualización y los debates sobre la etnoeducación, en particular, así como las disputas políticas, en general, representan luchas por la constitución de la realidad social y de sus significados. Estas luchas a menudo se dan entre distintos agentes de la sociedad (políticos, agrupaciones, organizaciones, ciudadanos), con relaciones de poder desiguales, que sostienen significados sociales múltiples y frecuentemente en tensión (CEJUDO, 2008). Las creencias intersubjetivas influyen en la constitución de las identidades e intereses de las personas. Klotz y Lynch (2007) sostienen que, con base en estas creencias, las personas interpretan los comportamientos. Así, a las acciones que usualmente surgen de dichas interpretaciones se les conoce como “prácticas” y a la combinación de lenguaje y procedimientos usados para mantenerlas, como “discursos”. Según estas autoras, “todas las personas ejercen un grado de poder ya que sus prácticas refuerzan o socavan los significados” (KLOTZ; LYNCH, 2007, p. 10, la traducción es mía).

En consecuencia, para que una política pública esté dotada de sentido debe tener un vínculo con las prácticas, los discursos y el entorno social de los agentes involucrados. Al mismo tiempo, su significado se debe justificar y ser explicado en virtud de las necesidades y prioridades colectivas (CEJUDO, 2008). El sentido de las políticas públicas y sus discursos dependerá de la fuerza del vínculo entre estos y los discursos y prácticas propios de los agentes a los que se dirigen. No obstante, el discurso de una política debe también formar parte de un entorno institucional y, en consecuencia, se estructura dentro de un conjunto de reglas organizacionales, culturales y legales. De esta manera, en el ámbito de las políticas los agentes

buscan obtener y ejercer poder para modificar el discurso sobre la sociedad misma dotando o socavando el significado de creencias intersubjetivas contrapuestas (CEJUDO, 2008).

El enfoque constructivista propone concepciones acerca de la definición de problemas, la formulación de soluciones, la toma de decisiones, la implementación y la evaluación. De acuerdo con este enfoque, los problemas son constructos sociales formados por discursos que les atribuyen características negativas en virtud de valores sociales no atendidos. Es decir, los problemas no existen en una realidad objetiva, sino que son construidos por las prácticas y los discursos que los definen sirviéndose de la argumentación y deliberación social (CEJUDO, 2008).

Como se mencionó, las disputas políticas son una lucha por modificar los discursos sociales, en los cuales suele haber valoraciones positivas o negativas de los distintos actores sociales. Por ende, la forma en que se juzga un problema, la importancia que se le da, su agendamiento y las decisiones que serán tomadas para solucionarlo están condicionadas por la valoración de los discursos dominantes sobre los actores que definen el problema y los discursos que usan para definirlo (CEJUDO, 2008). Además, habitualmente cuando un problema es definido por agentes no gubernamentales su discurso es transformado durante el proceso de agendamiento. En términos de Thoenig (1985), dicho discurso es traducido al lenguaje de la acción política. Estos cambios discursivos sobre el problema pueden suponer una pérdida de sentido en la política que intentará solucionarlo si hay una brecha entre el problema definido en términos burocráticos y las prácticas de los actores que lo plantearon inicialmente. De acuerdo con lo anterior, la toma de decisión en la construcción de políticas públicas se puede legitimar mejor si el discurso que respalda la posible solución no surge solamente de los actores oficiales o *policy makers* sino también de distintos actores políticos incluidos los que participaron en la formulación del problema (CEJUDO, 2008).

Finalmente, el discurso también tiene efectos en la implementación y en la evaluación. En la implementación, debido a que el discurso de la política pública es la principal herramienta de comunicación con los actores a cargo de implementarla. Así, pese a tener sus propios valores y creencias individuales, los implementadores deben interpretar los significados de la política y llevarlos a sus propios términos para ponerla en práctica, lo que da espacio a que haya diferencias entre las intenciones de los decisores y la materialización de la política (CEJUDO, 2008). En la evaluación, tiene efectos en dos sentidos: por un lado, porque una política es evaluada por los discursos construidos socialmente sobre ella y la valoración positiva o negativa

que le sea asignada. Por otro, porque es a través del discurso oficial que se establecen criterios evaluativos. Por lo tanto, una política puede ser efectiva dependiendo de dichos criterios, incluso llegando a generar resultados socialmente indeseables (CEJUDO, 2008).

Como ejemplo de esto, podemos mencionar la política de *seguridad democrática* establecida durante el gobierno de Álvaro Uribe (2002-2010). Esta política, con el objetivo de proteger a los ciudadanos y fortalecer el Estado de derecho, definió la seguridad como la presencia permanente y efectiva de la autoridad democrática en todo el territorio nacional. Por lo tanto, era necesario recuperar el control oficial sobre regiones donde se había debilitado debido a intentos fallidos de acuerdos de paz entre el Estado y grupos armados al margen de la ley. Además, esta política establecía incentivos para los militares que lograran resultados operacionales: recompensas monetarias, licencias, ascensos, etc. La definición de este criterio de seguridad y los incentivos para lograrlo, generaron un afán entre las fuerzas armadas por mostrar resultados positivos en la lucha contra los grupos al margen de la ley. Esto, en principio, mostraba que la política estaba siendo efectiva. Sin embargo, la falta de mecanismos de regulación y de verificación tuvo como consecuencia que ese afán de las fuerzas militares resultara en un aumento de las ejecuciones extraoficiales, también llamadas “falsos positivos”. Esto es, en bajas de supuestos guerrilleros abatidos durante operativos militares que en realidad eran civiles no beligerantes presentados como combatientes (CÁRDENAS; VILLA, 2013).

1.2. NUEVOS MOVIMIENTOS SOCIALES (NMS)

El concepto de movimientos sociales ha sido definido desde distintos paradigmas y teorías que buscan explicar en diversos momentos de la historia el fenómeno de la acción colectiva. En este trabajo, siguiendo los aportes de Benavides (2009) y Wabgou *et al.* (2012), entenderemos el movimiento indígena y el afrocolombiano, negro, raizal y palanquero (NARP), a la luz del paradigma de los Nuevos Movimientos Sociales (NMS). Este paradigma surge en Europa como respuesta a las limitaciones del paradigma marxista en la comprensión, explicación y análisis de ciertas acciones colectivas que emergieron después de la década de 1960 (GOHN, 1997). Los movimientos explicados desde el paradigma marxista suelen centrar sus reivindicaciones en el concepto de lucha de clases. Así, desde esta perspectiva se sostiene que la acción colectiva tiene su origen en una injusticia social percibida por un sector de la sociedad que se organiza y moviliza con el objetivo de ponerle fin. El movimiento obrero y el movimiento campesino son algunos ejemplos de este tipo de movimientos, los cuales regularmente terminaban por cristalizarse en partidos en busca del poder político y del cambio social (AMPARÁN; GALLEGOS, 2007; GOHN, 1997).

Teóricos como Laclau, Touraine, Melucci y otros, pertenecientes al llamado paradigma de los NMS, criticaron las limitaciones del concepto marxista de lucha de clases para explicar las acciones colectivas que emergieron a partir de la segunda mitad del siglo XX. De este modo, desde la teoría de los NMS, se ha señalado que la perspectiva marxista permite principalmente realizar un análisis a nivel de las estructuras. Así, dicha perspectiva da un protagonismo a las determinaciones macro de la sociedad y deja de lado la posibilidad de análisis de un cambio social que surja de los individuos. En concordancia con esto, según Gohn (1997), el concepto marxista de lucha de clases representó un impedimento para explicar las acciones que venían de campos como el cultural o el político, los cuales quedaban de cierta manera supeditados al dominio económico.

A diferencia de lo planteado desde el paradigma marxista, los teóricos de los NMS desarrollaron un modelo teórico basado en la identidad y la cultura de los individuos con el fin de explicar sus acciones colectivas. Desde este paradigma se entiende que la relación entre los agentes trasciende la estructura de clases. Estos no se organizan en virtud de la noción de clase social sino de acuerdo con una identidad, “un conjunto de creencias, símbolos, valores y significados relacionados con el sentimiento de pertenencia a un grupo” (AMPARÁN; GALLEGOS, 2007, p. 141; GOHN, 1997). En consecuencia, los NMS no tienen como objetivo principal su consolidación en el poder político, sino obtener autonomía, reconocimiento e identidad. Además, desde esta perspectiva se entiende que la construcción de identidades tiene que ver con la reinterpretación de normas y la creación de significados sociales (AMPARÁN; GALLEGOS, 2007).

Ahora bien, como lo señala Gohn (1997), la categoría “nuevo” en la denominación del paradigma de los NMS ha sido un objeto de debate. En algunas posturas se argumenta que lo nuevo de estos movimientos es que, a diferencia de los movimientos tradicionales, no se basan en las clases sociales y que sus reivindicaciones no se centran especialmente en temas como el crecimiento económico, la distribución, la seguridad y el progreso material, sino que sus demandas, incluso las que tienen que ver con el progreso material, se articulan en torno a una identidad colectiva. Por otro lado, se ha sostenido que aquella categoría denota una forma novedosa de politización de nuevos temas y de hacer política. En Europa, esta forma estaría contrapuesta a los movimientos de la clase trabajadora; mientras que, en América Latina, haría referencia a los movimientos que se apartaron de los esquemas tradicionales de la política populista. Adicionalmente, se ha afirmado que lo “nuevo” tiene que ver con la toma de

conciencia de los individuos de su capacidad para crear nuevas identidades y relaciones de poder relacionadas con una construcción social.

Referente a lo anterior, autores como Laclau (1990) y Woodward (2012) han advertido el surgimiento de una crisis de la identidad en las sociedades modernas. Esta crisis es el resultado de la presencia de fuerzas antagónicas: ya no existe un único centro de poder totalizante que produzca identidades fijas, como pudieron ser en otro momento los Estados nacionales o las clases sociales. Se trata de sociedades que poseen una pluralidad de centros. Así, Laclau (1990) sostiene que existe un dislocamiento (*dislocation*) en las identidades que se genera por su dependencia de un exterior que las niega y que, al mismo tiempo, define su condición de posibilidad. No obstante, si bien los efectos del dislocamiento son negativos porque amenazan las identidades, también tienen aspectos positivos debido a que, por un lado, crean nuevas posibilidades de acción histórica y, por otro, componen las bases para que se constituyan nuevas identidades.

Melucci (1996) analiza fenómenos similares desde la perspectiva de la complejidad de las sociedades modernas capitalistas. Según él, las sociedades se vuelven más complejas al experimentar una transformación de los medios de producción, donde la relevancia de los sistemas de información y creación de símbolos es cada vez mayor. Esta complejidad se manifiesta en tres aspectos. En primer lugar, hay una diversificación de las experiencias sociales e individuales, así como una exposición de los individuos a distintos códigos y reglas que requieren un mayor esfuerzo cognitivo e interpretativo. En segundo lugar, estas sociedades se caracterizan por un cambio acelerado que altera constantemente las relaciones laborales y personales. En tercer lugar, debido a la multiplicación de experiencias y el cambio continuo, se abren nuevas posibilidades de acción en diferentes sectores de la sociedad. Esto obliga a los individuos a decidir cada vez más sobre más cosas. Elegir y decidir devienen una especie de necesidad social permanente que hace que los individuos conciban la vida cotidiana como una producción que depende de sus elecciones (AMPARÁN; GALLEGOS, 2007). Es en este tipo de sociedades donde surgen estos movimientos sociales.

Según Touraine (1977, p. 311, la traducción es mía), un movimiento social es “la combinación de un principio de identidad, uno de oposición y uno de totalidad, además, visto en un contexto más amplio, un movimiento social es un actor en un campo de acción histórica”. Se puede entender el principio de identidad como la definición que el actor elabora de sí mismo. La conciencia de esa definición es necesaria para que pueda darse la organización del

movimiento social. Sin embargo, no es en virtud de dicha definición que se da la formación del movimiento, sino que la formación precede ampliamente la conciencia de esta. El principio de oposición se refiere a que el movimiento debe poder identificar a su adversario. Aunque, al igual que en el principio de identidad, las acciones del movimiento no presuponen tal identificación. Tanto la identidad del actor como la identificación de su adversario están relacionadas con la existencia de un conflicto social en el que están en juego sus intereses, y que, en última instancia, moldea la conciencia de ambos. Finalmente, el principio de totalidad hace referencia al sistema de acción histórica del que los adversarios, en una acción dialéctica, se disputan el dominio o por lo menos ciertos elementos dentro de él (TOURAINÉ, 1977).

Por su parte, Melucci (1989) entiende que el concepto de movimiento social se refiere a un fenómeno colectivo compuesto por tres dimensiones. La primera es que es una forma de acción colectiva que implica el reconocimiento mutuo de los actores como parte de una unidad social, es decir, implica solidaridad. La segunda es su participación en un conflicto. Un movimiento social actúa en oposición a un adversario y ambos luchan por algo que reconocen está en juego en medio de ellos, ya sean bienes o valores sociales. La tercera es que un movimiento social sobrepasa los límites de un sistema, “sus acciones violan [...] los límites de tolerancia” del mismo, “empujándolo así más allá del rango de variaciones que puede tolerar sin alterar su estructura” (MELUCCI, 1989, p. 29, la traducción es mía) .

Entre los dos autores existen diferencias teóricas en lo referente a los planteamientos sobre el sistema de acción histórica y la acción dialéctica de Touraine, tal vez de herencia marxista, frente al enfoque constructivista de Melucci. Sin embargo, nos parece que estas dos definiciones se complementan. Según Touraine (1977, p. 311), un movimiento social puede considerarse como un actor en el campo de acción histórica. Esta manera de definir un movimiento social puede hacer pensar que los individuos que componen dicho movimiento actúan bajo cierta uniformidad. La definición de Melucci da dinamismo a esa uniformidad al señalar que si se logra conformar un actor colectivo es gracias a una solidaridad de los actores individuales. En algún momento, los actores individuales deben llegar a acuerdos, reconocerse entre sí y definir su identidad como actor colectivo, así como sus intereses y las razones por las cuales confrontan a un adversario. Es decir, construyen un *principio de identidad* y uno de *oposición*. Sin embargo, definir estos aspectos hace parte de la construcción discursiva de los individuos que, siendo diferentes entre ellos, reconocen un conflicto social y a través de la argumentación lo definen y se organizan.

Igualmente, se debe tener en cuenta el sistema de acción histórica propuesto por Touraine y la relevancia de la historicidad de las sociedades. Los movimientos sociales se organizan al interior de sociedades específicas, con estructuras e individuos mutuamente constituidos por creencias intersubjetivas. Por su lado, las instituciones tienden a reproducir y privilegiar esas creencias. Sin embargo, las relaciones de poder entre los individuos suelen ser asimétricas. De suerte que, los discursos provenientes de individuos que detentan un mayor poder tienen más probabilidad de convertirse en discursos dominantes y, consecuentemente, moldear las instituciones y las creencias que estas reproducen.

De esta manera, en el transcurso del tiempo, este proceso tiende a crear una especie de ciclo que promueve formas de ser y de entender el mundo determinadas. No obstante, este ciclo es susceptible de ser interrumpido o alterado. Esto es lo que los movimientos sociales pretenden lograr. A través de la acción colectiva, estos cuestionan las creencias intersubjetivas dominantes y socavan los significados y valores sociales establecidos. Así, promueven discursos alternos que buscan mudar las lógicas de un sistema social y su historia. Por lo tanto, para comprender los movimientos sociales resulta útil conocer la historia social y los discursos a los que estos se enfrentan.

Por otro lado, como lo señala Melucci (2001), los movimientos sociales contienen diferentes significados, formas de acción y modos de organización. Además, suelen invertir una parte considerable de sus recursos en gestionar sus diferencias internas. Este tipo de movimientos sociales son la expresión de la acción colectiva de individuos que, aunque ocupan un espacio-tiempo marcado por unas creencias intersubjetivas dominantes, son bastante complejos y poseen identidades heterogéneas, moldeadas continuamente por sus relaciones y experiencias con la sociedad, las estructuras y con otros individuos. Así, cada uno de los participantes de estos colectivos entiende el mundo social según interpretaciones propias y fundamenta sus acciones y discursos en ellas. Por lo tanto, se entiende que la acción de un movimiento social no es unívoca ni homogénea. Estos movimientos son lo que Gohn (1997, p. 122, la traducción es mía) nombra como “un colectivo difuso, no jerarquizado, en lucha contra las discriminaciones de acceso a los bienes de la modernidad”.

Pese a su heterogeneidad, los individuos que hacen parte de estos movimientos crean una identidad colectiva que no se corresponde necesariamente con la identidad social moldeada por las estructuras. Se trata de una definición compartida y producida por estos actores con miras a la orientación de su acción en un campo de oportunidades particular (AMPARÁN;

GALLEGOS, 2007). Así pues, una identidad colectiva más o menos estable es lograda a través de la búsqueda de puntos comunes. De manera que los individuos negocian y ajustan por lo menos tres elementos u orientaciones que están en constante tensión: sus objetivos, los medios que disponen para alcanzarlos y el medio en el que tiene lugar su acción (MELUCCI, 1989).

En consecuencia, la identidad colectiva, que constituye el marco interpretativo del movimiento, implica la afirmación de valores, intereses y demandas. Así pues, la acción colectiva es intencionada y es el resultado de cierta coherencia que los individuos logran por medio de negociaciones y renegociaciones de esos tres elementos en constante tensión, a su vez enmarcados por un campo de posibilidades y limitaciones. Además, las acciones colectivas, o prácticas del movimiento social, refuerzan o debilitan las producciones discursivas acerca de su identidad. En este sentido, con el fin de mantener una durabilidad del movimiento y hacer más o menos predecibles sus negociaciones y sus prácticas, los individuos pueden querer establecer un orden a través de la conformación de liderazgos y/u organizaciones más o menos formales, jerárquicas o participativas (MELUCCI, 1989).

Para finalizar lo referente a esta delimitación, quiero mencionar que, optando por esta aproximación teórica para la comprensión de ciertas acciones colectivas en Colombia, no desconozco los planteamientos de Gohn (1997) respecto a los elementos que debe tener una teoría que pretenda acercarse a los movimientos sociales latinoamericanos. El movimiento indígena y el afrocolombiano se diferencian de otros en la medida en que su rango de acción no se reduce a aspectos políticos y sociales, sino que se expande al campo cultural y educativo. Además, estos movimientos cuestionan un sistema histórico de dominación (REPETTO, 2008). En virtud de esto, es importante hacer un breve recorrido histórico por la resistencia de las poblaciones indígenas y afrodescendientes que permita comprender cómo ciertos discursos fueron creados y heredados desde siglos atrás.

Por último, conviene señalar que las lecturas realizadas para la construcción de esta primera parte del capítulo, referente a las nociones de política pública y movimientos sociales, no estuvieron apartadas de reflexiones relativas a la especificidad y la historia del contexto que buscamos comprender. Por lo tanto, la diversidad colombiana, el pasado colonial, la esclavitud, la imposición religiosa, la formación del Estado, la construcción de una identidad nacional, así como sus consecuencias en la distribución y reproducción de poderes, son elementos fundamentales para entender los movimientos sociales indígena y afrocolombiano, y en general el desarrollo de este texto.

1.3. INDÍGENAS Y AFROCOLOMBIANOS: HISTORIA, RESISTENCIA Y MOVIMIENTOS SOCIALES

El objetivo de este trabajo es analizar la conceptualización de la política de etnoeducación en relación con las reivindicaciones de los movimientos sociales indígena y afrocolombiano. Esta tuvo origen en el marco de un cambio en el discurso oficial sobre la diversidad étnica y cultural del país. Este cambio fue impulsado en parte por estos movimientos, que consiguieron que en la Constitución Política de 1991 se reconociera a Colombia como un país pluriétnico y multicultural. Sin embargo, este reconocimiento constitucional se contrasta con una larga historia de imposición, dominación, menosprecio y negación que ha dejado huellas aún visibles. Por esto, para comprender mejor la política de etnoeducación, es necesario revisar algunos aspectos históricos que muestran cómo se construyeron las prácticas y discursos dominantes contestados por el movimiento indígena y el movimiento afrocolombiano en las últimas décadas del siglo pasado. Esto nos permitirá entender cuáles son los problemas sociales que motivaron su acción colectiva.

El siglo XV estuvo marcado por las exploraciones portuguesas y españolas. Entre ellas se cuentan la de las costas africanas y las que dieron con el continente ahora conocido como América. Durante la colonización, los españoles invadieron el territorio ahora llamado Colombia. En ese proceso los nativos fueron sometidos a la violencia, la dominación y la explotación, cuando no asesinados. Además, sus territorios fueron robados, saqueados por los españoles en nombre del rey y amparados por las bulas alejandrinas. Estas bulas eran documentos papales que otorgaban a los reyes de Castilla y León el derecho a evangelizar en el nuevo continente y, paralelamente, legitimaban su soberanía en gran parte de ellas. El resto del territorio era concedido a otros reinos europeos, principalmente a los portugueses. Como señalan Wabgou *et al.* (2012), la exploración y colonización del territorio americano generó una gran demanda de mano de obra. Esto tuvo como consecuencia el crecimiento exponencial de la trata negrera trasatlántica. En otras palabras, hubo un gran aumento de la comercialización de africanos provenientes de distintos pueblos, los cuales eran reducidos a mercancías por los europeos y forzados a dejar sus raíces para ser esclavizados (WABGOU *et al.*, 2012).

Los discursos de los españoles sobre los indígenas y los africanos fueron diferentes, aunque de manera general a ambas poblaciones se les consideraba inferiores. Por un lado, los africanos eran considerados “infieles” debido a sus religiones con influencias del islamismo. Por su parte, los indígenas eran considerados “incorruptos” ya que, si bien no eran cristianos,

no rechazaban el cristianismo. Sin embargo, tanto los primeros como los segundos eran considerados bárbaros (ROJAS; CASTILLO, 2005).

Para los españoles, los indígenas debían pasar por un proceso civilizador que los sacase de su barbarie. De este modo, en varias ocasiones se discutieron los términos en que debía darse este proceso. Por ejemplo, en la controversia de Valladolid (1550), Juan Ginés de Sepúlveda argumentaba, apelando a Aristóteles y al derecho natural, que los “indios”, por ser bárbaros, debían servir a los españoles. De modo que, si después de una advertencia, aquellos rechazaban la autoridad de estos, deberían ser reducidos por las armas. Contrario a Sepúlveda, Bartolomé de las Casas sostenía que este hacía una mala interpretación de Aristóteles. Según de las Casas, la civilización de los “indios” debía realizarse a través de una evangelización acorde con los principios del cristianismo. En esta no debía tener lugar la violencia sino la persuasión (MANERO SALVADOR, 2009). No obstante, en términos prácticos, esta postura llevaba a un tipo de esclavitud: la encomienda, una forma de evangelización en la que los indígenas debían trabajar para los españoles y pagarles tributos a cambio de ser protegidos e instruidos en la fe.

Por su parte, los esclavizados africanos también eran evangelizados, en su caso la responsabilidad recaía sobre sus amos (WABGOU *et al.*, 2012). Como es natural, en numerosas ocasiones estos se opusieron a la opresión de los españoles. De manera que, buscando su libertad, escapaban a los bosques en donde formaban grupos de resistencia que luego promovían campañas para la liberación de sus compañeros. Estos rebeldes o cimarrones, como les llamaban los españoles, creaban asentamientos en sitios de difícil acceso, los cuales eran rodeados con barreras hechas con estacas de madera llamadas palenques. De ahí el nombre de estos asentamientos (WABGOU *et al.*, 2012).

En los palenques nació el palenquero: un idioma con raíces africanas de distintos pueblos, mezcladas con el español, creado por los insurrectos para poder comunicarse entre sí. Este idioma aún sobrevive en San Basilio de Palenque, en el departamento de Bolívar. Como resultado de la trata negrera, la mayoría de la población africana estaba ubicada cerca a los puertos o a los centros donde eran comercializados por los españoles; se encontraban principalmente en las regiones del Pacífico y del Caribe (en los departamentos del Cauca, Chocó, Bolívar, Popayán y en el norte de Antioquia) (WABGOU *et al.*, 2012). Es decir, las mismas zonas donde en la actualidad se concentra la mayoría de la población afrocolombiana (DANE, 2018a).

Durante los primeros siglos de la colonización, la población indígena fue diezmada drásticamente: los que intentaron resistirse al dominio español fueron asesinados, una gran parte murió por las enfermedades que portaban los colonos y otra por causa de los trabajos forzados. Además, algunos que fueron denominados en la época como “salvajes”, se desplazaron a lugares remotos, como las selvas o los desiertos, para evitar el conflicto bélico. Hubo los que fueron sometidos, al menos parcialmente, a procesos de aculturación. Estos fueron obligados a establecerse en territorios ubicados en la zona andina llamados resguardos, los cuales se les asignaron con el fin de alejarlos de los espacios habitados por los españoles y mestizos (COLMENARES, 1997; PITA, 2022). Dicho de otro modo, la población reducida de indígenas que quedaba al final del siglo XVIII, que se reduciría aún más en las batallas independentistas, habitaba, como se dijo, en parte de la zona andina y en lugares de difícil acceso como en los desiertos de la región Caribe o las selvas de la Amazonía, la Orinoquía o del Pacífico. Esto es, en regiones análogas a las que ahora son ocupadas por concentraciones mayoritarias de habitantes que se reconocen como pertenecientes a pueblos indígenas (CABALLERO, 2018; DANE, 2018c; PITA, 2022).

Terminando con los apuntes referentes a la colonización, es importante señalar que en este periodo existió un discurso construido socialmente y heredado a los republicanos en relación con la jerarquía y la superioridad racial. En la sociedad colonial todavía existían criterios de nobleza provenientes de Europa; a estos les fueron adicionados valores raciales los cuales se asignaban según el origen y el color de piel de las personas. Por lo tanto, en concordancia con su valoración racial o de nobleza, los habitantes gozaban de una serie de beneficios legales y simbólicos o, por el contrario, padecían una serie de desventajas y prejuicios.

Así pues, de acuerdo con Melo (2017), los hidalgos, es decir, los españoles “de sangre limpia” y que no descendían de “herejes”, no debían pagar tributos y podían evitar los trabajos manuales. De la misma manera, los mestizos de las primeras generaciones se consideraban nobles, a estos se les reconocía su estatus de “don” o “doña” y se les permitía ocupar cargos directivos. Luego estaban los españoles sin riqueza, estos vivían sin pena ni gloria. Por otro lado, estaban aquellos que eran estimados de menor valor: los indígenas eran considerados inferiores e indefensos, por ende, eran tratados como menores de edad; debido a su condición de inferioridad, la mezcla de cualquiera de los otros con estos era considerada una deshonra. De igual forma, los mestizos y mulatos no ocupaban un lugar relevante en la jerarquía, se podría decir que pertenecían a la plebe, al igual que los libertos, aunque en los términos raciales de la

época se les consideraba menos que los españoles. En la parte inferior, tanto en jerarquía como en valor racial, estaban los esclavizados, que eran propiedad de sus amos; tenían reducidos derechos como el matrimonio o el derecho a ser vendidos en pareja en caso de estar casados, o con sus hijos. Eran maltratados en la mayoría de los casos y sólo quedaban libres de forma legal por voluntad de sus amos o pagando su propio precio. Es decir, dentro de la sociedad colonial, e incluso durante un periodo de la República, se les asignó el valor de bienes materiales, de objetos (MELO, 2017).

Sin embargo, en las primeras décadas del siglo XIX, durante las luchas por la independencia, los afrodescendientes fueron grandes aliados para los patriotas, muchos lucharon voluntariamente, otros coaccionados por sus amos o en busca de mejores oportunidades para lograr obtener su libertad (WABGOU *et al.*, 2012). De forma similar, entre los indígenas tampoco hubo homogeneidad en las decisiones tomadas frente a las batallas independentistas. Muchos de ellos fueron obligados a participar en alguno de los bandos, algunos fueron persuadidos y otros se mantuvieron al margen de aquellas batallas. Para convocarlos militarmente, los patriotas apelaron al maltrato al que los indígenas habían sido sometidos por los españoles durante los siglos de la colonia y a su condición de “hermanos americanos”. Por su parte, los líderes realistas les recordaban la necesidad de ser fieles a la corona y de respetar los preceptos católicos (PITA, 2022, p. 126). Adicionalmente, algunos pueblos indígenas buscaron mantenerse neutrales, por ejemplo los Barí, que se alejaron de los enfrentamientos retornando a los bosques una vez que los capuchinos se vieron obligados a abandonar sus misiones (LIZARRALDE, 2006).

Tras la independencia, este siglo estuvo marcado por las luchas entre liberales y conservadores. Estos buscaron imponer su visión de mundo en la creciente república. En este escenario, la élite criolla, pese a ser minoría en relación con el resto de la población, pero detentando un poder mayor, estableció unas instituciones económicas y políticas acordes con sus creencias. De este modo, sostuvieron discursos que propendían por la creación de un país moderno y mestizo. Sin embargo, como resultado de sus posturas, dichas instituciones tendieron a privilegiar a ese sector minoritario y dominante de la población, así como a sus intereses (WABGOU *et al.*, 2012). En relación con lo anterior, los intentos por construir una república trajeron consecuencias para los indígenas. En la década de 1830, las élites liberales promovían que era necesaria la disolución de los resguardos y de cualquier otra institución colonial para impulsar la economía del país. Los liberales promulgaban que la propiedad de aquellos territorios no debía ser colectiva sino individual; proponían que estos territorios debían

privatizarse con el fin de convertir a los indígenas en propietarios y que su trabajo debía ser remunerado. Por lo tanto, los indígenas debían considerarse ciudadanos “sujetos al imperio de la ley”, esto implicaba que debían renunciar a sus identidades para acoger una identidad nacional (BENAVIDES, 2009, p. 22; ULLOA, 2004).

La idea liberal de una nación basada en una única ciudadanía generó diversas reacciones entre los indígenas. De esta forma, algunos de los resguardos se disolvieron; sin embargo, el número de propietarios indígenas no aumentó y sus tierras pasaron a ser parte de haciendas o de latifundios. Esto a su vez generó la integración de muchos indígenas, que pasaron a ser peones sin tierra remunerados por sus servicios. En otras zonas, los habitantes de los resguardos se opusieron a este tipo de políticas. Así pues, se juntaron para exigir que se respetaran sus costumbres y sus derechos como dueños legítimos de aquellos territorios (SANDERS, 2007; ULLOA, 2004).

El afán de una parte de las élites por formar una nación liberal durante el periodo republicano tuvo como efecto la proclamación de la libertad de vientres. En consecuencia, los hijos de esclavizados no podían ser sometidos a la misma condición (ROJAS; CASTILLO, 2005). Luego, en mayo de 1851, se proclamó la ley de manumisión. Esta fijó el fin de la esclavización a partir del primero de enero del año siguiente. Es de mencionar que para esta época gran parte de los afrocolombianos habían logrado su liberación por distintos medios. Además, aunque ahora pueda parecer paradójico, hubo un resarcimiento para los esclavistas, no para los esclavizados (WABGOU *et al.*, 2012). Sin embargo, la proclamación de dicha ley, que en la época fue un gran agravio a los conservadores, generó una adhesión histórica de una parte mayoritaria de la población afrocolombiana al partido liberal (WABGOU *et al.*, 2012).

Aunque no hubo un resarcimiento, esto no fue impedimento para que hubiese una mejora en las condiciones de vida de las familias afrocolombianas durante la segunda mitad del siglo XIX. Estas, en su mayoría, se dedicaron a trabajos humildes como la minería o la agricultura, que era al tipo de labores que tenían acceso debido al bajo estatus social que se les había asignado. De acuerdo con Wabgou *et al.* (2012), con lo que devengaban de esas labores, algunas de aquellas familias lograron que sus descendientes tuvieran acceso a la educación. Además, algunos de estos alcanzaron a su vez cierto estatus político a nivel regional y nacional, pero de eso hablaré más adelante.

Por su parte, los conservadores fueron contrarios a las ideas liberales relativas a una ciudadanía basada en una identidad nacional que remplazase aquella de la aristocracia, la de la

iglesia y la de la esclavitud. Estos sostuvieron que, en tanto inferiores, ni los “negros” ni los “indios” debían ser contados como ciudadanos. Sin embargo, las razones por las que los consideraban inferiores eran diferentes. Como herencia de las representaciones mentales coloniales y sus discursos, los conservadores consideraban a los indígenas como inofensivos, carentes de la tutela de una raza superior. En contraste, su relación con los afrocolombianos era de dominación y superioridad, proveniente de siglos de esclavitud (SANDERS, 2007).

En consecuencia, durante las guerras civiles y enfrentamientos bipartidistas, los afrocolombianos apoyaron mayoritariamente a los liberales. Por su parte, el apoyo de los indígenas no fue homogéneo ni permanente. En ciertas ocasiones, unos apoyaron a los conservadores velando por mantener sus resguardos o movidos por su fe católica, inculcada desde la época colonial. En otras, algunos cabildos se distanciaron de los conservadores debido a que estos los menospreciaban, o porque hacendados de ese partido intentaban apoderarse de sus territorios. Adicionalmente, algunas veces los liberales prometían a los indígenas la protección de sus resguardos, lo que podía representar un mayor beneficio y ser determinante a la hora de elegir uno de los bandos (SANDERS, 2007).

En 1853, los liberales consiguieron establecer una Constitución Política que permitía el voto y reconocía como ciudadanos a los hombres adultos, sin distinción de raza, clase o religión. Esto con la intención de que la identidad nacional se superpusiera a estas características. Conviene señalar que, antes de aquella Constitución, únicamente se consideraba ciudadanos a los hombres letrados que ganasen anualmente 150 pesos o más, o que tuviesen propiedades avaluadas en 300 pesos. *De facto*, esto excluía a casi a la totalidad de indígenas y afrocolombianos (SANDERS, 2007). Así pues, por medio de la Constitución de 1853, el fin de las élites liberales era lograr construir una nación civilizada, basada en los valores de la modernidad, que incluyera legislativamente a los indígenas y a los afrocolombianos. En la práctica, esto se veía traducido en un doble proceso de exclusión-asimilación: su diversidad era rechazada, al igual que sus costumbres, intereses y modos de vida; sin embargo, se les asimilaba al permitirles influir en las elecciones y acceder a trabajos remunerados.

Con este cambio normativo también se instauraba un discurso dominante que buscaba transformar los modos de ser y las posibilidades de ser que tenían estas poblaciones. En palabras de Wabgou *et al.* (2012, p. 62), se buscaba “el exterminio de las identidades consideradas “inferiores” [...] era necesario promover la homogeneidad cultural y étnica para consolidar la nación mestiza y moderna”. No obstante, como señala Castillo (2007, p.74 *apud* WABGOU *et*

al., 2012) “este propósito se enfrenta a una realidad que es múltiple e irreductible: Colombia es ya un país de regiones y de grupos étnicos y raciales”.

Hacia finales de la década de 1870, los liberales habían perdido bastante popularidad como gobernantes y eran criticados incluso por los mismos miembros del partido. Frente a esto, algunos liberales moderados, o conservadores moderados si se les quiere llamar así, lograron hacerse al poder con el apoyo de algunos miembros del partido conservador. Estos moderados, conocidos como regeneracionistas, proclamaron la necesidad de una “regeneración administrativa fundamental” que emendara la situación caótica del país (OSPINO PÉREZ, 2014; SANDERS, 2007). De ahí que, en 1886, el gobierno de Rafael Núñez reformara la Carta Magna anterior, dando fin a los Estados Unidos de Colombia, y demás denominaciones antes recibidas por este territorio, e inicio a la República de Colombia, denominación que continúa hasta la actualidad.

Bajo la óptica regeneracionista, la nueva república debía fundamentarse en tres características: ser unitaria, su idioma debía ser el castellano y su religión la católica. De acuerdo con el Artículo 38 de la Constitución Política de 1886, la Iglesia católica era un elemento esencial para el orden social del país, aunque independiente del poder oficial (COLOMBIA, 1886). Así pues, la religión católica era considerada uno de los pilares de la nación. Por otro lado, la idea de ciudadanía de este gobierno diferiría de la propuesta por los liberales. Los regeneracionistas sostenían que la inclusión de los indígenas como ciudadanos había contribuido a la “degeneración nacional”, por lo que convenía “establecer el poder electoral con independencia de esas corporaciones”. Por lo tanto, aunque en dicha Constitución fueron considerados ciudadanos los hombres mayores de edad, que ejercieran alguna profesión o que tuvieran una ocupación lícita o un medio legítimo de subsistencia, poco después se establecerían unas disposiciones legales paralelas para los indígenas (BENAVIDES, 2009; COLOMBIA, 1886; OSPINO PÉREZ, 2014, p. 29–30).

Partiendo de la importancia asignada a la religión católica en la Constitución, en 1887 se firmó el Concordato: un acuerdo entre la Iglesia católica y el Estado. En este documento, se estipuló la responsabilidad del Estado de establecer medidas para hacer respetar la religión católica y protegerla. Asimismo, este la promovería organizando todos los niveles de educación de acuerdo con los preceptos católicos. Por medio de este pacto, fue acordada también la exención de impuestos para propiedades eclesiásticas como templos, casas cúriles, episcopales

y seminarios. De su parte, la Iglesia se comprometió a apoyar al Estado en el establecimiento de institutos religiosos, caritativos, misionales y en materia de educación (GONZÁLEZ, 2017).

Poco después fue promulgada la Ley 89 de 1890, por la que se reconocieron legalmente los resguardos como territorios de propiedad colectiva indígena. Además, esta ley otorgó a la Iglesia la potestad para elegir cómo deberían ser gobernados los indígenas. Esto abarcaba tanto a los “civilizados” de los resguardos, como a los que la Iglesia debía encargarse de civilizar. Es decir, a los denominados “salvajes”, refiriéndose a aquellos que habitaban en territorios periféricos. Por medio de esta ley se asimiló a los indígenas a menores de edad, supeditando gran parte de las decisiones que quisieran tomar a la Iglesia y a la aprobación de los alcaldes distritales. Esto, en última instancia, consistía en una anulación de su autonomía (COLOMBIA, 1890). Esta forma de dominación también se dio en Brasil, es lo que Lima (1995) denominó *poder tutelar*. Adicionalmente, cabe resaltar que por medio de esta disposición los indígenas fueron legalmente excluidos y diferenciados del resto de la población nacional.

De esta manera, en el marco del Concordato y de la Ley 89, el Estado colombiano entregó a la Iglesia católica el control sobre los indígenas y sobre los *territorios nacionales*. Estos enormes territorios periféricos, fuera de los límites de las provincias, habían sido administrados, no con mucho éxito, directamente por el gobierno desde la Constitución de 1863 (SERJE, 2011). Dichas zonas, en teoría, estaban habitadas únicamente por “aborígenes nómadas” y habitantes de las selvas vírgenes. Es por esto que la Iglesia católica, apoyada por el Estado, desplegó misiones en dichos territorios que tenían como fin civilizar los “salvajes” que los ocupaban (SERJE, 2011, p. 16). Es decir, las misiones tenían como propósito integrar a los habitantes de estas zonas a la nación por medio de la evangelización, lo que implicaba un proceso de asimilación en el que gradualmente se imponían en estas regiones las creencias intersubjetivas de la sociedad dominante. No obstante, es necesario resaltar que la concepción oficial de dichos territorios desconocía la diversidad de las poblaciones que los habitaban, ya que además de los pueblos indígenas, en ellos había una gran cantidad de afrodescendientes por motivos históricos como el cimarronaje o por la ocupación de tierras periféricas tras la manumisión (ROJAS; CASTILLO, 2005; WABGOU *et al.*, 2012).

Figura 2 - Territorio de misiones en Colombia (1968)



Fuente: (BONILLA, 2006)

El mapa anterior muestra cómo, en 1968, estaban distribuidas las misiones que surgieron tras el Concordato de 1887. Al contrastar los datos que reportan diversos autores (CABALLERO, 2018; COLMENARES, 1997; PITA, 2022; ROJAS; CASTILLO, 2005; WABGOU *et al.*, 2012), podría afirmarse que los territorios nacionales se corresponden con zonas en las que, durante el periodo colonial, indígenas y cimarrones tenían asentamientos: unos evitando la violencia extranjera, algunos la esclavitud y otros ya ocupaban esos lugares. En la actualidad, teniendo en cuenta los datos del último censo, las regiones donde hay una mayor representación demográfica de afrocolombianos e indígenas continúan siendo *grosso modo* las mismas (DANE, 2018c). Además, es en estos territorios donde actualmente hay un

mayor índice de pobreza multidimensional y de necesidades básicas insatisfechas (DANE, 2018b, 2018d).

Estos territorios han sido habitados históricamente por los “otros”, en el sentido que plantea Castro-Gómez (2002). Es decir, por aquellos que no han representado ni han formado parte de las identidades posibles según las creencias y discursos dominantes de las poblaciones que han habitado el territorio ahora denominado Colombia. De esta manera, cuando no han sido sometidos a intentos de asimilación o integración, los “otros” han sufrido la negación y el abandono de parte de las autoridades que han detentado el poder. Esto parece haber tenido un efecto considerable en las condiciones de vida actuales de estas poblaciones.

Por otro lado, la Ley 89 de 1890 estableció un discurso oficial que rotuló una diferencia en los indígenas que pretendía ser eliminada gradualmente por medio de la evangelización civilizadora. En contraste con el caso de los indígenas, tras la ley de manumisión, las poblaciones negras fueron objeto de un proceso doble de negación y asimilación (WABGOU *et al.*, 2012). Asimilación en la medida en que en el ámbito legal dejaron de ser diferenciados del resto de los ciudadanos. Pero también de negación: inicialmente en la concepción liberal de una nación mestiza que pretendió desaparecer las particularidades culturales de los afrodescendientes; luego, en el desconocimiento de su entidad jurídica como minoría, en el racismo y en la invisibilización de su presencia en los territorios nacionales (ROJAS; CASTILLO, 2005). Sin embargo, como lo sostiene Castillo (p. 86 *apud* WABGOU *et al.* 2012, p. 63), a pesar de los esfuerzos por borrar su cultura, las comunidades negras han logrado mantener y crear nuevas formas culturales asociadas con su identidad en las diferentes regiones donde se asientan.

De acuerdo con Wabgou *et al.* (2012, p. 64), después de la primera mitad del siglo XIX se fortaleció “el interés del negro por sobrepasar las barreras del analfabetismo y la nación mestiza con el fin de participar en la lucha partidista”. Aunque tener una voz en el campo político se hizo posible en virtud de la inclusión legislativa, es importante notar que en la práctica el discurso de la superioridad de razas tenía y continúa teniendo efectos. Aun así, poco a poco la población negra logró tener un mayor acceso a la educación. En no pocas ocasiones, algunos afrocolombianos lograron acceder a la educación superior gracias al trabajo de sus familiares, que conseguían ayudarlos a costear sus estudios en las grandes ciudades. Estos procesos de formación académica tuvieron como resultado la aparición de intelectuales que generaron grandes impactos culturales y políticos, tanto en sus regiones de origen como a nivel

nacional. Siendo esto parte de lo que Wabgou *et al.* (2012, p. 63) llaman “despertar negro”, refiriéndose a la participación de los negros en las jerarquías nacionales y en la política. Este se dio gracias al uso de la educación como instrumento de ascenso social y se fortaleció a partir de la década de 1930 (ROJAS; CASTILLO, 2005; WABGOU *et al.*, 2012).

Entre los primeros intelectuales negros que fueron notables en el país se cuentan Luis Antonio Robles Suárez y Candelario Obeso. El primero, proveniente de la Guajira y graduado como abogado del Colegio Mayor del Rosario en 1872, ocupó varios puestos políticos de importancia y se destacó como académico, llegando incluso a ser cofundador de una universidad y a ejercer, en varias ocasiones, cargos directivos y de docencia en diferentes universidades. El segundo, oriundo del departamento de Bolívar, estudió Derecho y Ciencias Políticas en la Universidad Nacional de Bogotá. Este escribió varias obras, entre ellas está: “Cantos populares de mi tierra” (1877), un poemario que introdujo un nuevo género que exalta la pureza poética de las formas de expresión negras de su región, así como su historia y cultura. Obeso es reconocido como uno de los poetas y escritores negros más destacados del siglo XIX (WABGOU *et al.*, 2012).

Las diferencias ideológicas entre el Partido Nacional, creado por los regeneracionistas, los liberales y los conservadores, dieron lugar a la Guerra de los Mil Días (1899-1902). En esta guerra civil participaron tanto afrodescendientes como indígenas: los primeros en su mayoría apoyaron a los liberales; por su parte, los segundos no apoyaron un bando particular de forma mayoritaria. En las diferentes regiones, los indígenas tomaron decisiones pensando más en el beneficio de sus propias comunidades que en una convicción partidista. De esta manera, unas veces apoyaron a uno de los partidos y otras permanecieron neutrales. En ocasiones, crearon guerrillas para defender su propio territorio, como sucedió en el Cauca. Incluso, se llegó a dar el caso en que, en una misma región, distintas comunidades apoyaron tanto a liberales como a conservadores, como en la Guajira (PÉREZ; POLO, 2013; WABGOU *et al.*, 2012).

La guerra trajo sus consecuencias al país: un empobrecimiento generalizado agravado por la separación de Panamá. Como resultado, en 1904 fue impulsada, por el presidente Rafael Reyes, una política de reordenamiento territorial. Esta política tenía como fin debilitar las tendencias separatistas de algunos de los antiguos “estados soberanos”, que ya eran llamados departamentos, y de estimular la economía en las subregiones que los componían. La política pretendía, en el marco republicano propuesto en la Constitución de 1886, la disolución de los

grandes departamentos en nuevos departamentos de menor tamaño que tuvieran economías más activas y dinámicas (VALENCIA DAZA, 2010).

El departamento del Cauca surgió de una de estas disoluciones. De este modo, contando con un territorio menor, las élites caucanas buscaron otras alternativas para mantener y promover el comercio y la economía de la región. En este escenario, los hacendados impusieron restricciones a los indígenas: “vallaron territorios, prohibieron a los indígenas cultivar plantas en las montañas e iniciaron una política de modernización en las haciendas” (BENAVIDES, 2009, p. 23). Así pues, los hacendados se apropiaron de parte de los territorios de los resguardos e impusieron en ellos la *terrajería*. Esta práctica consistía en que los terrajeros, ocupantes de pequeñas parcelas dentro de las haciendas, debían pagar un “terraje” a los terratenientes. El terraaje se refería al trabajo no remunerado que los terrajeros debían prestar con el fin de que se les permitiera seguir ocupando su parcela y cultivar en ella sus propios cultivos (ESPINOSA ARANGO, 2009; VASCO URIBE, 2008) Sin embargo, los terrajeros no eran todos indígenas. Desde antes, esta práctica era habitual en el Cauca, principalmente entre campesinos negros que, tras la liberación, siguieron trabajando para los grandes terratenientes a cambio de parcelas en que vivir y cultivar (WABGOU *et al.*, 2012).

Entre 1910 y 1950, la economía de este departamento se vio favorecida por la producción de cacao. Esto tuvo consecuencias positivas en la calidad de vida de las familias del campesinado negro, lo que permitió el acceso a una mayor formación académica de las generaciones posteriores. En este sentido, de esas nuevas generaciones fue surgiendo y consolidándose un liderazgo político negro compuesto por intelectuales comprometidos con su región. Además, en algunos casos, estos lograron influir a nivel nacional, defendiendo el derecho a la propiedad de los campesinos y el derecho a la educación. En otras regiones, como en el Chocó, la educación también fue importante para el surgimiento de líderes con gran influencia política, como Diego Luis Córdoba, que fundó un movimiento político, en 1933, que reivindicó mejores oportunidades para las clases populares (WABGOU *et al.*, 2012).

Retornando al Cauca, el conflicto por la tierra ha marcado históricamente esta región. En ocasiones este se generó porque campesinos ocuparon terrenos aparentemente abandonados. Sin embargo, estos luego eran reclamados por alguien más. Por otro lado, con relación al terraaje, cuando una hacienda cambiaba de dueño, muchas veces los terrajeros se negaban a abandonar su vivienda y cultivos. Por lo tanto, en medio de estas tensiones, surgieron entre los campesinos procesos de resistencia colectiva como las juntas y ligas de defensa, encargadas de disminuir la

expulsión e intentar llegar a acuerdos con los terratenientes, logrando en ocasiones que se les vendieran las tierras (WABGOU *et al.*, 2012).

En contraste, entre los indígenas, la imposición del terraje y la reducción de los resguardos motivó, igualmente, la formación de grupos de resistencia y de recuperación de sus territorios. En este proceso, Manuel Quintín Lame fue uno de los principales líderes. Este había participado en la Guerra de los Mil Días y se había formado en derecho de manera autodidacta. Así, apoyándose en sus conocimientos, tuvo un rol activo en la organización de miembros de los resguardos y de terrajeros de San Isidro, Puracé-Coconuco, Caloto, Inzá y Páez. Entre sus múltiples reivindicaciones, defendió la consolidación del cabildo como centro de autoridad política indígena y rechazó la discriminación racial y cultural (BENAVIDES, 2009; ESPINOSA ARANGO, 2009)

Apelando a la legislación vigente, Lame intentó ser reconocido como representante legal de los indígenas. Además, con la ayuda de otros indígenas letrados, rastreó varios de los títulos coloniales de los resguardos, los cuales usó para la defensa del territorio indígena. Debido a sus discursos y a su influencia en la organización de otros indígenas, fue encarcelado varias veces por el delito de rebelión. En el año 1916, Lame convocó una asamblea masiva en Inzá. Se estima que en esta estuvieron reunidos durante tres días unos dos mil indígenas armados con escopetas, machetes y revólveres. En la asamblea, Lame realizó conferencias, o “mingas adoctrinadoras”, según el discurso oficial, para concientizar a sus compañeros. Esta fue razón para que lo apresaran de nuevo en 1917. En 1921, al salir de la cárcel, Lame se mudó al Tolima. Allí se aproximó a los ideales del socialismo y apoyó las reivindicaciones de las comunidades indígenas de la región junto a otros líderes indígenas como José Gonzalo Sánchez y Eutiquio Timoté Tique (BENAVIDES, 2009; ESPINOSA ARANGO, 2009).

En el Tolima, tras los años de cárcel, Lame optó por una estrategia ideológica que no recurriera a las armas. De esta manera, se encargó de difundir una forma de comprender el ser indígena opuesta al discurso heredado de los colonos: exaltaba la autonomía y dignidad indígena más allá de los partidos políticos blancos, ya fueran liberales o conservadores. De acuerdo con Espinosa Arango (2009), el lamismo no se refiere sólo a la propuesta de resistencia colectiva y al trasegar de Lame, sino también a una forma de pensamiento y acción política que reinterpretó, desde la visión indígena, la historia colonial y moderna.

Un ejemplo de aquella forma de pensamiento es la reinterpretación que Lame hizo del monte. Para él, este espacio no era el lugar de lo salvaje, como sostenía el discurso oficial sobre

los territorios nacionales, sino que era el lugar de la sabiduría, donde la naturaleza enseña las ciencias. Conviene resaltar el plural, en oposición a la concepción de una ciencia única que, por su carácter de verdad, debe imponerse por medio de la “civilización” y la violencia. Los planteamientos del lamismo se prolongan hasta la actualidad en las organizaciones indígenas que, poco después de la muerte de Lame (1967), fueron fundadas bajo su influencia (BENAVIDES, 2009; ESPINOSA ARANGO, 2009).

Paralelo a esto, otras formas de resistencia indígena tuvieron lugar en regiones como la Sierra Nevada de Santa Marta. En 1916, la misión capuchina llegó este territorio por petición de los indígenas arhuacos que, en busca de una solución a los engaños por parte de los comerciantes de la región, solicitaron al gobierno que enviase maestros para que enseñaran matemáticas y lectoescritura a sus hijos. Sin embargo, en lugar de maestros, fueron enviados misioneros capuchinos que desde un inicio no fueron bien recibidos. Tras discusiones con estos, se llegó a un acuerdo en el que los indígenas aceptarían que estos se quedarán por un periodo de seis años, siempre que respetasen sus tradiciones y su cultura. No obstante, este acuerdo no fue cumplido (DUARTE, 2018).

Un año después de su llegada, los misioneros crearon un orfelinato en el que supuestamente brindarían la educación solicitada por los indígenas. Sin embargo, en este impidieron que los niños arhuacos utilizaran su propia lengua, les enseñaron la religión católica y les prohibieron que usaran sus vestimentas tradicionales. Los misioneros exigían que estas fueran remplazadas por aquellas de tipo occidental. En consecuencia, estos hechos fueron denunciados por las autoridades indígenas arhuacas, las cuales “resistieron al accionar misionero, protestando y pidiendo al gobierno soluciones prontas” (DUARTE, 2018, p. 24). Aun así, la misión capuchina duraría en el territorio arhuaco hasta principios de los años ochenta.

Del mismo modo, tras la segunda mitad de la década de 1920, varios líderes arhuacos establecieron alianzas con organizaciones campesinas de tendencia socialista, como la Liga de Colonos y Campesinos del Magdalena. Estas organizaciones surgieron como respuesta a la explotación campesina y a la expansión del sistema de haciendas y agroindustrial. De la mano de estas, los arhuacos hicieron distintas reivindicaciones: por una parte, defendieron su derecho al territorio y demandaron que les fueran devueltas las tierras que les habían sido arrebatadas por los hacendados; por otra, rechazaron los atropellos de los misioneros y de los explotadores capitalistas. Además, exigieron la eliminación tanto de la misión capuchina como del orfelinato.

No obstante, estas manifestaciones indígenas no perduraron en el tiempo. Esto debido en gran medida a la censura y persecución por parte de los misioneros (CIT, 2020b; NARANJO, 2012). De cualquier modo, este periodo representó un precedente importante que décadas más tarde inspiraría la articulación de organizaciones propias del pueblo arhuaco.

Además de estar marcada por el surgimiento de líderes políticos negros en Colombia, la década de 1930 coincidió con la aparición de la *Négritude*: una corriente literaria y política impulsada por afrodescendientes francófonos de diferentes países. Entre estos intelectuales estuvieron Aimé Césaire, Léopold Sédar Senghor y Léon Damas. Más tarde, en 1943, influenciados por esta corriente y por una problemática sociopolítica ocasionada por el asesinato de unos trabajadores negros en Estados Unidos, varios políticos e intelectuales negros en Bogotá, entre ellos Delia Zapata, Natanael Díaz y Manuel Zapata Olivella, organizaron el primer “Día del negro” y propusieron la creación de un centro para el estudio de las poblaciones negras en el país. No obstante, la iniciativa no fue bien recibida por los medios de comunicación, que la deslegitimaron señalando que con ella se promovía el odio racial y el separatismo. Aun así, esta manifestación es relevante por ser síntoma de una inconformidad con la invisibilización negra en el país (AGUDELO, 2005; WABGOU *et al.*, 2012).

Pese a la recepción negativa de su propuesta, dichos intelectuales crearon ese mismo año el Club Negro. Este tenía como fin promover la valoración de la identidad de los negros, mejorar su autoestima muchas veces disminuida por el racismo, y aumentar su participación en el mejoramiento del sistema democrático. Con el Club Negro se quiso exaltar la contribución de los negros y sus valores a la construcción del país. Así pues, en espacios como las instituciones oficiales, buscaron educar a través de charlas, conferencias y otros actos culturales que generaran reflexiones sobre la identidad negra (WABGOU *et al.*, 2012). Años más tarde, en 1947, de esta propuesta surgió el Centro de Estudios Afrocolombianos, que se encargaría de realizar estudios “etnológicos, históricos, lingüísticos y sobre las influencias de los grupos raciales” en el país (WABGOU *et al.*, 2012, p. 73–74).

Estas iniciativas serían relevantes para la constitución del movimiento afrocolombiano en la década del setenta. Esto debido a que, a través de ellas, fueron denunciadas algunas dificultades experimentadas por los afrocolombianos relacionadas con el racismo, como la falta de autoestima y la baja participación política. La elaboración discursiva de estas problemáticas evidenciaría las contradicciones entre los valores socialmente reproducidos y la cultura y color de piel de estas poblaciones. Es decir, propuestas como el Club Negro y el Centro de Estudios

Afrocolombianos, dieron cuenta de aspectos sociales que debían ser cambiados. Esto por medio de un discurso reivindicativo en torno a la experiencia de vida de las personas negras en el país con relación a la negación e invisibilización a la cual eran sometidos.

Por otra parte, como lo señalan Wabgou *et al.* (2012), desde la década del sesenta, Monseñor Gerardo Valencia Cano serviría como catalizador del pensamiento afrocolombiano en la región del pacífico en general y principalmente en Buenaventura. Valencia Cano, desde su llegada a Buenaventura como obispo, se dedicó a promover un trabajo pastoral que tenía por fin contribuir al logro de una equidad social. En su trabajo, consideró la educación como una herramienta para la transformación social (ROJAS; CASTILLO, 2005). Así pues, a inicios de los setenta creó, con otros sacerdotes, el grupo Golconda y desarrolló un programa radial desde el cual reivindicó la especificidad de los negros. En este sentido, sostuvo que los negros merecían un trato diferente, debido a que estos no eran ni campesinos ni obreros, sino que tenían dignidad, gallardía y señorío (CASTILLO, 2007 *apud* WABGOU *et al.*, 2012). Así, “desde la Iglesia de Buenaventura” irradió “un fuerte activismo hacia toda la Costa Pacífica” y creó “el centro Matía Mulumba, para recordar las raíces africanas del negro” (CASTILLO, 2007 *apud* WABGOU *et al.*, 2012, p. 125).

Adicionalmente, al igual que la corriente *Négritude*, el activismo norteamericano y las posturas de personajes como Malcom X y Martin Luther King, pese a sus diferencias, contribuyeron en las reflexiones de los intelectuales afrocolombianos en la segunda mitad del siglo XX (AGUDELO, 2005; WABGOU *et al.*, 2012). De este modo, durante la década de 1970, por medio de la articulación de diversos procesos reivindicativos, se formó la fase inicial del movimiento social afrocolombiano. En 1975 se realizó en Cali el Primer Encuentro Nacional de la Población Negra Colombiana. El líder de la junta directiva encargada de la organización fue el político y abogado chocono, fundador del Movimiento Negritudes, Valentín Moreno Salazar. En las conclusiones del evento se señaló la existencia de un racismo producto del sistema educativo y social que genera prejuicios y desigualdades que afectan el desarrollo económico y cultural de las regiones habitadas por la población afrocolombiana. Asimismo, se expresó que el Movimiento Negritudes era manifestación renovada de una inconformidad histórica y siempre presente, a pesar de que poco se hubiera escrito sobre ella (WABGOU *et al.*, 2012).

Este evento fue importante al articular un espacio a nivel nacional para plantear posturas sobre la identidad negra y sus problemáticas. Además, tras dicho encuentro surgieron otras

iniciativas en distintos lugares del país. De esta forma, se puede considerar este momento como parte de las construcciones sociales colectivas que permitirían la organización del movimiento social, usando los términos de Touraine, este espacio fue parte de la definición del principio de identidad del movimiento y de explicitación de la problemática. Ese mismo año se creó el Centro para la Investigación y Desarrollo para la Cultura Negra (CIDCUN), la *Revista Negritud* y el periódico *Presencia Negra*. Adicionalmente se realizaron dos encuentros regionales. Después, en 1976, se realizó el Segundo Encuentro Nacional de la Población Negra en Quibdó, que tuvo como tema central la identidad del negro (AGUDELO, 2005; WABGOU *et al.*, 2012).

En las ponencias del segundo encuentro se discutió sobre la ideología del hombre negro, de la Iglesia como elemento de segregación, de la educación y el nacionalismo negro. Se habló también sobre el racismo y su origen histórico. Así pues, se entendió el racismo como la negación de derechos a un grupo étnico considerado inferior por quien tiene el poder de oprimir, que, valiéndose de su poder y de las instituciones, inculca valores y concepciones que devienen los antivalores del oprimido. De este modo, se concibe la discriminación como un elemento de carácter racial pero también de clase (WABGOU *et al.*, 2012).

En las conclusiones de estos encuentros fue exigida mayor posibilidad de acceso a la educación superior, igualdad de oportunidades educativas y que fuese incluida en el currículo nacional la enseñanza de la cultura negra e indígena como pilar de la cultura colombiana. Además, se demandaron mayores oportunidades laborales, deportivas y de ascenso militar. Asimismo, se requirió que se garantizara el derecho a la salud para la población negra en general, así como el derecho a la tierra para los campesinos, mediante la asignación de tierras baldías a través del Instituto Colombiano de Reforma Agraria (INCORA) (WABGOU *et al.*, 2012).

Estas experiencias nacionales dieron paso para que, en 1977, se organizara en Cali el Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas. En este, el escritor Manuel Zapata Olivella fue el organizador principal. Dicho evento contó con la presencia de destacados intelectuales de todas las regiones del continente americano, así como de intelectuales del continente africano y del europeo. En este congreso se discutió sobre la invisibilización histórica de los grupos étnicos con costumbres y características diferentes a las de occidente. De acuerdo con los debates, esta invisibilización tiene origen en la exclusión que sufrieron los afrodescendientes desde la creación de los Estados nacionales. En el surgimiento de los Estados americanos, los dirigentes, incapaces de leer su realidad social, adoptaron posturas y teorías de

occidente que se reprodujeron mediante el sistema educativo, formando ciudadanos que han discriminado a los que no encajaban en ideales determinados (WABGOU *et al.*, 2012).

Así pues, con el fin de revertir aquella invisibilización, se propuso crear un fondo de publicación de textos escolares acerca de la cultura afro y su presencia en las Américas. Además, se exigió el establecimiento de normas específicas sobre el negro en los diferentes campos. En el campo educativo, elaborar aquellas normas implicaba reevaluar la historia e incluir, en todos los niveles de enseñanza, los aportes de las poblaciones negras en las sociedades americanas. Adicionalmente, se demandó la creación de políticas internacionales que aseguraran el cumplimiento de las normas propuestas en el I Congreso de la Cultura Negra en todos los países. Es de señalar que lo discutido en este congreso influyó de forma significativa en las movilizaciones posteriores de la población afrodescendiente de la región. En Colombia, este evento sentó las bases de legislaciones específicas para las comunidades afrocolombianas, como la Ley 70 de 1993 (WABGOU *et al.*, 2012).

Además de los eventos que se realizaron, en la década de los setenta se articularon varios grupos interesados en promover y reflexionar sobre la cultura y la identidad negra en diferentes ciudades como Buenaventura, Tunja, Bogotá, Popayán, Cali (WABGOU *et al.*, 2012, p. 117). Entre estos grupos se destaca el Círculo de Estudios Afrocolombianos – Soweto; dirigido por Juan de Dios Mosquera. Este fue creado en Pereira por un grupo de universitarios en el año 1976. Dicho grupo, que en 1982 se transformaría en el Movimiento Nacional Cimarrón, es considerado por algunos autores como el origen del movimiento afrocolombiano. Esto debido a que varias de las organizaciones que se formaron en el país surgieron como propuestas de antiguos miembros del Movimiento Nacional Cimarrón que, por alguna diferencia ideológica u otro motivo, se distanciaron (WABGOU *et al.*, 2012). Estas diferencias entre los miembros de colectivos afrocolombianos, nos permiten percibir, por un lado, la heterogeneidad del movimiento afrocolombiano; por otro, el esfuerzo de los actores sociales para lograr, sobreponiéndose a sus diferencias internas, articular acciones colectivas en el marco de unos intereses más o menos definidos (MELUCCI, 2001).

Retornando a lo relativo a los pueblos indígenas, unas décadas antes, se realizó en México el I Congreso Indigenista Interamericano en 1940. Este fue propuesto en la Octava Conferencia Internacional Americana realizada en Perú en 1938. En este congreso se promovió una “política integral para el mejoramiento económico, social y cultural de los grupos indígenas”. Esta incluía propuestas para la mejora de la educación, la salud, la alimentación, el

derecho a la propiedad, entre otros. En relación con Colombia, en este evento se habló del impacto negativo generado por la división de los resguardos y la afectación de la propiedad colectiva de la tierra. Adicionalmente, a nivel interamericano, se recomendó establecer una educación para las comunidades indígenas basada en el respeto a su “personalidad”, su organización social, su cultura y a sus “intereses morales”, que se impartiera en lengua nacional con la posibilidad de enseñar también la lengua nativa. Sin embargo, pese a que el *indigenismo* representaba un cambio, este aún mantenía una visión del indígena como inferior, “como un individuo económica y socialmente débil” (BBAA, 1940, p. 1, 19, 28; GIRAUDO, 2020).

Como resultado de este congreso, fue creado el Instituto Indigenista Interamericano e Institutos Indigenistas en diferentes países. En Colombia se fundó uno de estos institutos en 1943. Según Giraudo (2020), el indigenismo en Latinoamérica estuvo vinculado políticamente al socialismo, lo que jugó en contra de los pueblos indígenas. Esto debido a que, en ocasiones, los intereses indígenas eran asociados con una postura política que no los representaba, y que además estaba siendo socialmente socavada. Adicionalmente, pese a que en el I Congreso Indigenista hubo un discurso favorable a los indígenas, los Estados lo tradujeron en iniciativas de inclusión basadas en la integración cultural. En este sentido, la educación indígena en Colombia continuó bajo la dirección de la Iglesia varias décadas más. Sin embargo, este evento fue fundamental para la creación de vínculos internacionales entre poblaciones indígenas, y entre simpatizantes, que serían útiles en la articulación de movilizaciones indígenas en varios países de la región durante los años setenta (BENAVIDES, 2009; LÓPEZ, 2009).

El surgimiento de movimientos y organizaciones de izquierda fue particularmente próspero entre los sectores populares durante los sesenta. Esto fue, en gran medida, debido al Frente Nacional, un periodo de democracia pactada entre liberales y conservadores que, buscando poner fin a la violencia bipartidista, marginaron a otros sectores sociales de la participación política (MESA, 2009). En este escenario, los pueblos indígenas se sumaron varias veces a las organizaciones campesinas y apoyaron sus demandas por el derecho a la tierra y por mejores condiciones de vida (BENAVIDES, 2009). En 1963, los pueblos Guambiano y Nasa se unieron, a pesar de sus diferencias, para crear el Sindicato del Oriente Caucaño, que más que un sindicato era una organización para la defensa del territorio y disponer de un gobierno autónomo (BENAVIDES, 2009; SUÁREZ, 2006).

Más adelante, en 1967, se creó la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC). Esta fue impulsada por el gobierno de Carlos Lleras Restrepo a través del Ministerio

de Agricultura. La ANUC pretendía organizar principalmente a los medianos y pequeños campesinos, usuarios de los servicios ofrecidos por el Estado, como créditos o asistencia técnica. De este modo, a principios de los años setenta, sirviéndose de la articulación posibilitada por la ANUC, campesinos pobres y sin tierra, empezaron a realizar ocupaciones en algunas regiones del país. En medio de estas luchas campesinas por la tierra y en estrecho vínculo con la ANUC, surgieron las primeras organizaciones indígenas. Aunque se diferenciarían claramente por sus reivindicaciones basadas en su identidad y su cultura.

De esta manera, elementos como el Sindicato del Oriente Caucaño, el reconocimiento de sí como campesinos-indígenas de parte de la población indígena y la coordinación de los campesinos a través de la ANUC, fueron fundamentales para la articulación de las primeras organizaciones de las comunidades indígenas. En estos espacios, los pueblos indígenas del Cauca adquirieron experiencia organizativa. Esto contribuyó para que crearan la primera organización indígena del país, con el fin de defender no sólo su territorio, sino también su identidad, sus tradiciones, su autonomía, sus conocimientos y sus creencias. Es decir, los organismos campesinos no representaban completamente los intereses de estos pueblos.

Así pues, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) fue la primera de estas organizaciones. Este fue constituido en 1971 a través de dos asambleas; la primera de estas coordinada con el apoyo del presidente de FESAGRO (Federación Social Agraria) (BENAVIDES, 2009; CRIC, 1981). Las dos asambleas del CRIC fueron espacios de reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas en Colombia. En la primera, se solicitó la devolución y ampliación de los territorios pertenecientes a los resguardos y el reconocimiento de la ciudadanía de los indígenas mediante el cambio de la Ley 89 de 1890. Para estas mudanzas, los indígenas exigían que se contara con su participación, debido a que ellos eran los principales conocedores de sus propias necesidades. Además, demandaron la eliminación de la División de Asuntos Indígenas por ser una entidad gubernamental ineficaz. En la segunda asamblea, además de los temas anteriores, enfatizaron en el no pago del terraje y en la defensa de su autonomía, culturas, lenguas, educación y leyes propias (CRIC, 1981).

Las demandas de los pueblos indígenas se diferenciaron, aunque inicialmente de manera tímida, de las de los movimientos campesinos para tomar un rumbo propio. Como menciona Benavides (2009, p. 29), esto se debe a que dichos pueblos “sufrían explotación a la vez como campesinos y como indígenas”. Los pueblos indígenas hicieron de su identidad, cultura e historia el eje de sus demandas, incluso en las referentes a los territorios de resguardo. En este

sentido, las organizaciones indígenas fueron relevantes para reivindicar su cultura y una educación acorde a sus tradiciones. Esto en un contexto donde existía represión cultural y educativa ejercida en sus territorios a través de las misiones (CRIC, 1981).

La formación del CRIC fue esencial para la concreción del movimiento indígena. Esto debido a que, además de nombrar las problemáticas de las comunidades indígenas del Cauca, el CRIC se encargó de establecer vínculos con comunidades indígenas de otras regiones y de alentar “la creación de diferentes organizaciones regionales, con el objetivo de promover una plataforma política indígena” por medio del establecimiento de lazos entre los pueblos indígenas del país y la reflexión conjunta sobre sus realidades (ONIC, 2023). De acuerdo con el CRIC (1981, p. 145), se trató de un periodo en el que los grupos indígenas se conocieron entre sí y dieron a conocer su situación a otros sectores populares. De este modo, otras organizaciones indígenas surgieron paulatinamente en el país. En 1973, se creó el Consejo Regional Indígena del Vaupés, en la Amazonía. Un año después se fundó el Consejo Indígena Arhuaco (COIA), que cuatro años más tarde sería la Confederación Indígena Tayrona (CIT). En 1975 se creó el Cabildo Regional Indígena del Sur del Tolima, en la región de los Andes, del que seis años más tarde surgiría el Congreso Regional Indígena del Tolima (CRIT) (ONIC, 2019).

Del mismo modo, en 1975 surgió el Movimiento de las Autoridades Indígenas en Marcha que, posteriormente, en 1980, al unirse con otros pueblos, se transformaría en las Autoridades Indígenas del Suroccidente (AISO) y finalmente, en 1990, en las Autoridades Indígenas de Colombia (AICO). El caso de AICO es interesante para advertir la heterogeneidad de los pueblos indígenas y de sus organizaciones. Inicialmente esta organización surgió por la separación de miembros misak, o guambianos, del CRIC. Esto debido a diferencias ideológicas. Después, los misak establecieron lazos con otros pueblos indígenas como los pastos, de Nariño, y los camsá, del Putumayo, para el fortalecimiento de su organización (TAIMAL, 2016). Sin embargo, aunque con concepciones diferentes, todas estas organizaciones conforman el movimiento indígena debido a que, desde su diversidad, han compartido una lucha por unos intereses que son más o menos comunes a todas.

En 1982 múltiples organizaciones indígenas se reunirían con el fin de consolidar un organismo a nivel nacional para la defensa de sus derechos, fue así que surgió la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC). Los objetivos que se establecieron en su programa fueron la defensa de la autonomía indígena, de sus territorios, su historia, cultura, tradiciones y

derechos. El control de sus recursos naturales e impulso de sus organizaciones económicas comunitarias. El establecimiento de una educación indígena bilingüe y bicultural. La recuperación y estimulación de la medicina indígena y la exigencia de programas de salud acordes a sus características. Asimismo, la solidaridad con las luchas de los demás oprimidos (CRIC, 1983). Para el año 1990, entre independientes y vinculadas a la ONIC, se tenía conocimiento de la existencia de aproximadamente 37 organizaciones indígenas (BODNAR, 1990).

2. MOVIMIENTOS SOCIALES Y EL PROBLEMA EDUCATIVO

En términos generales, una política pública se refiere a un conjunto de medidas estatales que tienen como propósito resolver un problema social. Este usualmente es presentado ante el Estado por parte de actores que, siendo oficiales o no, construyen un discurso sobre situaciones sociales las cuales consideran requieren ser transformadas. Desde su surgimiento en la década de 1970, el movimiento afrocolombiano y el movimiento indígena denunciaron diversos problemas educativos. Sin embargo, el agendamiento para la construcción de la política de etnoeducación se realizó inicialmente de acuerdo con las demandas de las organizaciones indígenas. Fue luego, en la década de 1990, que el concepto de etnoeducación fue ampliado para responder a las exigencias del movimiento afrocolombiano. Esto sólo sucedería después de un debate sobre la etnicidad de los afrocolombianos previo a la promulgación de la Constitución Política de 1991. Independientemente de cómo se haya agendado el problema, se puede afirmar que la política pública de etnoeducación fue el resultado de un proceso histórico y social que involucró a diversos actores y demandas.

Por consiguiente, en este capítulo se trabajarán cuatro tópicos centrales. En el primero abordaremos el contexto y la denuncia del problema educativo por parte de los pueblos indígenas. En el segundo, estudiaremos parte del proceso de movilización indígena y sus propuestas para la elaboración de una educación acorde a sus intereses. En el tercero, me referiré a los decretos 088 de 1976 y 1142 de 1978 que, considero, marcan el momento del agendamiento del problema educativo de las comunidades indígenas. También revisaremos algunas de las experiencias a las que estos dieron lugar. Finalmente, en el último tópico, exploraremos algunos aspectos del proceso social y político que dio paso al reconocimiento constitucional de las comunidades negras e indígenas como grupos étnicos que forman parte de la multiculturalidad y el pluralismo étnico colombiano.

2.1. INICIOS DEL MOVIMIENTO INDÍGENA, LAS MISIONES Y EL PROBLEMA EDUCATIVO

El siglo XX fue una época de grandes transformaciones sociales y políticas en Colombia que afectaron también las relaciones entre el Estado y la Iglesia. En 1973 debido a las nuevas circunstancias y demandas sociales, se haría necesaria la revisión del Concordato de 1887. Este acuerdo, firmado casi un siglo antes, ratificaba a la religión católica como elemento esencial para el orden social de la República de acuerdo con lo establecido en la Constitución de 1886. Según el Concordato, el Estado se comprometía a proteger el catolicismo y a promoverlo por medio de la organización de la educación nacional de acuerdo con sus preceptos. Así, basados

en dicho acuerdo, en 1890 se promulgó la Ley 89, que estableció las misiones en los territorios nacionales para la civilización de los “salvajes” y su gobierno (COLOMBIA, 1994; GONZÁLEZ, 2017).

Durante cierto periodo, la prioridad de numerosos pueblos indígenas fue la reivindicación y defensa de su derecho al territorio. Sin embargo, entre las décadas de 1970 y 1980, surgieron en diferentes regiones del país organizaciones indígenas que establecieron como eje articulador de sus demandas la identidad de sus pueblos, sus culturas, lenguas y autonomía. Este proceso marcó la consolidación del movimiento indígena, que no sólo denunció ciertos problemas sociales, sino que también construyó discursos sobre aspectos de la sociedad que debían ser cambiados y actuó colectivamente para respaldar sus demandas.

De forma paralela, un fenómeno similar se produjo en otros países de la región, como México, Brasil o Perú, en los que se articularon movimientos indígenas que extendieron sus demandas más allá de la arena política o social para reivindicar igualmente aspectos culturales y educativos. Esto se conecta en cierta medida con la relación de los pueblos indígenas con otros movimientos sociales, como el campesino o el obrero, pero también con los efectos que tuvo en estos países el indigenismo originado a mediados del siglo XX (LÓPEZ, 2009; REPETTO, 2008; ROJAS, 2011). Bajo esta nueva perspectiva, en Colombia, las organizaciones indígenas reclamaron una educación que respetara y respondiera a sus culturas, formas de ser e intereses. Estos reclamos fueron al mismo tiempo una crítica a la educación que hasta entonces administraban las misiones.

La construcción de una política de educación para las comunidades indígenas no fue lineal ni unívoca. Por el contrario, se trató de un proceso diverso y complejo, en el que participaron distintas voces e interlocutores que hicieron demandas desde diferentes regiones del país. Las organizaciones indígenas jugaron un papel fundamental en este proceso, pues ayudaron a que las concepciones particulares de los indígenas sobre lo que ocurría en sus territorios fueran visibilizadas y escuchadas. Así, las distintas denuncias y propuestas particulares contribuyeron a la elaboración de un discurso sobre la educación en las comunidades indígenas, su situación en aquella época y la necesidad de hacer mudanzas para responder a sus desafíos. Esto desde una heterogeneidad en la enunciación del problema y en la construcción de posibles soluciones.

Durante casi todo el siglo XX, los misioneros católicos fueron la principal autoridad oficial para los pueblos indígenas en los territorios nacionales. No obstante, no fueron los únicos

en intervenir en su educación. Durante el Gobierno Liberal, que duró de 1930 a 1946, se introdujo una reforma constitucional que estableció la libertad de conciencia. Esta reforma reconoció el derecho de toda persona a tener y manifestar sus propias creencias, lo que ocasionó un fortalecimiento de otras visiones religiosas en el país, principalmente de origen protestante. Así, otras instituciones protestantes como el Instituto Lingüístico de Verano también se acercaron a las comunidades indígenas, aunque en menor medida (LÓPEZ AMAYA, 2014).

Las misiones católicas, amparadas por el Concordato de 1887 y la Ley 89 de 1890, se encargaron de la evangelización de los indígenas. En el libro *Siervos de Dios y amos de indios*, publicado por primera vez en el año 1968, el investigador Víctor Bonilla (2006, p. 172) denuncia, entre otras cosas, el proceso de aculturación ejercido por los misioneros capuchinos a los pueblos indígenas Inga y Camsá en el Valle de Sibundoy, en la región Amazónica del país. En este texto se señala que entre los misioneros era común la concepción de los “indios” como inferiores, perezosos e inclinados al mal “por naturaleza”. Los misioneros, que ostentaban gran autonomía, dispusieron del territorio indígena, introdujeron un modelo económico ajeno a los pueblos propios de la región, les impusieron la religión, las costumbres y la moral cristiana, fuera por medio de la instrucción o por medio de reprimendas y castigos físicos (BONILLA, 2006).

En el libro se expone, por ejemplo, que el “misionero Bartolomé de Igualada [...] no vacilaba en mantener el orden público y moral [...] mediante la vigilancia del *comportamiento íntimo* de los indígenas; supervisaba, además la aplicación de veinte a cincuenta azotes a los nativos desobedientes” (BONILLA, 2006, p. 256). En la región de Yunguillo, a cargo del misionero Isidoro de Montclar, un informe de un puesto de guardia policial, en el año 1963, expone que dicha “región se encuentra habitada por unas 100 familias indígenas quienes se encuentran al mando del padre Isidoro, a quien ellos obedecen y puede decirse que son sus esclavos” (BONILLA, 2006, p. 269). Una comisión de investigación enviada por el comisario especial a dicha región para corroborar algunas denuncias informó en 1964 que dicho misionero “trata a los indígenas con palabras groseras y los humilla”, además los castigaba imponiéndoles trabajos no remunerados independientemente de que fueran hombres o mujeres, mayores o menores de edad. Reportan que llegó a golpear en pleno templo “al menor de edad Bolívar Chindoy por no contestarle una pregunta del catecismo”. El informe termina con la constancia de que “la mayor parte de los indígenas [...] manifestaron esto personalmente [...] pero se negaron a rendir las respectivas declaraciones por miedo a las represalias del reverendo padre Isidoro” (BONILLA, 2006, p. 271).

Aunque durante el Gobierno Liberal se hizo una reforma educativa que buscó establecer una educación laica, dicha reforma no duró mucho. En 1950, los conservadores, durante el periodo de gobierno de Laureano Gómez, derogaron dicha reforma con el objetivo de “conseguir la recristianización de la enseñanza oficial” (CASTRO ORDUZ, 2016, p. 47). Poco después, en 1953, el gobierno conservador, representado por Roberto Urdaneta, convino con la Santa Sede la Convención de Misiones. Por medio de esta se devolvió a los obispos y jefes de misión facultades de dirección e inspección de los centros educativos, incluso los privados, dentro de los territorios de misiones. Entre otras cosas, se les delegó la responsabilidad de velar por que se cumpliera con lo estipulado en el Concordato de 1887. Es decir, estos debían encargarse de que la enseñanza de los centros educativos fuera de acuerdo con los preceptos de la religión católica (CASTRO ORDUZ, 2016).

De este modo, antes de 1960, el Estado poco supo de las situaciones ocurridas entre los misioneros y los pueblos indígenas en Sibundoy. Esto debido a las facultades otorgadas por este convenio a los jefes de misiones sobre los centros educativos, así como a la independencia que se le reconocía a la Iglesia a través del Concordato. Ese mismo año, con la llegada de la División de Asuntos Indígenas (DAI) a la misión capuchina, empezaban a surgir algunos cuestionamientos acerca de la autoridad político-social de los misioneros sobre los indígenas.

La DAI fue creada en 1958 como resultado de una propuesta de intelectuales del Instituto Indigenista de Colombia para resolver “el problema indígena”; se trató de un programa para la integración social de estos pueblos. Esta división tuvo un papel importante en la intervención del gobierno y en el enfrentamiento de los criterios estatales y misionales en los aspectos indigenista, educativo y agrario (BONILLA, 2006, p. 259; CORREA; ACERO, 2013, p. 97). Sin embargo, la postura de la DAI ha sido criticada posteriormente debido a su carácter integracionista. Incluso el CRIC, en sus primeros congresos, pidió su desarticulación por considerarla “inoperante” (CRIC, 1981).

La DAI levantó preocupaciones estatales con relación a la efectividad del servicio educativo de los misioneros. El Estado apoyaba financieramente la misión capuchina; sin embargo, sus directivos, amparados en el Convenio de Misiones de 1953, se negaban a suministrar información sobre los establecimientos educativos, la cantidad de profesores o sobre el manejo que daban a los recursos otorgados (BONILLA, 2006, p. 301). Bonilla (2006) declaró que los misioneros establecían normas escolares que atentaban contra la cultura de los ingas y los camará, prohibiendo, por ejemplo, la indumentaria tradicional y estableciendo

códigos de vestimenta. Dichas normas también excluían gran parte de la población, debido a que la mayoría de las familias no tenían los recursos económicos para dotar de uniformes a sus hijos. Además, los misioneros habían eliminado de los textos escolares cualquier tipo de referencia a la cultura o a la historia de los pueblos indígenas de la región. Sin mencionar que, por el contrario, habían incluido en dichos textos contenidos que enaltecían la misión capuchina y predisponían a los estudiantes, indicando que era natural que los habitantes de la región estuvieran agradecidos con los misioneros debido a los aportes que estos habían realizado al desarrollo del Putumayo (BONILLA, 2006, p. 302).

La misión capuchina rechazaba, según Bonilla (2006, p. 268), las concepciones indigenistas diferentes a la propia. Consecuentemente se empeñaban en eliminar cualquier contacto indígena con el exterior para así mantener a los indígenas bajo su tutela y alejados de “costumbres muy avanzadas” que significasen un “peligro social”. Esto implicaba el empleo de estrategias como la disminución de un año a la educación elemental, de modo que los indígenas no pudieran continuar con la educación media, que no ofrecían los capuchinos, en instituciones externas. Este hermetismo, acompañado de los informes sobre castigos físicos, casamientos forzados, entre otros, daba paso a dudar sobre la interpretación que los misioneros hacían de la legislación nacional y los derechos humanos (BONILLA, 2006).

En la región Caribe, en la Sierra Nevada de Santa Marta, también ocurrieron desacuerdos entre los indígenas y los misioneros. Al igual que en el Putumayo, existen registros sobre “la toma de las mejores tierras de los indígenas a manos de los capuchinos”, las malas condiciones en las que llegaron a estar los indígenas, la imposición de trabajos forzados por parte de los misioneros, “la eliminación de las costumbres que para los indígenas eran sanas”, el rechazo a su cultura, así como varios episodios de violencia por parte de los misioneros (DUARTE, 2018, p. 36). Sin embargo, también hay registro de la resistencia del pueblo Arhuaco, de su estructuración para la defensa de su cultura, para la defensa de sus territorios, así como de sus cuestionamientos a la educación de los capuchinos y la dudosa idoneidad de tal educación para su cultura.

La historiadora Juliana Duarte (2018, p. 48), relata que, en materia educativa, los misioneros capuchinos buscaban sacar a los indígenas del “salvajismo”. Su estrategia inicial había sido la creación de orfanatos donde formaban a los niños, aunque no fueran huérfanos, en la religión católica. Su intención era cambiar la concepción cultural y religiosa de los indígenas desde la raíz, para esto alejaban a las nuevas generaciones de la enseñanza de sus

padres y de los mamos, como son llamados los líderes espirituales tradicionales arhuacos. Habían introducido instituciones culturales ajenas a los indígenas como el matrimonio, códigos de vestimenta escolar e instituciones económicas como cooperativas de crédito y ahorro. Estas cooperativas, que los misioneros consideraban un avance, no eran estimadas de igual forma por los indígenas, que manifestaban su desacuerdo con ellas. Asimismo, algunos indígenas rechazaban también imposiciones escolares como la que prohibía la vestimenta tradicional (DUARTE, 2018).

Los indígenas arhuacos habían manifestado una resistencia pacífica y constante desde la llegada de los capuchinos en 1916. Sin embargo, a partir de la década del sesenta, reivindicaron su derecho a la autonomía y a su cultura con mayor intensidad. En el año 1962, fue construida una torre de televisión en el cerro Alguacil, un sitio sagrado para los arhuacos. Este hecho parece haber sido el detonante para la creación de una representación colectiva de sus intereses. Así, en el año 1963, los arhuacos crearon el Comité Central de Donachuí y Atiquimaque. Este comité adoptó una posición crítica frente a la Misión: cuestionó su labor, estuvo en contra de la persecución de los mamos y de la interposición de los misioneros en sus costumbres tradicionales, luchó por el cierre del orfelinato y demandó “el nombramiento de un inspector de policía indígena y de maestros arhuacos en las escuelas” (DUARTE, 2018, p. 45). Organizaciones como el Instituto Colombiano de Antropología (ICAN) y la DAI también hicieron denuncias acerca de la relación de la misión capuchina con los indígenas, llegando a apoyar algunas de las demandas de estos (DUARTE, 2018).

En 1963 en un informe enviado al jefe encargado de la DAI, por Marco Tulio Hernández, jefe de la Comisión de Asistencia y Protección Indígena (CAPI), se advierte de un padre Atanasio que “viló[sic] y profanó una concurva, sacándose de ella algunos objetos como ollas y un sombrero de plumas vistosas que son consideradas como reliquias de los indios antepasados”. También del caso de Fray Ángel de Bogotá, que “sometía a los indígenas que llegaban al orfelinato a fuertes castigos, dándoles fuetes desnudos, bañándolos luego con agua salada”. Además, se señala que los misioneros hacían traer de vuelta a los niños que se escapaban del orfelinato y “los amarraban con cadenas, poniéndolos en el cepo hasta 4 o 5 días, y que al cumplir esta sanción les pegaban con un fuate de cuero” (DUARTE, 2018, p. 45).

Además de dichos tratos, hubo cuestionamientos acerca de la efectividad de la educación de los misioneros, estos provenientes incluso de los mismos estudiantes indígenas. Vicencio Torres (1978 *apud* DUARTE, 2018, p. 37), un líder e intelectual arhuaco que estuvo

en el orfanato, manifestó años después que “no recibió ninguna clase de estudio [...] que lo mandaban a cuidar las ovejas y los ganados; confiesa que solo le enseñaron el abecedario y la persignación”. Aun así, los misioneros lograron crear cierta división del pueblo arhuaco entre quienes los respaldaban y quienes estaban en desacuerdo con ellos. A este respecto, en el informe al jefe de la DAI se declara que quienes estaban en contra de los capuchinos representaban aproximadamente el 85% de la población indígena (DUARTE, 2018).

Los arhuacos, a pesar de haber estado en contacto con los misioneros capuchinos desde el año 1916, aún defendían su cultura. Como ejemplo de esto, refiero un informe enviado al ministro de gobierno nacional en 1968. En este, Vicencio Torres, con el fin de reivindicar el respeto que merece el pueblo Arhuaco, su derecho al territorio, a su cultura y a su autonomía, explica detalladamente desde la cosmogonía arhuaca cómo fue creado el mundo. Según Torres, primero fueron creados los arhuacos, es decir, los hermanos mayores y también el país de Avíntukua; “al que llamaban [anteriormente en castellano] el país de la Nueva Granada”, donde se asentaron. Posteriormente se crearon otros países y continentes, como Europa, Asia y África, donde nacieron los hermanos menores. Así como se les dio un territorio, a cada grupo se le asignaron unas leyes, unos recursos y unas tareas. En este sentido, Torres señala que “no estamos dispuestos a mezclar nuestra sangre de seres humanos con nuestros hermanitos que han sido creados después de la generación de sus hermanos mayores” (SÁNCHEZ; MOLINA, 2010, p. 74). Más adelante advierte:

[...] nos establecimos [en Avíntukua], en un solo lugar, sin tener que cambiar de sitio sino que donde nos hallábamos debíamos de permanecer sin tener que mudarnos para ninguna parte, sino ahí no más; sin tener cambios ni en las leyes, ni en la religión, ni en las costumbres, ni en los animales cuadrúpedos de todo tamaño y de toda especie, ni en las aves de los montes, de corral, de mar; de la misma manera como fueron creados todos los animales, cada uno en su país, en los cinco continentes del mundo entero (SÁNCHEZ; MOLINA, 2010, p. 74).

Lo dicho hasta aquí muestra que, años antes de que surgiera la primera organización indígena en el país en 1971, múltiples comunidades en diferentes regiones ya habían iniciado un proceso de reflexión, elaboración y denuncia acerca de las contradicciones y problemas que implicaba la educación impartida en sus territorios por las misiones. Este proceso se veía afectado en dos dimensiones a partir del surgimiento gradual de las organizaciones indígenas: una interna, que consistiría en una labor de formación y concientización colectiva dentro de las propias comunidades; y otra externa, que se manifestaría en la consolidación de discursos reivindicativos de mayor visibilidad, contruidos mediante el diálogo entre distintas

comunidades en los congresos. Continuando con la interpretación que hice anteriormente sobre el surgimiento de las organizaciones como el momento de concretización del movimiento indígena, estas acciones de denuncia previas a la articulación de las organizaciones que acabo de describir se ajustan a la concepción de Touraine (1977), quien sostiene que la acción del movimiento social suele estar precedida por la definición de su principio de identidad.

El surgimiento del CRIC, como la primera de estas organizaciones, estuvo enmarcado en las luchas campesinas por la tierra impulsadas por la ANUC (Asociación Nacional de Usuarios Campesinos). Los pueblos que participaron de la formación de dicha organización indígena, al reconocerse oprimidos como campesinos, pero especialmente como indígenas, hallaron que su lucha debía estar respaldada por el derecho a sus tradiciones, sus creencias, su lengua y su cultura. Así pues, el CRIC emprendió una lucha con un enfoque diferente por la recuperación de tierras, o “invasión de tierras”, si se mira desde la postura oficial, disputadas históricamente con élites políticas y latifundistas. Dicho enfoque consistió en la concepción del derecho al territorio como un elemento fundamental para lograr mantener “las formas sociales y culturales que los complementan”. Es por esto que los esfuerzos por recuperar los resguardos estuvieron acompañados por “la lucha por el fortalecimiento de los Cabildos, por el respeto a la lengua, la tradición, y otros aspectos de la cultura indígena” (CRIC, 1981, p. 173). Es decir, para el CRIC territorio, cultura, autonomía e identidad son elementos indivisibles y complementares.

Este cambio de perspectiva, en el que la identidad y la cultura son apropiados como elementos fundamentales de la lucha y de la resistencia indígena, comprendieron la inclusión de “una labor educativa” y de concientización tanto de la organización como de las comunidades indígenas del Cauca. Dicho de otro modo, el cambio de enfoque en la lucha indígena implicaba la resignificación de la misma, lo que a su vez pasaba por la revaloración de una “personalidad por mucho tiempo negada” (CRIC, 1981, p. 174).

Y como en ningún sitio los indígenas se habían organizado hasta entonces, como indígenas mismos, nadie pensaba que lo nuestro servía para organizar. Nosotros mismos creíamos que "ser indio" no era bueno [...] Sin embargo, sentíamos que nuestros problemas propiamente indígenas no eran tenidos en cuenta por las organizaciones existentes (CRIC, 1981, p. 11).

Así pues, el CRIC propuso una educación que se dio en distintos escenarios con grados diversos de formalidad. Las manifestaciones de este proceso educativo incluyeron “reuniones de estudio”, “cursillos”, “confrontación de experiencias”, “reuniones de análisis”, “trabajos

prácticos”, “movilizaciones” y la difusión de producciones textuales como “cartillas”, “periódicos” y otros documentos (CRIC, 1981, p. 181).

Con base en lo que se expuso en el capítulo precedente, el CRIC nació de dos encuentros entre indígenas paeces y guambianos en 1971. Durante ese año y el año 1972, la organización se encargó de realizar una “intensa campaña de divulgación de los principales problemas indígenas, lo mismo que una cierta presión ante las entidades oficiales para que asumieran su responsabilidad frente a la situación existente”. Al finalizar el año 1972, el CRIC había establecido contacto con todas las regiones indígenas del Cauca, sin embargo, aún faltaban algunos cabildos por vincularse a la organización (CRIC, 1981, p. 17–18). En julio de 1973, se realizó en un mismo evento el Tercer Encuentro Indígena del Cauca y el Primer Encuentro Indígena Nacional. Aunque en el documento del encuentro se manifiesta que no había elementos suficientes para establecer un juicio de la situación de los pueblos indígenas a nivel nacional, sí se plasmaron algunas denuncias realizadas por voceros de comunidades de varias regiones del país (CRIC, 1981).

En el encuentro se abordó de forma independiente la región de Tierradentro, debido a que sus características diferían en parte a las de otras regiones del departamento del Cauca. La situación en dicha región era similar a la de la Sierra Nevada de Santa Marta o la del Valle de Sibundoy que referí antes. Sin embargo, es de resaltar que en este caso se trataba de la década de 1970 y de una región en la que un fuerte activismo indígena y campesino se desarrollaba hace varios años. Según las conclusiones del evento, la población indígena de Tierradentro, que constituía la mayoría, vivía en condiciones de opresión y miseria. Los señalados como principales responsables era una “pequeña élite”, liderada por el Prefecto Apostólico y apoyada por dos alcaldes y un funcionario de la DAI. En el evento se denunció “una verdadera represión educativa y cultural contra los indígenas”, además, no se enseñaba en paéz, lengua de la mayoría de la población. Los indígenas, irónicamente, estaban casi completamente excluidos de los “institutos educativos para indígenas”. Estos eran ocupados en su mayoría por blancos y mestizos, muchos provenientes de otras regiones (CRIC, 1981, p. 26).

Más allá del aspecto educativo, dicha élite se opuso a cualquier forma de organización autónoma de los indígenas y los acusó de subversivos y comunistas. Los indígenas no tenían participación en las decisiones tomadas en su propio territorio ni libertad de movilización en el mismo. Los opresores usaron el pretexto del “orden público” para reprimir y amenazar a los indígenas que buscaban organizarse a través del CRIC, lo que representaba un riesgo de que la

élite dominante desatara la violencia en Tierradentro (CRIC, 1981). En este sentido, como posibles soluciones se planteó requerir la investigación de la Procuraduría General de la Nación, la supresión del monopolio educativo ejercido por la Prefectura Apostólica, formar profesores indígenas para enseñar en lengua paéz y de acuerdo con la cultura indígena, solicitar el cambio del funcionario de la DAI y exigir la garantía de la seguridad personal y de la libertad de movilización (CRIC, 1981, p. 27).

A nivel del departamento del Cauca, las denuncias estuvieron más relacionadas con la invasión de tierras de resguardos por parte de terratenientes y colonos y sus consecuencias. No obstante, también se rechazó la continua represión y el desprecio de la cultura indígena. Como consecuencias derivadas de las disputas por la tierra se denunció la imposición del terraje, el arrebato de propiedades, la explotación de los indígenas campesinos y la decadencia general de las condiciones de vida de estos. Además, se señaló la inoperancia de entes gubernamentales como el Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (INCORA) o la DAI y la interferencia de funcionarios estatales en la autonomía indígena. Se exigió pues la devolución de tierras, la eliminación del terraje, la aplicación de ley para la adquisición de tierras para la ampliación de resguardos y el reconocimiento de la autonomía indígena. Asimismo, se estableció la necesidad del fortalecimiento de la cultura indígena, principalmente “mediante la formación de profesores de las propias comunidades, y promoviendo la investigación de la historia y tradiciones indígenas” (CRIC, 1981, p. 29).

En el plano nacional se denunció el intento de fragmentación de los arhuacos, en la Sierra Nevada, por intereses políticos y de tenencia de la tierra. Se habló, igualmente, de la ineficiencia y los desfalcos de funcionarios de la DAI en el Putumayo, la Sierra Nevada y Nariño. También se expuso la explotación, por parte de misioneros y negociantes, de los indígenas de territorios selváticos. Además, se rechazó el funcionamiento de grupos pseudoindigenistas, muchos de tipo confesional, como el Instituto Lingüístico de Verano, que habían tenido efectos nocivos para las comunidades indígenas. Asimismo, se declaró la necesidad de tener en cuenta la cultura y los intereses indígenas en las diferentes políticas y programas. Por consiguiente, se demandó el “reconocimiento del derecho de los grupos indígenas a su lengua, costumbres, formas de gobierno propio y de organización a todos los niveles”, se exigió el derecho a la autonomía de las comunidades y se rechazaron todas las formas de integración forzada a la “cultura nacional” (CRIC, 1981, p. 30).

Este evento, que hace parte de la dimensión externa de consolidación discursiva mencionada anteriormente, revela la preocupación constante de diversos pueblos indígenas por defender sus culturas, tradiciones, lenguas y formas de gobierno frente a las continuas agresiones e intentos de integración cultural por parte del gobierno, los misioneros y otros grupos. Esta preocupación, que podría ser interpretada como parte de la negociación de los intereses del movimiento indígena y del reconocimiento de su adversario (MELUCCI, 1989), no existía de manera aislada, sino que estaba ligada a la reivindicación del derecho al territorio como espacio donde se expresan y tienen lugar los elementos culturales y políticos mencionados. Además, se evidencia que, en función de sus intereses, la construcción de procesos educativos acordes con sus culturas adquiriría una gran importancia e incluso se convertía en un factor activo dentro de la resistencia de dichos pueblos y sus comunidades.

Así se muestra en la cartilla *Nuestras luchas de ayer y de hoy*, distribuida en febrero de 1973 como parte de la labor educativa del CRIC. Entre los contenidos de la cartilla se presenta el programa de la organización, este definía sus luchas en siete puntos. Los cinco primeros estaban relacionados con el territorio, la autonomía indígena y la lucha contra el terraje y la opresión a la que eran sometidos. Cito los últimos dos:

6. Defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas. Porque ellas nos ayudan a mantenernos unidos y fuertes. Con ellas aprendemos a no humillarnos y a luchar. Por eso es importante conocerlas y no dejarlas perder. Por ejemplo, como ha hecho el CRIC con esta cartilla: recogiendo las historias que cuentan los abuelos, apreciando las luchas que son nuestras, recogiendo nuestros propios dibujos en que sabemos muy bien mostrar cómo entendemos y cómo sentimos la vida.

7. Formar profesores indígenas para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su respectiva lengua. Como nuestras lenguas y tradiciones son tan importantes, es necesario que los niños se eduquen en ellas [...] El CRIC lucha entonces por la formación de maestros indígenas que enseñen en nuestras lenguas nuestras verdades y conocimientos lo mismo que otras verdades y conocimientos. Porque el CRIC sabe que sólo desarrollándonos nosotros mismos, en la educación, en la economía, en lo comunitario y en la técnica, podremos ganar nuestras luchas. Por eso no debemos creer lo que los opresores enseñan (CRIC, 1973, p. 31–32).

Podemos afirmar entonces que el CRIC estaba dando un nuevo sentido a la educación. Esta, que históricamente había sido utilizada para favorecer la aculturación, la integración y la dominación de los indígenas, estaba siendo retomada por ellos mismos como un elemento de resistencia. De este modo, el objetivo era que contribuyese al fortalecimiento de la historia, las tradiciones, la lengua, los cabildos y demás formas sociales y culturales de estos pueblos. Esta resignificación de la educación representaba también un rechazo a la que había sido impuesta hasta el momento en regiones del Cauca como Tierradentro y que, al mismo tiempo, era

bastante parecida a la educación de las misiones en otros territorios indígenas del país. Es por esto que, como veremos en el próximo apartado, el desafío de fortalecer los conocimientos propios por medio de distintos procesos educativos sería una necesidad común de los pueblos indígenas en todas las regiones del país.

Conviene resaltar que el CRIC, como etapa inicial del movimiento indígena, tenía conciencia de que la lucha indígena no debía limitarse a los cabildos regionales. Por el contrario, era necesario seguir estableciendo vínculos con otros pueblos indígenas a nivel nacional. En la cartilla se indica que la “lucha no es sólo de los campesinos indígenas del Cauca, sino de todos los que vivimos en Colombia”, de “los Guajiros”, de “los Arhuacos de la Sierra Nevada”, de “los Motilones del departamento del Norte”, de “los Cuibas y Guahibos de los Llanos Orientales”, de “las comunidades del Vaupés” y de “los Ingas y Sibundoyes del Putumayo”; paralelamente en el documento se señalan las principales dificultades que afrontaban cada uno de estos pueblos. “Y así, por todas partes de Colombia [...] Porque hemos empezado a abrir los ojos [...] distinguimos las razones por las que estamos como estamos, y vemos ahora quienes son nuestros verdaderos enemigos” (CRIC, 1973, p. 34–35).

En suma, la relación entre el Estado colombiano y la Iglesia católica, que se regía por el Concordato de 1887, se vio afectada por varios factores. Por un lado, el Concordato no reflejaba la multiplicidad de valores sociales de la época, ni la diversidad religiosa que se vivía en el país. Por otro lado, varias comunidades indígenas, como las de la Sierra Nevada o las del Cauca, primero, y el movimiento indígena, después, denunciaron constantemente la imposición cultural y los malos tratos por parte de algunos misioneros. Además, algunos organismos gubernamentales cuestionaron las misiones por su excesiva independencia, su hermetismo y su dudosa interpretación de los derechos humanos. Finalmente, las críticas de los liberales y las quejas de intelectuales como Víctor Daniel Bonilla (2006) mostraron la urgencia de revisar el Concordato. Todo esto condujo a que en 1973 se renegociara el mismo.

Así pues, el nuevo Concordato entre Colombia y la Santa Sede fue aprobado en diciembre del año 1974 a través de la Ley 20. Por un lado, esta ley derogó el Concordato anterior y la Convención de Misiones de 1953 que se fundamentaba en él. Por otro, esta ley reconoció los derechos religiosos de la Iglesia católica y sus miembros, así como la libertad religiosa de los demás ciudadanos. Adicionalmente, en el ámbito educativo, se autorizó a la Iglesia a crear y dirigir centros de educación, pero bajo un rol colaborativo y con la correspondiente supervisión e inspección del Estado. Finalmente, pese a que esta ley incluyó un acuerdo de

cooperación entre la Iglesia y el Estado con el fin de promover mejores condiciones humanas y sociales para los indígenas y para la población residente en zonas marginadas en general, el control educativo de la Iglesia sobre las comunidades indígenas fue reducido debido a que se supeditó a la contratación con el Estado, lo que dio paso a la denominada *educación contratada* (COLOMBIA, 1974).

2.2. EL MOVIMIENTO INDÍGENA Y SU PROPUESTA EDUCATIVA

Desde la consolidación formal de la ANUC en 1970, hasta 1977, cuando la Secretaría de Indígenas decidió retirarse de este organismo por diferencias ideológicas, esta organización campesina sirvió, en numerosas ocasiones, como plataforma de relacionamiento entre los liderazgos de los pueblos indígenas del país (CNMH; ONIC, 2019). Una de estas ocasiones tuvo lugar en 1974, un periodo de gran importancia para el movimiento indígena que se vivió entre finales de agosto e inicios de septiembre. Ese año, durante el Tercer Congreso de la ANUC, realizado en Bogotá, los representantes indígenas de distintos pueblos lograrían “llamar la atención del país acerca de su presencia” (ROJAS; CASTILLO, 2005, p. 40).

En dicho evento, la Comisión Indígena de la ANUC hizo una presentación innovadora con el objetivo de enriquecer la lucha campesina desde el dinamismo de las diferentes comunidades indígenas. En aquella presentación, los representantes indígenas iniciaron señalando ciertas diferencias existentes entre los campesinos indígenas y los demás campesinos. Luego, expusieron que para los indígenas la tierra tenía un valor más allá de un bien económico, bajo el argumento de que esta representa la base y el centro mismo de la vida indígena, de sus modos de organización social y de su cultura. Asimismo, expresaron que los pueblos indígenas diferían culturalmente debido a que habían logrado conservar gran parte de sus tradiciones, costumbres y lenguas por medio de luchas históricas llevadas por los diferentes pueblos. En consecuencia, propusieron que era conveniente, no para separarse de la ANUC sino para fortalecer y diversificar la lucha, que los diferentes pueblos, desde sus particularidades, crearan y consolidaran organizaciones indígenas. Esto de modo que, en un futuro, pudiese ser establecida una fuerza indígena a nivel nacional (ANUC; CRIC, 1975).

En los días que siguieron a dicha propuesta, se realizó un encuentro indígena en el que participaron integrantes de distintos pueblos y organizaciones. Entre ellos, miembros del CRIVA (Consejo Regional Indígena del Vaupés), que representaban 35 pueblos diferentes; del CRIC, que representaban 30 cabildos de los pueblos Paéz, Coconuco y Guambiano y de la UNDICH (Unión Indígena del Chocó), en representación de 40 comunidades de los pueblos

Emberá y Waunana. También hubo representantes de los pueblos Guahíbo, del Meta y Vichada; Quillacinga, de Nariño; Arhuaco y Malayo, de la Sierra Nevada de Santa Marta; Cunas, del golfo de Urabá, cerca de Panamá; Tunebo y Kusaya, de Boyacá y Arauca; Emberá-Chamí, de Caldas; Barí, del Norte de Santander e Ingas, Camsá, Siona y Kofán, del Putumayo (ANUC, 1975).

En las memorias de este encuentro registran algunos de los temas que se trataron. Entre los que se encuentran, por ejemplo, discusiones acerca de la concepción de los pueblos indígenas sobre el territorio y sus problemáticas, como la situación de colonos o foráneos asentados en territorios indígenas. También se habló de la religión, las misiones y su influencia negativa en la cultura y los órdenes sociales indígenas. En este sentido, registran denuncias sobre la fragmentación de las relaciones entre los miembros de las comunidades a causa de la influencia misional. Además, se trataron temas organizativos, donde representantes indígenas expusieron qué formas de organización había en sus pueblos. Del mismo modo, se expuso la experiencia de las tres organizaciones indígenas presentes y se invitó nuevamente a los demás pueblos a considerar la creación de organizaciones, las cuales podían ser incluso convenientes en la unión entre distintas comunidades o pueblos indígenas de una misma región. Durante el encuentro se esbozó la idea de crear una organización indígena nacional, pero se decidió que para esto era conveniente consolidar primero entre 8 y 10 organizaciones como las tres presentes (ANUC, 1975, p. 109–119).

En este encuentro también se discutió sobre la educación y la cultura. Después de exponer ampliamente la situación educativa y cultural de cada comunidad, se llegaron a varias conclusiones comunes a las comunidades:

- El gobierno abandonó la educación indígena a cargo de las misiones católicas y evangélicas. Estas han sido una forma de destruir las comunidades, las han obligado a abandonar la propia educación calificándola de salvajismo, brujería, etc., han prohibido las lenguas, la vestimenta y la alimentación según las costumbres de sus pueblos. Además, se llevan a los niños a internados donde los explotan en distintas labores.
- La educación impuesta por el gobierno o el Estado divide las comunidades. Los mamos, curacas y otros líderes de las comunidades se esconden para proteger la ciencia y los secretos de sus conocimientos y tradiciones. Algunos líderes se rigen por la tradición y la defienden, otros han adoptado las costumbres de los blancos, los copian y se avergüenzan de su cultura.

- Las comunidades tienen formas de educación propias. Los mamos, curacas, carecas, jaibanás, entre otros, se han encargado de transmitir los conocimientos y costumbres de cada pueblo. Esta educación no se da en un recinto cerrado como la escuela, sino a lo largo de la vida, en los trabajos que se aprenden desde pequeño y en ocasiones donde participa toda la comunidad (asambleas, ceremonias, en lugares de encuentro, entre otros.). Es necesario estudiar y fortalecer las tradiciones y conocimientos de cada pueblo.
- Las comunidades necesitan conocer la cultura del no-indígena y aprender lo que les conviene. Aprender castellano es necesario para no dejarse engañar y para entender la “ayuda” que se les ofrece. Esta usualmente corresponde a un plan determinado de acuerdo con el sistema de los blancos (escuelas, puestos de salud, vías, etc.). La política del Estado es la “integración”, es decir, acabar con el indígena y transformarlo en campesino sin tierra, obrero sin trabajo o mendigo. Esta política se cumple por medio de entidades que ofrecen educación y progreso técnico. Por esto es necesario estudiar qué se puede aceptar y qué se debe rechazar.
- “Una educación de acuerdo a la situación de los indígenas y a sus propios intereses, sólo la desarrollaremos nosotros mismos”. Es necesario formar maestros indígenas que enseñen en el idioma propio y de acuerdo con la situación de cada comunidad. De ahí la necesidad de estudiar la realidad, historia y necesidades de cada pueblo para establecer en qué consistiría “una educación de acuerdo a nuestras necesidades” (ANUC, 1975, p. 115–117).

Este espacio de diálogo entre los representantes de las comunidades y las organizaciones indígenas acerca de sus múltiples problemas fue un momento importante para el movimiento indígena. De un lado, en él se compartieron las experiencias de los pueblos de las diversas regiones, se logró llegar a consensos sobre los desafíos comunes y se compartieron diferentes puntos de vista e iniciativas adoptadas por las comunidades para enfrentarlos. De otro, se crearon vínculos entre dichos pueblos, se reconoció críticamente el origen de sus dificultades y se establecieron estrategias a futuro para luchar contra ellas en conjunto.

Una muestra de que se buscaba que dichos vínculos fueran permanentes es que, en el mismo evento, un grupo de aproximadamente cuatrocientas personas decidieron crear un periódico para compartir información de los diversos pueblos indígenas de Colombia. Este grupo se habría basado en la iniciativa que tenía el CRIC de difundir textos educativos y el proyecto que dicha organización tenía de crear un periódico. De este modo nació el periódico *Unidad Indígena* (SÁNCHEZ; MOLINA, 2010). En su primera edición, de enero de 1975 comunicaban:

Unidad Indígena es el periódico de las comunidades indígenas de Colombia. Aparece como respuesta al desarrollo de nuestro movimiento indígena y de acuerdo con la necesidad de tener ya un periódico propio que nos sirva para presentar en forma justa y correcta nuestras necesidades y las formas en que estamos intentando resolverlas [...] *Unidad Indígena* servirá para mantener informadas a todas las comunidades indígenas y demás sectores populares colombianos sobre los sucesos de nuestro movimiento y a través de esta información aprender a tener mayor claridad sobre nuestros problemas: de dónde vienen, por qué los tenemos y cómo vamos a hacer para resolverlos. Igualmente deseamos que a través de nuestro periódico se consolide más la unión entre las distintas comunidades indígenas para así aumentar nuestra fuerza y hacer mejor nuestro trabajo. *Unidad Indígena* nace pues al calor de la iniciativa de nosotros mismos, los indígenas colombianos. Es nuestro periódico y a través de él informaremos sobre los esfuerzos y las luchas que estamos llevando en toda Colombia en defensa de lo nuestro: en defensa de nuestras tierras, resguardos y reservas; en defensa de nuestras costumbres, idioma y religión; en defensa de nuestra propia manera de repartirnos y trabajar la tierra; en defensa de nuestras propias organizaciones, de nuestra dignidad y de nuestro futuro. (SÁNCHEZ; MOLINA, 2010, p. 127–128).

Gradualmente los pueblos indígenas establecieron líneas de comunicación con la intención de que sus luchas tuviesen un impacto más grande. Así, desde las distintas regiones las comunidades indígenas continuaron reivindicando sus derechos, siendo uno de los más importantes el de una educación acorde a sus intereses.

Igualmente, en 1974, se consolidó el Consejo Indígena Arhuaco (COIA). Aunque, como se mencionó, las comunidades de la Sierra Nevada de Santa Marta venían llevando procesos de resistencia desde años atrás, tanto a nivel territorial como a nivel cultural (CIT, 2020a). El orfanato de la Misión, del que las comunidades se quejaron anteriormente, había sido convertido en escuela. No obstante, las diferencias entre misioneros y arhuacos continuaban. Así, en la misma época, un grupo de arhuacos se desplazó hasta Bogotá para pedirle al presidente Alfonso López Michelsen que los misioneros fueran expulsados de su territorio. Esto debido a los problemas que constantemente tenían con ellos por la enseñanza de una religión que consideraban “extraña y ajena a sus valores” (DUARTE, 2018, p. 145). Más tarde, en 1975, una comisión de educación del pueblo Arhuaco se reuniría en la casa episcopal de Valledupar con personal de la misión capuchina. Esto con el fin de llegar a acuerdos que permitiesen resolver los conflictos que había en el ámbito educativo.

Durante dicha reunión, los arhuacos destacaron la importancia de su cultura y de su idioma y reivindicaron una educación de acuerdo con sus valores, la cual consideraban fundamental para mantenerlos. Así pues, propusieron que su idioma debía ser enseñado no sólo en sus hogares sino también en la escuela, donde se debía aprender gramática, escritura y lectura. Según los arhuacos, se debía procurar que los profesores pertenecieran a su comunidad.

Además, era necesario que se enseñara a los estudiantes la “valorización de la raza”, tanto por parte de los profesores como de los mamós, y con el apoyo de los padres de familia y de los cabildos. Por último, los arhuacos pedían que un mamó enseñara la tradición, las riquezas naturales de la Sierra Nevada y que fomentase en los estudiantes el respeto a la naturaleza (DUARTE, 2018, p. 35). Pese a que los misioneros estuvieron dispuestos al diálogo, los acuerdos no se cumplirían. Esto daría lugar pocos años después a otra confrontación.

En el departamento del Amazonas también hubo reivindicaciones sobre el tema educativo. En 1973, el líder de la comunidad huitoto de Monochoa, Macuritofe Ramírez, denunció, ante una comisión compuesta por funcionarios del Ministerio de Gobierno, del INCORA y del Instituto Colombiano de Recursos Naturales Renovables, los perjuicios causados por el internado:

Es cierto, el estudio hace conocer el idioma, el español, pero nosotros tenemos también religión nuestra, como ustedes tienen una escrita, como la de nosotros no se ve, como no está escrita, como está en la cabeza, y entonces tenemos la historia nuestra, tanto como ustedes tienen. Por eso nuestro orgullo nunca vamos a dejar, como ustedes nunca dejan su orgullo, es decir, nuestro idioma, nuestro propio estudio. Pero por ir a estudiar al internado los niños aprenden castellano y ahí se les olvida lo que es nuestro idioma, nuestro dialecto y nuestro cuento. Por eso queremos hacer una escuela en mitad de nuestra tierra o sea en la comunidad, para que pueda ser que el mismo indio interprete castellano y enseñe en lengua nuestra. Ese es el proyecto que tenemos (SÁNCHEZ; MOLINA, 2010, p. 172).

La enseñanza en internados separaba a los niños de la familia y de la comunidad. Este distanciamiento de su espacio social implicaba igualmente un distanciamiento de las tradiciones, la lengua y conocimiento de sus parientes. Dicho de otro modo, los internados generaban una ruptura en la continuidad cultural y de socialización del pueblo huitoto. El discurso de este líder no expresa un rechazo a la enseñanza del español, sino una reivindicación por una educación bilingüe, situada en la comunidad e implementada por profesores indígenas, que respetara las creencias, la historia, la lengua, las tradiciones y los intereses del pueblo huitoto.

En el Cauca, el CRIC continuó con el desarrollo de un análisis más detallado de los retos de sus comunidades y la creación de posibles estrategias para enfrentarlos. En 1975, se realizó en Toez el IV Congreso de esta organización. Este evento estuvo compuesto por comisiones de estudio sobre los distintos problemas sentidos por las comunidades. En las conclusiones, la comisión encargada de la reflexión sobre la represión al movimiento indígena expresó que, si bien esta provenía principalmente de los terratenientes y las fuerzas militares, la infiltración

religiosa también constituía un tipo de represión y que en consecuencia debían “avanzar más en nuestra educación y en nuestra organización” (CRIC, 1981, p. 38). La comisión sobre entidades oficiales, en lo referente a la *Dirección y educación de la comunidad*, protestó contra el sistema de los dirigentes de la educación debido a que:

[...] se fomenta únicamente la capacitación de los hijos de los ricos y así entrar a acabar con las costumbres de los indígenas. Al indígena no se le presta atención en cuanto se refiere a su educación. Siempre vemos que las pocas escuelas que tenemos en las comunidades mandan a profesores de otros lugares que fomentan el cambio de mentalidad de nuestros niños. Estos profesores están acabando con los distintos idiomas de nosotros, los indígenas (CRIC, 1981, p. 41).

La represión contra el movimiento indígena era ejercida principalmente por los actores envueltos en la lucha por el territorio, como terratenientes y élites políticas. Aun así, el CRIC reconocía la importancia del fortalecimiento de una educación de las comunidades. Esto con el fin de salvaguardar las costumbres y los idiomas propios, así como para resistir ante una educación excluyente, poco preocupada por los indígenas de la región y por sus conocimientos, que, por el contrario, afectaba negativamente su cultura y formas de expresión.

La comisión que se encargó del estudio sobre cultura y educación afirmó que los indígenas poseían “una cantidad de conocimientos y costumbres” heredadas de sus antepasados. Así, destacaron la importancia de “recuperar y fortalecer nuestra cultura: conocimientos, leyendas, historias, lenguas, costumbres, música, etc., todo esto nos sirve para nuestra organización y nuestras luchas” (CRIC, 1981, p. 42). En este sentido, hicieron seis propuestas para el fortalecimiento de la educación y la cultura indígena:

- La primera se trató de la revalorización de los médicos tradicionales. Los médicos y sus conocimientos habían sido desacreditados ante las comunidades por los misioneros que los habían rotulado como brujos y a sus conocimientos como hechicería. Por esto, los médicos debían reunirse para discutir su ciencia y recuperar lo olvidado. Debía devolverseles el estatus de consejeros que tenían antes, para que colaboraran en la preparación de las luchas indígenas, advirtiendo los peligros y previniendo los males. Además, se pedía que los médicos enseñaran botánica a la comunidad y que aconsejaran a los Cabildos en su toma de posesión de acuerdo con las tradiciones de antes.
- La segunda era que los ancianos recuperasen las historias perdidas y que las enseñasen a la comunidad, debido a que estas se consideraban el fundamento del orgullo indígena y eran necesarias para defenderse de los opresores.

- La tercera se refería a la preservación de la lengua “para entendernos mejor nosotros mismos”; de este modo, debía exigirse “que en las escuelas se enseñe en lengua y en castellano”. Además, la lengua se consideró igualmente como un elemento de resistencia ante a los enemigos.
- La cuarta estaba relacionada con la recuperación de la música y las canciones. Así como fortalecer las tradiciones que se realizaban antes entorno a la formación de músicos y la creación de instrumentos.
- La quinta estaba relacionada con mantener costumbres de su cultura como el uso de la Coca “la mediquería, las labranzas y otros usos”. Asimismo, continuar la preparación de bebidas alcohólicas propias.
- La sexta, referente a la educación, fue que se enseñara “en lengua y el castellano; que se enseñe la cultura y la historia de los indígenas al igual que la historia de los libros”. Además, exigieron maestros bilingües con conocimiento de “los problemas de los resguardos donde estén trabajando y [que] orienten a los alumnos sobre los problemas de la comunidad. Que conozcan la cultura, la historia y las luchas de los indígenas y las enseñen a los alumnos” (CRIC, 1981, p. 43–44).

Los pueblos indígenas del país elaboraron propuestas e iniciativas de resistencia tanto de carácter interno como externo. Internamente, por ejemplo, se destacan las iniciativas de recuperación cultural por parte de médicos, yerbateros y abuelos. De manera similar, los arhuacos propusieron incluir en las escuelas la enseñanza de los mamos, sus líderes espirituales. En la cartilla del CRIC, *Nuestras luchas de ayer y de hoy*, se evidencia el trabajo de los abuelos para recuperar la historia de las luchas indígenas de modo que estas fueran usadas en la formación de la comunidad. De carácter externo, sobresalen las exposiciones sobre los problemas de las comunidades en los congresos. También, en el caso de los arhuacos, la solicitud que hicieron para la expulsión de los misioneros de su territorio por considerarlos nocivos culturalmente. Más allá de estos elementos internos/externos de la resistencia de cada pueblo, se puede hablar de las acciones colectivas para dar cohesión a la lucha del movimiento indígena; por ejemplo, la creación de organizaciones, del periódico *Unidad Indígena* o la realización de congresos para dar a conocer los puntos de vista de los diferentes pueblos.

Por otro lado, no hay que dejar de mencionar el avance logrado por el movimiento indígena en la lucha por sus territorios, siendo este, quizás, uno de los elementos que más llamó la atención pública. Para 1974 el CRIC había participado en la recuperación de diez mil

hectáreas (GROS, 2019). Esto significaba también un logro en el ámbito cultural teniendo en cuenta lo expresado por dicha organización:

[...] para nosotros los indígenas, la tierra no es sólo un pedazo de loma o de llano que nos da comida, como vivimos en ella, como trabajamos en ella, como gozamos o sufrimos por ella, y es para nosotros la raíz de la vida; entonces la miramos y la defendemos como a la raíz de nuestras costumbres (CRIC, 1974, p. 15).

Así pues, se puede afirmar que, durante la primera mitad de los años setenta, múltiples comunidades adoptaron desde su reconocimiento como indígenas una postura crítico-reflexiva sobre sus dinámicas sociales en relación con los no-indígenas. Desde esta postura, identificaron que, en este encuentro desigual de grupos con valores sociales diferentes, se generaban ciertos problemas de distinto orden (territorial, religioso, cultural, de gobernanza, etc.). No obstante, estos problemas siempre estaban relacionados en algún grado con la educación. Es por esto que, desde la consolidación del movimiento indígena y durante su fortalecimiento, siempre fue incluida la reivindicación de una educación de acuerdo con los valores e intereses de sus pueblos, además de la reapropiación de esta, que hasta el momento había sido usada como elemento para su aculturación.

Los discursos de los pueblos indígenas, aunque diversos, permiten percibir la consideración de ciertos principios fundamentales para la construcción de propuestas educativas para sus comunidades. De acuerdo con dichos discursos, la educación indígena se debe basar en la cultura de cada pueblo, sus conocimientos, sus tradiciones, su historia y sus prácticas. Esta debe favorecer su idioma, debido a que este es fundamental para el fortalecimiento de sus culturas. No obstante, también debe tener en cuenta la enseñanza del español debido a su utilidad tanto para el relacionamiento con otras sociedades y culturas como para juzgar lo que es susceptible de ser adoptado de las mismas. Otro principio es que los maestros deben ser indígenas, deben conocer la realidad y la cultura de la comunidad y educar según estas. Sin embargo, la educación no se debe limitar a los maestros, sino que debe incluir a toda la comunidad, sean “mamos”, “jaibanás”, “curacas”, abuelos, cabildos u otros miembros, así como los conocimientos y tradiciones que sólo algunos de ellos dominan. Además, dichos discursos criticaron la visión occidental de escuela y rechazaron la de internado. Respecto a esto hubo varias propuestas, entre ellas estuvo la de crear una escuela en la comunidad donde se enseñe de acuerdo con la visión de cada pueblo, también la de prescindir de la escuela y optar por una educación basada tanto en las actividades del día a día como en eventos comunitarios. Finalmente, es importante señalar que, aunque construyeron un discurso con unos principios

generales para la creación de una educación propia, estos pueblos eran conscientes del rol central de cada comunidad como detentora del conocimiento indígena y de la necesidad de un trabajo preliminar de recuperación de dicho conocimiento para poder consolidarla.

2.3. LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN LA AGENDA POLÍTICA: NUEVAS EXPERIENCIAS

A mediados de los setenta, Colombia y otros países de la región se debatían entre el desarrollo económico capitalista y la oposición social y cultural a este modelo (ROJAS; CASTILLO, 2005, p. 73). Se trató de una época en que los movimientos estudiantiles, campesinos, afrocolombianos, indígenas, entre otros, ejercían presión al Estado desde diferentes perspectivas. En este escenario confluyeron dos elementos: por una parte, las demandas políticas y educativas del movimiento indígena; por otra, un fuerte proceso de transformación de la educación a nivel nacional. Así pues, el Estado, respondiendo a las reivindicaciones de las organizaciones indígenas (BODNAR, 2009), y como parte de un proceso de descentralización que tenía por objetivo modernizar la administración pública, promulgó el Decreto 088 de 1976. En este, además de modificar el sistema educativo y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), se incluyeron dos artículos en que, por primera vez, se establecen disposiciones que fomentan el respeto por la cultura de las comunidades indígenas.

En dicho decreto, las reivindicaciones de las comunidades indígenas se ven reflejadas en dos menciones. La primera, en el Artículo 11, donde se estableció que los programas educativos tendrían en cuenta la realidad antropológica de las comunidades y fomentarían la conservación y la divulgación de sus culturas. Además, se estipuló que estas serían incluidas para participar de los beneficios del desarrollo social y económico del país. La segunda fue en el Artículo 33, donde se instauró que la Unidad de Diseño y Programación Curricular del MEN se encargaría de diseñar, programar y evaluar el currículo para la educación de las comunidades indígenas y que, para esto, debería contar con la participación directa de los miembros de dichas comunidades (COLOMBIA, 1976).

Estas disposiciones, que evidencian un cambio en el discurso oficial, pueden interpretarse como el agendamiento político del problema educativo de estas comunidades. Esto se debe a que, por un lado, a través de esta perspectiva el Estado reconoció la existencia de pueblos indígenas dentro del territorio nacional, que difieren de la sociedad mayoritaria y que poseen culturas propias que deben mantenerse en lugar de ser integradas o asimiladas. Por otro

lado, este decreto implicó el reconocimiento tanto de un problema social expuesto por las mismas comunidades como de la necesidad de un cambio; además, representó la manifestación de cierta voluntad gubernamental para formular acciones para efectuarlo. De esta manera, puede afirmarse que la promulgación de dicho decreto representó un primer paso hacia la formulación de una política pública de educación indígena, que respondiera a las demandas y necesidades de estos pueblos y que contribuyese al fortalecimiento y reconocimiento de sus culturas. Aunque para la consolidación de dicha política aún faltarían varios años.

En 1976, la Iglesia continuaba administrando la mayor parte de los centros educativos bajo contratos que se renovaban cada dos años. Sin embargo, el cambio de perspectiva estatal impulsó a que, gradualmente y acatando el rechazo de varias de las comunidades, los misioneros remplazaran los internados por escuelas. Además, de acuerdo con Bodnar (1990), algunos sectores eclesiásticos iniciaron un proceso de comprensión de las culturas de los pueblos indígenas, lo que a su vez se reflejó en una readaptación de su labor educativa. Por otro lado, el nuevo decreto suponía nuevos problemas para el MEN. Uno de ellos fue la devolución, en ese mismo año, de 1351 establecimientos educativos por parte de la Iglesia al Estado, para los que este no estaba preparado ni desde lo administrativo, ni desde lo curricular, ni desde la formación de los docentes; lo que generó considerables problemas en la época (BODNAR, 1990).

Dos años después fue promulgado, en junio, el Decreto 1142 de 1978. En este decreto se establecieron medidas más detalladas respecto a las consideraciones sobre la educación de las comunidades indígenas señaladas en el Decreto 088 de 1976. Según este documento, la educación para las comunidades indígenas, como responsabilidad del MEN:

- Debe integrar el proceso productivo, social y cultural de cada comunidad para adaptarse a su estructura y desarrollo socioeconómico.
- Debe comprender, valorar y enseñar las estructuras políticas y socioeconómicas propias de las comunidades indígenas.
- Debe tener en cuenta las experiencias educativas desarrolladas localmente por las propias comunidades, debido a que estas tienen elementos propios como su lengua, cultura, organización social, entre otros.
- Debe asegurar la conservación y el desarrollo de las lenguas maternas y debe proporcionar el dominio progresivo de la lengua nacional sin detrimento de la de las comunidades indígenas.

Este decreto impulsó el surgimiento de nuevas propuestas educativas desde las comunidades indígenas, así como el fortalecimiento de las que se habían creado de manera autónoma al margen de la educación formal. Estas últimas ahora tenían la posibilidad de ser legitimadas y acceder a recursos estatales. Del mismo modo, motivó cambios en los programas de educación contratada (ROJAS; CASTILLO, 2005).

El decreto reconoció tanto la importancia de la enseñanza bilingüe para el fortalecimiento de la cultura y el idioma de las comunidades, así como el derecho de los indígenas a escoger sus profesores dentro de la comunidad, siempre que estos tuvieran la idoneidad docente y fueran bilingües. Asimismo, contempló la posibilidad de programas educativos con calendarios diferentes, acordes a las dinámicas sociales y culturales de las comunidades. En suma, como respuesta a las demandas, el decreto legitimó ciertos principios para el desarrollo de propuestas educativas más cercanas a aquellas que el movimiento indígena reivindicaba.

Sin embargo, en la práctica este decreto se tradujo en experiencias diversas; entre ellas, la formulación de nuevos programas educativos por parte de las organizaciones indígenas y la readaptación, no siempre de forma positiva, de aquellos que venían siendo desarrollados por las misiones bajo el modelo de educación contratada. Estas experiencias se tornarían un punto de partida importante años después para la conceptualización de la etnoeducación. Seguidamente, se presentan algunas de ellas.

La comunidad de la vereda Las Cochas, en Sibundoy, recibió en 1978 la propuesta de la Dirección de Educación Contratada del Putumayo, dirigida por el Obispo Arcadio Bernal Supelano, de crear, de acuerdo con el decreto mencionado, una escuela bilingüe. La idea fue aceptada y al año siguiente (1979) la Escuela Rural Mixta de Las Cochas, que enseñaba a indígenas y campesinos, cambió su nombre a Escuela Bilingüe Camsá. Los docentes blancos fueron sustituidos por docentes indígenas con formación pedagógica, quienes debían organizar la educación bilingüe. La comunidad camsá se alegró porque creyó que se había encontrado un remedio al proceso de aculturación. Sin embargo, los nuevos docentes no tenían claro qué era la educación indígena y pensaron que la denominación de escuela bilingüe era porque allí se iba a enseñar en español y camsá. Así, el único material que hallaron en camsá eran unos folletos del Instituto Lingüístico de Verano, que, debido a su complejidad, no servían para la enseñanza primaria. Entonces, pidieron una cartilla pedagógica a la Dirección de la Educación Contratada, que la financió. Pero después de dos años, la cartilla entregada resultó ser la traducción al camsá

de *Coquito*, un texto escolar para aprender a leer y escribir en español usado en las escuelas no-indígenas en todo el país (JAMIOY, 1996).

El CRIT (Consejo Regional Indígena del Tolima) en las memorias de su Tercer Congreso (1987), registró algunas de las dificultades en su labor por consolidar un programa de educación autónomo. Este tenía como objetivo recuperar y fortalecer su cultura. Entre dichas dificultades, se destaca la escasez de maestros bilingües y con formación básica. Asimismo, la concepción occidentalizada de escuela que tenían algunas comunidades, que esperaban una educación convencional, basada en la enseñanza del español, las matemáticas y el respeto a los padres. Además, el Estado no lograba garantizar el pago a los maestros ni respetaba el establecimiento de un calendario comunitario. Por último, se menciona la falta de comunicación entre la Secretaría de educación y el Distrito de educación n°4 y ciertos núcleos educativos de la región, así como la dificultad del CRIT para acordar encuentros con la misma secretaría. No obstante, más allá de aquellas dificultades, también lograron avances, entre estos están la conformación de un Comité de Educación liderado por indígenas, la contratación de maestros indígenas, avances en el desarrollo de una metodología adecuada a sus comunidades, la capacitación continua de los maestros, el funcionamiento de cuatro escuelas lideradas por la organización y la elaboración de programas propios de enseñanza (CRIT, 1987).

Por su parte, el CRIC creó en 1978 el Programa de Educación Bilingüe (PEB), aplicando en esta iniciativa las reflexiones que venían haciendo acerca de la educación desde años atrás. En el libro *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia* se recogen experiencias sobre este proceso y se analiza cómo fue la puesta en práctica de esta propuesta educativa. En este se afirma que la reconceptualización de la educación que hizo el CRIC partió de una crítica a la incompatibilidad entre la escuela oficial que había en la región y la orientación política, social, cultural, epistemológica y lingüística de las comunidades indígenas del Cauca. Esta reapropiación nace, no desde un movimiento pedagógico, sino desde uno político que entiende que fortalecer la cultura y los cabildos es superar el estado de opresión y avanzar hacia la autonomía (CRIC, 2004).

El objetivo de esta educación era humanizar las relaciones tanto en el salón de clase como en la misma comunidad:

Más allá del objetivo de transformar a la escuela misma, [el movimiento] buscaba que la comunidad se apropiara de ella, que la viera como parte de su cotidianidad. Y no se detuvo ahí. Si la escuela pertenecía a la comunidad, tendría que ser, además, un eje fundamental para desarrollar la lucha de la gente, una herramienta de concientización

y organización. No se pensaba en “hacer escuela” en sí, sino lograr un fortalecimiento político de toda la comunidad a través de la escuela (CRIC, 2004, p. 38).

La educación era pues un elemento central en la resistencia y la lucha por los derechos. En concordancia con esto, las primeras escuelas fueron establecidas en territorios recuperados, donde había fuertes luchas con otros actores por dichos territorios y donde había riesgo de detrimento del idioma indígena. En las primeras escuelas bilingües se resaltaba la importancia de “recuperar las costumbres” y de escribir en la lengua propia. Así pues, se tenía la idea de “luchar para que se enseñe lo de nosotros”. Por lo tanto, “algunos compañeros ayudamos a enseñar historia con los maestros, y se enseñaron las luchas de la recuperación, haciendo dramas con los viejos para que los niños vean y aprendan” (CRIC, 2004, p. 40).

Es de mencionar, además, que en la selección de maestros uno de los criterios, más allá del grado de formación escolar, fue su conocimiento indígena y comprensión de la cultura. Esto lo podemos notar en este fragmento del libro mencionado que recoge el relato de uno de los primeros educadores del PEB:

[...] el maestro indígena, por ejemplo, tenía el dominio de la lengua, el *nasa yuwe*, establecía una relación afectiva con el niño, que en sus primeros años es un fundamento importante desde el lado psicológico. Bueno, lo que se quiera. Entonces, eso era de gran valor, que no lo tenía el maestro que no era indígena, entonces el maestro no indígena podría estar bien formado desde un punto... académico pero estaba en completa desventaja frente al otro maestro indígena, porque ellos llevaban una relación directa con el niño mucho mejor y con la comunidad también (CRIC, 2004, p. 47).

En este sentido, el movimiento, por oposición a experiencias con la educación formal y los misioneros, valoraba más maestros por su nivel de conocimiento de la cultura indígena que por su nivel académico. Esto terminó siendo positivo debido a que las capacitaciones docentes, que por un lado buscaban suplir vacíos académicos, también se enfocaban en incluir los aportes comunitarios, construyendo un verdadero proyecto educativo de la comunidad indígena y no una imposición (CRIC, 2004). En contraste con este caso, hubo experiencias educativas de otras regiones donde los maestros, pese a ser indígenas bilingües con un cierto nivel académico, habían sido formados en internados por misioneros, lo que se reflejaba en una enseñanza influenciada por una visión externa a las comunidades y desconectada de sus realidades (UNICAUCA, 1986).

Los pueblos indígenas del Cauca tienen una concepción colectiva de su identidad y sus valores, que se reflejó en su programa educativo. Su meta era “generar una educación para

defenderse colectivamente como indígenas y no una educación para superarse individualmente, siendo este último el supuesto objetivo de la escuela”. Esta visión colectiva se expresa, por ejemplo, en la frase Nasa *çxhuçgu*, usada cuando una persona pasa al lado de otra o de un grupo trabajando. Es una forma de saludar, pero no a la persona, sino a su labor, reconociendo el trabajo como una actividad comunitaria y no individual. Una traducción aproximada, pero insuficiente, sería “gracias por su trabajo” (CRIC, 2004, p. 42, 84).

Para terminar lo referente a esta experiencia, conviene resaltar la intención del CRIC en crear una educación nueva según sus concepciones y necesidades. Esto implicaba incluso el planteamiento de una concepción nueva de escuela que cuestionase la enseñanza dentro de un aula de clase e incluso el mismo método de enseñanza tradicional:

Se trató de hacer una escuela bastante distinta. El aula no eran las cuatro paredes, eran aulas en pleno campo y sin tableros, sin tiza. Allí ni siquiera se pensaba que fueran maestros en ejercicio, sino gente para formar. Es decir, que las escuelas fuesen laboratorios del proceso de aprendizaje, que tenía que haber un alto trabajo práctico que diera base para el desarrollo teórico. Y por otro lado había que tener en cuenta los problemas de cada espacio donde se desempeñaba la escuela, había que vincular a la producción, había que tener en cuenta la situación cultural de cada región para buscar fortalecerla.

Bueno, yo pregunté varias veces y dije: “Pero, ¿maestros con segundo de primaria? Yo no sé cómo se va a hacer eso”. Entonces, dijeron: “No, pero eso se aprende, eso desde allí tiene que hacerse, porque si van ya maestros formados eso no va a ser posible desarrollar algo nuevo”. Y la estrategia era constituir las escuelas experimentales como laboratorios. Así fue que se hizo (CRIC, 2004, p. 49).

Sin embargo, como se venía mostrando, no todas las experiencias fueron tan afortunadas. En algunas regiones del país aún había contradicciones entre la educación administrada por la Iglesia a través de contratos y los intereses de las comunidades indígenas. Este fue el caso en la Sierra Nevada de Santa Marta.

Como se mencionó anteriormente, en 1975, una comisión de educación arhuaca y personal de la misión capuchina establecieron unos acuerdos educativos vinculados con el respeto por su cultura, la enseñanza del idioma arhuaco en la escuela, la inclusión de los mamós en el proceso educativo, entre otros. Sin embargo, estos no se cumplieron y en julio de 1979, a través del jefe de Asuntos Indígenas, se le comunicó en una carta al Ministro de Gobierno Germán Zea, que la misión capuchina no contemplaba los decretos 088 de 1976 y 1142 de 1978 en su programa educativo. La División de Asuntos Indígenas informaba que:

La misión capuchina, ha producido graves alternaciones al interior de la organización social y las culturas indígenas de la Sierra Nevada, hasta el punto de haber creado divisiones en la comunidad, así mismo desconocen totalmente el derecho de los

indígenas a su autodeterminación cultural, su idioma, sus costumbres, su ideología y su cosmogonía particular, lo cual ha producido un rechazo hacia esta comunidad religiosa (DUARTE, 2018, p. 28).

Pese a que la mayor parte de los arhuacos consideraba que la presencia de los misioneros había tenido efectos negativos en sus formas de organización social y cultural, hubo quienes defendieron a los misioneros e igualmente enviaron cartas al Ministro de Gobierno señalando los aportes que estos habían hecho.

Ese mismo año, los arhuacos decidieron cerrar seis colegios. En una carta al Ministerio de Educación, las autoridades indígenas explicaron la razón por la que habían tomado esta decisión. En esta se quejaron de la presencia de profesores extranjeros y el rechazo a los profesores colombianos. También denunciaron que la Misión desconocía el Decreto 1142, no respetaba su cultura ni los intereses del pueblo arhuaco. Además, estaban en desacuerdo con el contrato celebrado entre la diócesis de Valledupar y el gobernador del departamento, que se había firmado sin consultarles. Criticaron igualmente la sustitución del indígena Julio Conrado, coordinador de educación, por otro que se oponía al pensamiento de la comunidad. Así pues, señalaron la ausencia de programas que se ajustaran a las necesidades indígenas teniendo en cuenta su marco cultural, por lo que pedían al ministro de educación una pronta solución a este problema en el entendido que la formación es un derecho (DUARTE, 2018, p. 44).

En repetidas ocasiones, desde los años sesenta, los arhuacos habían manifestado ante los organismos oficiales los problemas que tenían con los misioneros, habían solicitado la intervención gubernamental e incluso habían intentado llegar a acuerdos con los capuchinos. Frente a los infructuosos intentos por solucionar los desacuerdos, en 1982, se realizó una reunión comunitaria en la que los líderes arhuacos expusieron los conflictos que había entre la comunidad y los misioneros: la imposición cultural y religiosa, el menosprecio de su identidad, la fragmentación de la comunidad, el desconocimiento de la autoridad indígena y de las posiciones comunitarias frente a temas como la educación o la salud, entre otros. En esta discusión la comunidad concluyó que era necesario recuperar sus costumbres, tradiciones, creencias, conocimientos y autonomía. Después de siete días que duró el encuentro, donde además se trataron otros temas, la comunidad arhuaca, pese a reconocer ciertos aportes y la importancia que tenía la religión católica para algunos de sus miembros, decidió que los misioneros debían irse (DUARTE, 2018).

En la expulsión de los misioneros, los arhuacos se tomaron pacíficamente el hospital que estos administraban. Allí exigieron que se les entregasen las escuelas, el hospital y las propiedades ocupadas por los capuchinos. Los medios reportaron que en la toma habían participado entre quinientos y setecientos indígenas. Después de varios días de ocupación hubo una negociación entre los arhuacos y el obispo de Valledupar. De este modo, el 12 de agosto de 1982, se acordó que se anularía el contrato de educación firmado entre el obispo y el gobernador, que se entregaría el manejo de la educación al MEN y lo concerniente a la salud a la Secretaría departamental. Los inmuebles dentro del territorio indígena serían entregados a los arhuacos. Se estipuló que la entrega se haría antes del 31 de diciembre de ese año y que mientras esta se hiciera efectiva se convenía un ambiente pacífico y de cordialidad (DUARTE, 2018).

Así pues, para finalizar este apartado, podemos afirmar que las demandas del movimiento indígena y sus denuncias respecto al problema de la educación en sus territorios tuvieron una repercusión favorable. Estas, al converger con un proceso de reforma educativa a nivel nacional, fueron traducidas, por medio de dos decretos, en una modificación del discurso estatal referente a la educación en sus comunidades. Dichos decretos pueden ser interpretados como el agendamiento del problema de la educación en las comunidades indígenas y la manifestación de cierta voluntad gubernamental para formular una política pública al respecto.

Sin embargo, aunque legislativamente se establecieron unos principios educativos más cercanos a las demandas de los indígenas, en la práctica los programas educativos que produjeron fueron diversos: por un lado, permitieron el desarrollo de propuestas de las organizaciones indígenas, lo que significó un gran avance a pesar de los problemas burocráticos, de financiamiento y demás; por otro, produjeron la readaptación de modelos educativos establecidos hasta el momento y el abandono de instituciones ampliamente denunciadas por los pueblos indígenas como los internados. Finalmente, estos decretos representaron un elemento legislativo que legitimó la reivindicación de los derechos indígenas en el ámbito cultural y educativo, además de un punto de partida para futuros desenvolvimientos teóricos y políticos.

2.4. MOVIMIENTOS AFROCOLOMBIANO E INDÍGENA: LA LUCHA POR EL RECONOCIMIENTO CONSTITUCIONAL

Aunque la promulgación del Decreto 1142 de junio de 1978 representó ciertamente un avance para la legislación educativa de los pueblos indígenas, este triunfo del movimiento

indígena se vio opacado por un periodo difícil para los movimientos sociales en general. En agosto de ese mismo año, asumió la presidencia Julio César Turbay, quien, durante su periodo de gobierno (1978-1982), estableció una política caracterizada por la represión. Un mes después de su llegada al poder, Turbay declaró el país en estado de sitio, alegando la necesidad de hacer frente a las graves situaciones de orden público. Por medio de esta figura que le confería facultades extraordinarias, el presidente logró expedir el Estatuto de Seguridad, un decreto que le otorgaba un poder mayor a los organismos militares y policiales al mismo tiempo que aumentaba la severidad de los castigos relacionados con el orden público. Dicha medida fue utilizada tanto para restringir ciertos derechos y garantías de los ciudadanos como para perseguir a los opositores políticos y reprimir la protesta social (JIMÉNEZ, 2009).

Seguidamente, en el año 1979, el Gobierno intentó que se promulgara el Estatuto Indígena. De acuerdo con Gros (1991), se trató de una estrategia para debilitar la creciente expansión de las organizaciones indígenas. En dicho estatuto, el Estado las deslegitimaba y se presentaba a sí mismo como “el organizador de la actividad económica, el dispensador de los servicios, el defensor de los *verdaderos* intereses indígenas” (GROS, 1991, p. 223). En este proyecto de ley el Estado proponía la creación de un departamento administrativo con poderes para coordinar y supervisar la acción de todas las entidades públicas o privadas que desarrollasen actividades en territorios indígenas o con los indígenas, lo que en la práctica representaba un ataque directo a la autonomía de las organizaciones y, por extensión, a la de los pueblos indígenas.

El Estatuto de Seguridad, como señala Jiménez (2009), fue utilizado por el gobierno para legitimar acciones represivas contra cualquiera que representase un peligro para el régimen y su concepción de los valores políticos de la nación. De este modo, las detenciones, allanamientos y desaparición de integrantes de colectivos específicos como sindicatos, líderes de movimientos sociales e indígenas se volvieron escenarios comunes. Durante esta época se realizaron detenciones masivas de líderes del CRIC; esta organización llegó a denunciar varias desapariciones, capturas y hasta la militarización de sus resguardos (JIMÉNEZ, 2009; VILLA; HOUGHTON, 2004). Por su parte, el gobierno argumentaba que se trataba de acciones militares contrainsurgentes. Sin embargo, este tratamiento buscaba legitimar la represión estatal contra los indígenas y, en última instancia, justificar la defensa estatal de los terratenientes en regiones como el Cauca, donde históricamente ha existido el conflicto por la tierra entre élites políticas y pueblos indígenas (VILLA; HOUGHTON, 2004, p. 31).

Ante este escenario represivo, la amenaza a la existencia de sus organizaciones y a su autonomía motivó a los pueblos indígenas a movilizarse y plantear, como lo habían hecho en 1974, la creación de un organismo nacional que uniera sus fuerzas al articular las luchas regionales por sus derechos. Así, en 1980, se organizó un primer encuentro nacional de las organizaciones indígenas en las Lomas de Hilarco, en el Tolima. Allí se hizo una crítica a la segunda versión del Estatuto Indígena propuesta por el gobierno. Las organizaciones denunciaban que dicho estatuto, elaborado sin consultar a las comunidades, representaba los intereses de un gobierno que ignoraba las múltiples protestas de los indígenas y que pretendía negar su autonomía y sus formas de organización. Por lo tanto, exigían que se respetaran sus derechos a la autodeterminación cultural, social, política y económica, a sus tierras, a su cultura, a sus autoridades, a sus formas de organización, de desarrollo y a una educación conforme a sus intereses y necesidades (GROS, 1991).

Además, en dicho evento se creó la Coordinadora Indígena Nacional, que más allá de darle cierta coherencia al movimiento indígena en la lucha contra el estatuto, su tarea inmediata era la de convocar un congreso donde se fundaría la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC). Así pues, en 1982, asistieron al congreso convocado en Bosa, Cundinamarca, más de mil quinientos delegados de casi la totalidad de los diferentes pueblos indígenas del país. En este congreso fueron expuestos, en distintas comisiones, los problemas de los diferentes pueblos indígenas, los cuales estaban relacionados con los territorios, la cultura, la legislación, la salud, las formas de organización, la educación, entre otros (GROS, 1991, p. 228). Asimismo, en él se acordó que se debía hacer cumplir las disposiciones favorables a los indígenas de la Ley 89 de 1890, como el reconocimiento de resguardos, el cual debía hacerse extensivo a todas las comunidades del país. Es así que bajo los principios de *Unidad, Tierra, Cultura y Autonomía* fue fundada la ONIC (GROS, 1991; ONIC, 2023).

Producto de la represión durante la presidencia de Turbay, el Estado colombiano enfrentó una grave crisis de legitimidad. Buscando superarla, en su periodo de gobierno (1982-1986), el presidente Belisario Betancur adoptó medidas de apertura política que intentaban zanjar las diferencias tanto con las guerrillas como con los movimientos sociales por vías pacíficas. De esta manera, el Gobierno derogó el Estatuto de Seguridad, conformó una comisión de paz y promulgó una ley de amnistía en virtud de los acuerdos de paz suscritos en 1984 por varios grupos guerrilleros (PULIDO, 2010, p. 265), que aunque no tuvieron el resultado deseado, sí contribuirían para la desmovilización de ciertos grupos armados en el siguiente periodo presidencial. Además, este presidente estableció las primeras relaciones de

interlocución entre el Estado y las organizaciones indígenas. Esto se dio en 1982, cuando Betancur aceptó reunirse con las Autoridades Indígenas del Suroccidente (AISO) en un territorio recuperado para entablar un diálogo “de autoridad a autoridad” (LAURENT, 2016; MUELAS, 2022).

Así pues, durante los años ochenta, el movimiento indígena continuó reivindicando sus derechos tanto desde la ONIC como desde las demás organizaciones. En este periodo hubo avances significativos en varias de sus propuestas educativas. Además, en ocasiones, incluso se entablaron alianzas con el MEN para el desarrollo de estas. Aun así, en algunos eventos, como en el Encuentro Nacional de Experiencias en Educación Indígena, realizado en la ciudad de Popayán en 1985, continuó denunciándose las dificultades burocráticas, la falta de financiamiento de los programas de educación, las contrariedades culturales que se presentaban en algunas de las adaptaciones prácticas de la legislación educativa, entre otros. Sin embargo, prevaleció cierta interlocución entre las organizaciones y el Estado, la cual las legitimaba parcialmente como voceras de las comunidades indígenas.

Por otro lado, en esta misma década, el movimiento afrocolombiano se fortaleció paulatinamente en todo el país, pero principalmente en la región del Pacífico. Este movimiento denunció el racismo, la desigualdad, los prejuicios sociales y el papel del sistema educativo en la propagación de estos problemas. No obstante, como lo señalan Wabgou *et al.* (2012, p. 137), sus demandas no siempre se orientaron a reivindicar derechos diferenciales de sus poblaciones. Muchas de las movilizaciones sociales de esta época no registraban como afrodescendientes, a pesar de serlo, sino como manifestaciones en defensa de derechos económicos, territoriales, sociales y políticos. En ocasiones las luchas de la población afrocolombiana estaban enmarcadas dentro de organizaciones campesinas, obreras, partidos políticos, entre otros. Al respecto, podría argumentarse que esta diferencia con el movimiento indígena obedecía parcialmente tanto a un proceso histórico como a que la misma concepción de etnicidad afrocolombiana no estaba constituida. Esta identidad étnica sólo se consolidaría a finales del siglo XX.

Desde la promulgación de la Constitución de 1886 y de la Ley 89 de 1890, se estableció una distancia entre los discursos oficiales sobre los indígenas y los afrodescendientes. A los primeros se les negó la ciudadanía y se les asignó un estatus legal de menores de edad. Estos, considerados salvajes, fueron puestos bajo tutela de la Iglesia que debía encargarse de civilizarlos. Los segundos, fueron legalmente indiferenciados, incluso su presencia en los

territorios nacionales fue desconocida por la Ley 89. De acuerdo con Rojas y Castillo (2005, p. 35), a las poblaciones negras no se les reconoció su “entidad jurídica en tanto minorías”. No hubo una distinción de estas del resto de la sociedad, como sí la hubo con los indígenas. Por lo tanto, podría afirmarse que, en parte, este tipo de diferencias legislativas y sociales, de exclusión de la población indígena e invisibilización de la población negra, hizo que los procesos de resistencia fueran distintos, resultando para los afrocolombianos en una resistencia más diversa y menos cohesionada por una conciencia étnica.

Esto es perceptible en el caso del departamento del Chocó, en la región del Pacífico. Respecto a las manifestaciones del movimiento afrocolombiano en esta región, Pardo afirma lo siguiente:

Los temas de la construcción identitaria o marcos ideológicos de estos sectores del movimiento negro eran análogamente heterogéneos. Las organizaciones campesinas del Chocó se orientaban hacia la protección, el control y el acceso al territorio y sus recursos naturales. Asociaciones culturales trataban de consolidar procesos de conciencia colectiva a partir de las tradiciones estéticas y expresivas, mientras que las asociaciones de productores defendían su ingreso en situaciones hostiles de mercado. Grupos de intelectuales trataban de articular los reclamos por justicia social, con fortalecimiento de la conciencia étnica o la inclusión de la población negra en espacios de ciudadanía (PARDO, 2001, p. 332).

En esta región, la población negra luchaba por sus derechos. Sin embargo, esta lucha no estaba unificada, sino que se daba desde diferentes sectores. Aun así, algunos de estos, a pesar de no identificarse en términos de afrocolombianidad, sí realizaban reivindicaciones basadas en una identidad distinta a la de la mayoría de los colombianos:

A mediados de los ochenta surgieron organizaciones de campesinos negros en el Chocó. Estas organizaciones étnicas planearon un viraje de anteriores reclamos por inclusión y ciudadanía –ser reconocidos plenamente como ciudadanos– a reclamos por la legitimación de la diferencia –ser reconocido como colombianos diferentes–. (PARDO, 2001, p. 321–322).

Estas organizaciones campesinas, que señala Pardo (2001), reclamaron la necesidad de un trato diferenciado por parte del Estado. Así pues, se puede entender que la indiferenciación legislativa de la Constitución de 1886 no era aceptable en un escenario donde existía marginación social y abandono estatal. Además, las organizaciones campesinas no estaban solas en estas demandas. De forma paralela trabajaban varias organizaciones de carácter étnico-cultural, como era el caso de la Organización Actuar y el del Movimiento Cimarrón. De este

modo, todas estas entidades tenían como objetivo común recuperar, exaltar y difundir la cultura afrocolombiana (WABGOU *et al.*, 2012, p. 139).

Además de esto, las reivindicaciones de tipo étnico iban más allá del Chocó. En muchas partes del país había grupos que habían derivado del Movimiento Nacional Cimarrón o de su etapa inicial, el Círculo de Estudios Afrocolombianos - Soweto. Estos tenían presencia en Cartagena, Buenaventura, Bogotá, Pereira, Medellín y en otros lugares. En esta última ciudad, por ejemplo, crearon espacios de estudio y además participaban ocasionalmente en la formación de distintos públicos, como estudiantes universitarios o mujeres que trabajaban en servicios domésticos. Asimismo, estos grupos elaboraban herramientas para la divulgación de una cultura étnica a nivel nacional, como lo fue la *Revista Palenque* o el *Periódico Oiga Sangre*. En estos se difundían temas de cultura, análisis sobre el racismo en el país, historia de la resistencia de la comunidad negra, información sobre personajes relevantes en esta, como Nelson Mandela o Benkos Biohó, el africano que creó el primer palenque, entre otros (WABGOU *et al.*, 2012).

Paralelamente, tanto el discurso por la conservación de la naturaleza y la biodiversidad como el del multiculturalismo, recientes en el panorama internacional de la época, influyeron en el surgimiento de nuevas expresiones del movimiento afrocolombiano (ROJAS; CASTILLO, 2005). Entre estas la OCABA (Organización Campesina del Bajo Atrato) y la ACIA (Asociación Campesina Integral del Atrato), dichas organizaciones de campesinos negros fueron conformadas para proteger los recursos naturales y los territorios ancestrales de sus comunidades ante el crecimiento de las industrias madereras, mineras, entre otras. Sin embargo, no tardó mucho para que, dentro de sus banderas de lucha, establecieran la preocupación por recuperar su identidad cultural afrodescendiente. También se debe mencionar la contribución de la Iglesia en la formación de organizaciones como estas, coordinando diferentes poblaciones regionales que compartían las mismas problemáticas (CUESTA, 1993; WABGOU *et al.*, 2012).

Además de las luchas del movimiento afrocolombiano y del movimiento indígena, los años ochenta estuvieron marcados por múltiples acontecimientos que conducirían a la creación de una Asamblea Nacional Constituyente (ANC), en 1990, para la elaboración de una nueva Carta Magna que orientara a la nación de acuerdo con los intereses sociales. En la región venían cayendo varios de los regímenes autoritarios y habían sido promulgadas varias constituciones democráticas por medio de asambleas constituyentes. El fin de la Guerra Fría había tenido un impacto en la crisis ideológica de las guerrillas de izquierda en América Latina. En Colombia,

estas estaban de por sí debilitadas debido al desgaste militar y al aislamiento político; los constantes enfrentamientos, operaciones como la toma del Palacio de Justicia, secuestros, entre otros, eran socialmente repudiados. Por lo tanto, algunas guerrillas, que consideraban la posibilidad de una salida pacífica, entablaron diálogos de paz con el gobierno (PULIDO, 2010; RODRÍGUEZ, 2011).

A lo anterior se sumaron los múltiples intentos fallidos de diferentes gobiernos, de un lado, de hacer una reforma constitucional; de otro, de poner fin a la violencia ocasionada por el narcotráfico y los grupos armados al margen de la ley. Como si fuese poco, la debilidad del Estado, la crisis de legitimidad y representación del sistema político, así como su grado de infiltración y corrupción por parte del narcotráfico, quedaron puestos en evidencia en 1989 con el asesinato del candidato presidencial del partido Nuevo Liberalismo, Luis Carlos Galán. Estos acontecimientos se vieron reflejados en una movilización de la sociedad. En 1990, el movimiento estudiantil propuso depositar una papeleta adicional a las seis oficiales de las elecciones legislativas para expresar el apoyo a la elaboración de una nueva Constitución; una que correspondiera a las necesidades e intereses de todos los sectores de la sociedad y que, basada en principios democráticos, permitiera una mayor participación ciudadana (PULIDO, 2010; RODRÍGUEZ, 2011).

Estas fueron algunas de las principales causas que llevaron a convocar una Asamblea Nacional Constituyente en 1990. Con esta se intentó ampliar la participación política de otros sectores como el campesino, el de la población negra, la indígena y también el de los grupos al margen de la ley que se encontraban en negociaciones con el Estado. Entre ellos el Movimiento Armado Quintín Lame (MAQL), una guerrilla de origen indígena que había nacido de grupos conformados para la defensa de ataques armados durante las recuperaciones de tierra. Este grupo se distanció gradualmente de su objetivo inicial, al punto de llegar a colaborar con otras guerrillas. Así, años antes de las negociaciones, el MAQL había sido disuelto silenciosamente debido al efecto negativo que su desprestigio causaba a la lucha legítima de las organizaciones. Sin embargo, los indígenas consideraron conveniente sumarse a las negociaciones y hacer una desmovilización simbólica para intentar obtener algún beneficio (BENAVIDES, 2009; PEÑARANDA, 2010; RODRÍGUEZ, 2011).

Es relevante señalar la desconfianza que se generó entre los indígenas al considerar participar en la ANC. El enfrentamiento con la élite gobernante y la marginación que vivieron durante tantos años los ponía en un dilema: mantenerse fuera del sufragio y continuar

resistiendo directamente contra el sistema o intentar adelantar sus reivindicaciones accediendo a la participación política, lo que podía representar un debilitamiento de las movilizaciones (BONILLA, 1995). Finalmente, el movimiento indígena decidió participar; de esta manera, logró tener tres representantes: uno proveniente de la AICO (Autoridades Indígenas de Colombia, antes del suroccidente, AISO), otro de la ONIC y un tercero, aunque sin derecho al voto, del MAQL (BENAVIDES, 2009).

Por su parte, en distintos lugares del país, los afrocolombianos entablaron discusiones sobre los derechos específicos de su población que debían ser incluidos en la Constitución y sobre quiénes serían sus portavoces, aún sin referirse a estas demandas en términos de afrocolombianidad. Igualmente, se creó la Coordinadora de Comunidades Negras, en 1990, con la intención de articular los distintos sectores del movimiento y sus demandas. No obstante, ninguno de sus candidatos fue elegido para ocupar alguno de los setenta escaños de la ANC. Así pues, ante esta situación, el movimiento afrocolombiano logró establecer una alianza con los representantes indígenas y con representantes de otros sectores, como el sociólogo Orlando Fals Borda, para que estos incorporaran las demandas de la comunidad negra en sus intervenciones (WABGOU *et al.*, 2012).

Rojas y Castillo (2005) resaltan la dificultad que hubo en el proceso de institucionalización de la etnicidad de los afrocolombianos. De un lado, esta población no tuvo representantes directos reconocidos por el Estado y la sociedad para exponer sus intereses y dificultades. De otro, la concepción de etnicidad en el discurso social había sido construida sobre la representación colectiva de lo indígena:

Parece como si las poblaciones negras, al no ser poseedoras de un idioma diferente al castellano, ni tener formas de autoridad tradicional en sus territorios, además de haber vivido procesos de interacción y mestizaje con otras poblaciones, no pudieran ser pensadas en términos de una cultura diferente a la de la sociedad blanca/mestiza. La imagen de la alteridad institucional en Colombia estuvo históricamente asociada a las poblaciones indígenas, y aunque las poblaciones negras ocuparon un lugar de otredad en la sociedad, se trató de una alteridad ambigua (Wade 1997), que se expresa en las relaciones sociales cotidianas, pero que no había sido objeto de reconocimiento institucional (ROJAS; CASTILLO, 2005, p. 52).

Así pues, las demandas presentadas por los indígenas condensaban aquellas construidas durante los años de resistencia del movimiento. Estas defendían la diversidad étnica del país, respetando tanto a las comunidades negras como a las indígenas. Pidieron que se reconociera “la identidad y dignidad de todas las culturas y lenguas que conviven en el país y el derecho a cada comunidad de preservar y reafirmar su identidad cultural” (ROJAS BIRRY, 1991 *apud*

DÍAZ, 2021, p. 410). Por otra parte, solicitaron que se estableciera un *principio de autonomía* y que se reconociera el *derecho mayor*, por medio de los cuales se reivindicaban el derecho indígena a un gobierno propio con su propia jurisdicción, la propiedad colectiva de sus territorios y el respeto a sus tradiciones, prácticas y formas de ordenación social. En términos generales, las demandas indígenas coincidían con lo planteado por el Convenio 169 de la OIT, que las respaldaba y fue posteriormente suscrito por el país por medio de la Ley 21 de 1991. Estas aportaron para que fuera reconocida constitucionalmente la diferencia como principio de la diversidad, el pluralismo y el respeto por la autonomía y la autodeterminación de los pueblos indígenas (DÍAZ, 2021).

Por otro lado, por medio de acciones colectivas, los afrocolombianos, con el apoyo de algunos constituyentes, consiguieron que sus propuestas fueran aprobadas por la Comisión segunda, faltando poco tiempo para que esta se terminara. De este modo, la Constitución Política de 1991 proclamó que Colombia es un país pluriétnico y multicultural. Aunque el reconocimiento de ese pluralismo étnico se basó principalmente en los debates sobre los indígenas (lo que tendría un impacto en la versión final de la etnoeducación), en la Constitución se incluyó el Artículo transitorio 55. Este estableció un plazo de dos años para determinar por ley lo referente a los afrocolombianos. Fue así que, en 1993, se promulgó la Ley 70, la cual consignó gran parte de las demandas del movimiento afrocolombiano (WABGOU *et al.*, 2012). Respondiendo a estas demandas, los objetivos de esta ley fueron:

En primer lugar, reconocer el derecho de propiedad colectiva de la tierra a las comunidades negras que ancestralmente han ocupado las zonas rurales ribereñas de la cuenca del Pacífico. En segundo lugar, proteger la identidad cultural y los derechos de las comunidades negras como grupo étnico. En tercer lugar, fomentar el desarrollo económico y social para garantizar a estas comunidades la igualdad de oportunidades con el resto de la sociedad colombiana (WABGOU, *et al.*, 2009).

El reconocimiento institucional de estas comunidades marcó un antes y un después para los afrocolombianos y su movimiento, el cual se fortalecería considerablemente. Durante los años noventa hubo un ambiente propicio al surgimiento de nuevas expresiones sociales basadas en la identidad étnica y las culturas de la población negra. Estas manifestaciones fueron participantes de la construcción de una afrocolombianidad naciente, de una etnicidad reconocida por ley, pero difícil de ser definida a través de los discursos de la población afrodescendiente de la época, por tantos años invisibilizada. Esta ley marcó el inicio de la constitución de un nuevo sujeto político.

No obstante, es importante destacar igualmente las limitaciones de dicha legislación y su construcción ambigua. Esta restringió la titulación de tierras al litoral Pacífico, esto tuvo dos efectos negativos: de un lado, dejó por fuera de esta a las demás comunidades negras, de otro, la forma en la que está dispuesta permite interpretaciones según las cuales la noción de grupo étnico acoge sólo a quienes habitan en dichos territorios (WABGOU, *et al.*, 2009). Esto, podría afirmarse, es una lectura corta de la etnicidad afrocolombiana enmarcada en una, igualmente corta, definición de la etnicidad indígena. Es decir, implica pensar que la identidad indígena o afrocolombiana depende exclusivamente del lugar donde se vive, no de otros factores como la cultura, entendida como algo en constante reconstrucción, la historia y demás. Así, se niega que una persona pueda ser indígena si no vive en un resguardo o que una persona pueda ser afrocolombiana si no vive en una zona específica del Pacífico.

En resumen, la década de los ochenta estuvo marcada por diversos procesos sociales que condujeron a la convocatoria de una Asamblea Nacional Constituyente a inicios de los noventa. Tanto el movimiento afrocolombiano como el movimiento indígena participaron activamente en estos hechos desde sus resistencias y acciones colectivas, las cuales reflejaban sus diferencias históricas y sociales. Ambos movimientos reclamaron un cambio constitucional que les otorgara un reconocimiento que respondiera a sus intereses, necesidades y que respetara su diferencia. A pesar de que los afrocolombianos no tuvieron representantes directos en la ANC, lograron junto con los indígenas que la Constitución les garantizara su condición de ciudadanos diferentes y gran parte de sus demandas. Así, la Constitución de 1991 reconoció a Colombia como un Estado social de derecho, pluriétnico y multicultural.

El capítulo siguiente se enfoca en el origen de la etnoeducación en Colombia y su consolidación como política educativa. Así pues, en él estudiaremos cómo se relaciona el reconocimiento constitucional de la diversidad cultural y étnica y las reivindicaciones de los movimientos indígena y afrocolombiano con la formulación y reformulación de la política de etnoeducación.

3. CONCEPTUALIZACIÓN Y FORMULACIÓN DE LA ETNOEDUCACIÓN

Anteriormente abordamos ciertos sucesos históricos que dan cuenta de las dinámicas que llevaron a la constitución de los movimientos sociales afrocolombiano e indígena. Estos son los principales actores que, a través de sus denuncias y movilizaciones, dieron origen a la política de etnoeducación vigente. Sin embargo, como vimos en el capítulo pasado, la etnoeducación es agendada inicialmente por las demandas de los pueblos indígenas. Por lo tanto, en este capítulo, dividido en tres apartados y un subapartado, nos encargaremos de la conceptualización de la etnoeducación en Colombia, de su consolidación como política y su reformulación para cobijar a otros grupos étnicos.

De esta manera, en el primer apartado empezaremos estudiando el etnodesarrollo, principal fundamento teórico de la definición inicial de etnoeducación. Luego, nos referiremos brevemente a esta primera definición y a su oficialización como parte de la política educativa. En el segundo apartado nos encargaremos de la consolidación de la política de etnoeducación, que se da en la tensión generada entre diversos actores educativos y el Estado y sus regulaciones. Finalmente, en el tercer apartado, analizaremos la conceptualización de la etnoeducación actual, revisaremos elaboraciones teóricas que subyacen a esta política, así como ciertos eventos sociales que la transformaron. De esto se desprende un subapartado en el que presento algunos apuntes y cuestionamientos tanto a la conceptualización de la política como a la legislación etnoeducativa.

3.1. DEL ETNODESARROLLO A LA ETNOEDUCACIÓN

Se puede afirmar que la formulación de la política de etnoeducación inició en el año 1978. Esto debido a que, desde la promulgación del Decreto 1142 del mismo año, un grupo de especialistas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) emprendió una búsqueda de posibles soluciones a los problemas de la educación impartida en las comunidades indígenas, principalmente a su falta de pertinencia y eficacia. De esta iniciativa, que por cierto se originó más del ánimo de los especialistas que por voluntad del Gobierno, surgió un proceso de conceptualización y práctica denominado etnoeducación (BODNAR, 1992, p. 22). La etnoeducación es oficializada en 1984 como política de educación indígena; sin embargo, luego sufre algunas adaptaciones y pasa a regir la educación de los grupos étnicos en general. En este apartado nos acercaremos a su surgimiento en el contexto colombiano.

Desde mediados del siglo pasado, el clima internacional fue transformándose gradualmente en favor de los derechos de los pueblos indígenas. Además del trabajo realizado

por el Instituto Indigenista Interamericano en coordinación con instituciones nacionales de diversos países, entidades como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización de Estados Americanos (OEA) y otras más, aportaron al análisis de las problemáticas que afectaban a los pueblos indígenas. Entre este tipo de iniciativas, hubo dos que marcaron un hito en la lucha contra el etnocidio y el colonialismo. Estas tuvieron lugar en 1971 y en 1977: se trató de dos encuentros celebrados en Barbados, de los cuales surgieron declaraciones que han nutrido gran parte del movimiento indígena del continente americano (MARTÍNEZ COBO, 1987).

En el primer encuentro de Barbados, compuesto principalmente por antropólogos, intelectuales como Guillermo Bonfil Batalla, Darcy Ribeiro y Stefano Varese, llamaron la atención sobre la historia de las relaciones interétnicas en la región, las cuales han estado basadas en la desigualdad y la discriminación. En el segundo, académicos y miembros representantes de múltiples organizaciones indígenas del continente hicieron un análisis de la situación de estos pueblos con el objetivo de crear planes de acción posibles para su defensa y reconocimiento. Entre ellos estuvo el líder indígena Trino Morales, quien había sido uno de los fundadores del CRIC y expuso los avances del movimiento indígena en Colombia hasta ese momento (CEPAL, 1995; CRIC, 1981). Estos dos encuentros serían fundamentales para la defensa de los derechos de los pueblos indígenas y su participación activa en el diseño de políticas en su favor.

Del mismo modo, los indígenas contribuyeron en gran medida al discurso fundacional del etnodesarrollo. Sus aportes se dieron a través de espacios de participación como el mencionado anteriormente o por medio de las expresiones propias de los movimientos indígenas de la época. Durante la década del setenta varios teóricos conceptualizaron el etnodesarrollo como una alternativa al modelo de desarrollo occidental. Esta propuesta estuvo relacionada con varios elementos: por un lado, con una toma de conciencia por parte de indígenas y antropólogos no-indígenas del carácter paternalista del indigenismo en la región; por otro lado, con la oposición al integracionismo y una creciente concientización de la capacidad que tienen los pueblos indígenas para orientar y gestionar sus propios planes de vida basados en sus culturas propias (CEPAL, 1995).

En la misma línea de los encuentros de Barbados, en 1981, fue realizada en San José de Costa Rica una reunión en la que, con el apoyo de la UNESCO y la Facultad Latinoamericana

de Ciencias Sociales (FLACSO), participaron expertos de distintos países para debatir sobre el etnocidio y el etnodesarrollo en América Latina. Este encuentro dio origen a una declaración donde se estipuló que el etnodesarrollo, como contrapuesto al etnocidio, es un derecho de los indígenas. En dicho evento, por cierto, participó un simpatizante del movimiento indígena colombiano, Edgar Londoño, que realizó una presentación llamada *El Etnodesarrollo y los problemas de la información en las comunidades indígenas del Cauca*. De acuerdo con la declaración de San José, se comete etnocidio cuando se impide a un grupo étnico, o a sus miembros en particular, gozar, desarrollar y transmitir su propia cultura y su propio idioma, siendo esto una violación a los derechos humanos, especialmente al derecho de los grupos étnicos a que se respete su identidad cultural (UNESCO; FLACSO, 1981).

Así pues, de acuerdo con la Declaración de San José, se entiende por etnodesarrollo:

[...] la ampliación y consolidación de los ámbitos de la cultura propia, mediante el fortalecimiento de la capacidad autónoma de decisión de una sociedad culturalmente diferenciada para guiar su propio desarrollo y el ejercicio de la autodeterminación, cualquiera que sea el nivel que considere, e implican una organización equitativa y propia del poder. Esto significa que el grupo étnico es una 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 autonomía y autogestión (UNESCO; FLACSO, 1981).

Este concepto, el cual sirvió de fundamento para los especialistas del MEN en su primera definición de la etnoeducación, fue impulsado principalmente por el antropólogo mexicano Guillermo Bonfil Batalla, quien también participó en la reunión de San José. Para este autor, el etnodesarrollo se refiere a “la capacidad social de un pueblo para construir su futuro, aprovechando para ello las enseñanzas de su experiencia histórica y los recursos reales y potenciales de su cultura, de acuerdo con un proyecto que se defina según sus propios valores y aspiraciones” (BONFIL BATALLA, 1982, p. 133).

Un concepto central en esta propuesta teórica es el de *cultura propia*. Bonfil Batalla rechaza la comprensión de dicho término como una categoría descriptiva y estática que sirve para referirse a los rasgos presentes en la vida de una comunidad o a sus rasgos originales, es decir, los que tuvo en un pasado lejano. En lugar de esto, el autor opta por un acercamiento distinto basado en la categoría de *control cultural*, la cual es entendida como la capacidad de una sociedad para decidir sobre todos los componentes de su cultura y usarlos para determinar y alcanzar sus propios propósitos. Por lo tanto, para una sociedad, la pérdida de control cultural está correlacionada con el detrimento de la *autonomía* sobre su cultura. Esta pérdida, en última

instancia, podría significar la desaparición de dicha sociedad como entidad diferenciada (BONFIL BATALLA, 1982).

Desde esta perspectiva, el control cultural es entendido como un fenómeno social no estático. Al introducir esta noción como elemento explicativo, se posibilita establecer diferenciaciones al interior de una totalidad cultural. No obstante, estas diferenciaciones no son de carácter descriptivo sino un aspecto político: la *capacidad de decisión*. Este aspecto implica relaciones dinámicas y contenidos diversos, no predeterminados, que dependen de cada situación concreta (BONFIL BATALLA, 1982). Partiendo de lo anterior, este antropólogo, introduce cuatro sectores que son diferenciables dentro de la totalidad de una cultura:

Figura 3 - Sectores diferenciables de una cultura

RECURSOS	DECISIONES	
	PROPIAS	AJENAS
PROPIOS	Cultura AUTÓNOMA	Cultura ENAJENADA
AJENOS	Cultura APROPIADA	Cultura IMPUESTA

Fuente: (BONFIL BATALLA, 1982).

Bonfil Batalla (1982, p. 135) entiende que los “*recursos* son los elementos de una cultura que resulta necesario poner en juego para formular y realizar un propósito social”, estos pueden ser *materiales, de organización, intelectuales, simbólicos, emotivos*, entre otros. Por su parte, la decisión se refiere a la autonomía de un grupo social para elegir.

Ahora bien, según este autor, los aspectos de cultura autónoma y apropiada conforman una categoría diferente a los de cultura enajenada e impuesta. Esto debido a que los dos primeros, aunque puedan incluir recursos ajenos, están bajo el control cultural de la sociedad. En este sentido son llamados *cultura propia*. Por lo tanto, cualquier proyecto enmarcado en el etnodesarrollo consistiría, por un lado, en ampliar y consolidar los ámbitos de la cultura propia para fortalecer la capacidad de decisión de un grupo social tanto sobre sus recursos como sobre aquellos susceptibles de ser apropiados; por ejemplo, tecnologías, conocimientos, etc.; por otro lado, en la reducción de componentes enajenados e impuestos; por ejemplo, conocimiento histórico, territorios, etc. En síntesis, impulsar el etnodesarrollo consiste, fundamentalmente, en aumentar y fortalecer la autonomía de los grupos étnicos (BONFIL BATALLA, 1982).

En el año 1982 se publicó una primera definición de etnoeducación en el texto *Lineamientos generales de educación indígena*. Esta fue resultado del proceso de investigación emprendido años antes por los funcionarios del MEN. Así, partiendo de diagnósticos y análisis de la educación indígena en el país y de su inadecuación a las necesidades de las comunidades, ampliamente expuestas en los diferentes congresos indígenas, los funcionarios elaboraron una propuesta inscrita en la perspectiva del etnodesarrollo (BODNAR, 1990, 2009). Esta propuesta definió la etnoeducación como: “un proceso social permanente inmerso en la cultura propia que consiste en la adquisición de conocimientos y valores y en el desarrollo de habilidades y destrezas que capacita a la persona para participar plenamente en el control cultural de la comunidad” (MEN, 1982 *apud* ARANGO; SALVADOR, 1994, p. 27). De esta manera, por medio de los *Lineamientos*, el MEN pretendió encauzar las diversas propuestas educativas que se implementaban en las comunidades de acuerdo con la etnoeducación (CALVO; GARCÍA, 2013).

En concordancia con el documento del MEN (1982 *apud* ARANGO; SALVADOR, 1994), la etnoeducación se caracterizaba por ser flexible, por adaptarse a la diversidad de las comunidades; permanente, porque entendía que se aprende de cualquier actividad de la práctica social; participativa, por fomentar la participación de la comunidad; comunitaria, porque debía ser la comunidad la que planeara y ejecutara la educación; bilingüe, porque promovía el uso de la lengua indígena y el aprendizaje del español como segunda lengua; intercultural, porque partía de la cultura propia pero debía reconocer elementos de otras culturas; sistemática, porque debía incluir elementos como objetivos evaluables, contenidos científicos secuenciados, etc.; y autogestionaria, porque eran las comunidades las responsables de definir los términos de la capacitación de los docentes, la dirección y la realización de las acciones educativas, con el apoyo de las entidades estatales cuando las comunidades lo requirieran.

El año de publicación de los *Lineamientos* coincidió con la expulsión de los misioneros capuchinos de la Sierra Nevada de Santa Marta. Luego, en 1984, a través de la Confederación Indígena Tayrona (CIT), una organización que comprendía el antiguo Consejo Indígena Arhuaco (COIA), los arhuacos presentaron un programa educativo al MEN. Este programa recogía la visión de este pueblo frente a la educación, la cual había sido expresada en 1983 de la siguiente manera:

Para nosotros los Arhuacos, es una necesidad educarnos y capacitarnos, pero creemos que esto debe hacerse de acuerdo a nuestras creencias y valores, queremos una educación bilingüe Castellano-IKA, queremos que la escuela nos ayude en las enseñanzas de colaboración y ayuda mutua, sin egoísmo de un hermano a otro, así

como lo manda nuestra tradición de acuerdo a nuestras leyes dejadas por nuestro padre Serankua. Queremos que nuestros hijos aprendan las historias de Colombia y de todo el mundo, pero que también puedan conocer la nuestra, pues la tenemos desde los primeros tiempos de nuestra creación. Y que a nuestros hijos no se les infunda el menosprecio y la burla por lo propio que es lo que a nosotros nos pone orgullosos pues nunca nos avergonzaremos de lo que somos, queremos también que los niños aprendan las matemáticas y toda clase de ciencias que hoy necesitamos saber pero siempre partiendo de nuestros valores propios y de nuestras necesidades. Ese [sic] es parte de nuestro pensamiento (IWGIA, 1983, p. 28).

Por medio de aquel programa de educación, la CIT logró que el MEN promulgara la Resolución 3454 de 1984. Esta resolución determinó, por un lado, la creación de una comisión tripartita entre el MEN, el departamento del Cesar y las autoridades indígenas del pueblo arhuaco, definiendo así lo que sería el primer acuerdo regional entre un pueblo indígena y el Estado para la gestión del servicio educativo bajo el modelo de etnoeducación (RODRÍGUEZ; ROJAS, 2012). Por otro lado, y de forma consecuente, oficializó la etnoeducación como parte de la política educativa, estableciendo que los programas para la educación de las comunidades indígenas del país, tanto formales como no formales, se orientarían y desarrollarían según los *Lineamientos generales de educación indígena*. (OCHOA; CARABALI, 2021).

En su proyecto de etnoeducación, los arhuacos establecieron unos objetivos generales para orientar la capacitación docente. Del mismo modo, fijaron unos fines que a grandes rasgos consistían en educar a la comunidad para consolidarse como grupo social, afianzar los procesos organizativos y fortalecer la cultura propia. Consecuentemente, sentaron que deberían dictarse siete materias: lengua materna, ciencias sociales y naturales, español, matemáticas, artesanías, agropecuaria y conocimientos tradicionales. Estas materias buscaban integrar los saberes ancestrales con los conocimientos occidentales, respetando la cosmovisión y la identidad de los arhuacos. Sin embargo, pese a haber establecido unos objetivos y unas materias, hubo dificultades para construir un currículo bien definido, lo que se tradujo en complicaciones durante la práctica pedagógica (DUARTE, 2018).

Este proyecto representó un punto importante para la educación de las comunidades indígenas de la Sierra Nevada debido su mayor adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje en comparación con experiencias anteriores. No obstante, la comisión tripartita creada para la coordinación del proyecto finalmente no logró funcionar de la forma esperada. De acuerdo con Enciso (2004), principalmente debido a la falta de comunicación entre los actores involucrados y el incumplimiento de algunos acuerdos. Aun así, esta primera experiencia de diálogo entre el Estado y una organización indígena fue relevante para el futuro

de la etnoeducación en el país, ya que por un periodo generó cierto clima de confianza entre los pueblos indígenas, sus organizaciones y el Gobierno (ROJAS; CASTILLO, 2005).

En síntesis, la etnoeducación en Colombia se originó en 1982, fundamentada en el etnodesarrollo. Este concepto, impulsado principalmente por el antropólogo mexicano Guillermo Bonfil Batalla, se refiere a una propuesta teórica, alterna al modelo tradicional de desarrollo, que propone, partiendo de la realidad de los pueblos indígenas latinoamericanos, fortalecer su autonomía para que logren definir y concretar sus planes sociales. La primera concepción de etnoeducación buscó orientar las experiencias educativas en las comunidades indígenas, partiendo del reconocimiento de que los pueblos indígenas tienen la capacidad para definir sus propios proyectos educativos basándose en sus intereses y valores, usando para esto tanto su conocimiento como sus recursos culturales reales y potenciales. El objetivo de los proyectos etnoeducativos era formar personas con la capacidad de participar plenamente en el control cultural de su comunidad. La etnoeducación se oficializó como enfoque de la política educativa indígena mediante la Resolución 3454 de 1984. No obstante, se consolidaría en los años siguientes.

3.2. CONSOLIDACIÓN DE LA POLÍTICA DE ETNOEDUCACIÓN

La Resolución 3454 de 1984, además de oficializar la etnoeducación y establecer una comisión para el trabajo conjunto del Estado y las autoridades indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta, sentó las bases legales para la creación del Programa de Etnoeducación, que surgió como resultado del Primer Seminario Nacional de Etnoeducación en 1985. Este evento, organizado por el Ministerio de Educación y la ONIC, fue celebrado en Girardot, Cundinamarca, y contó con la participación de representantes de 28 pueblos y 15 organizaciones indígenas, de la Iglesia (Educación Contratada) y de diferentes organismos estatales (BODNAR, 1988). En este espacio, funcionarios del MEN dieron a conocer la normativa y la etnoeducación como enfoque de la política educativa. Por su parte, representantes indígenas presentaron diversas experiencias educativas que venían siendo desarrolladas en diferentes regiones del país en el marco del Decreto 1142 de 1978. Adicionalmente, se trató de establecer en conjunto principios de trabajo para que el desenvolvimiento de la etnoeducación fuera más acorde con los intereses de las comunidades indígenas, entre ellos, incluir una mayor participación de estas en las decisiones sobre la política educativa (BODNAR, 1988; ONIC, 1996; ROJAS, 2011).

La fecha de creación de este programa varía según las fuentes consultadas, que la sitúan entre 1985 y 1987 (ENCISO, 2004; RODRÍGUEZ; ROJAS, 2012; ROJAS; CASTILLO, 2005). Esto se debe a que el programa nació en 1985, como resultado del seminario mencionado, sin embargo, fue conformado únicamente por dos personas que no contaron con recursos específicos para el mismo hasta 1987, y aun así, estos fueron bastante limitados (BODNAR, 1988). Si tenemos en cuenta que, además de esto, la formulación de la etnoeducación como posible respuesta a los problemas educativos de las comunidades indígenas afloró por iniciativa de algunos funcionarios más que por voluntad del Gobierno, podemos identificar el ambiente político adverso en el que paulatinamente esta propuesta fue tomando forma.

A este respecto es conveniente recordar una de las definiciones de política pública que mencionamos en el primer capítulo: “Una política es todo lo que los gobiernos decidan hacer o no hacer” (DYE, 2012, p. 3, la traducción es mía). En concordancia con Mehiriz *et al.* (2012), esta definición resalta, por un lado, la responsabilidad de los gobiernos en la elaboración de políticas, por otro, que la inacción estatal es también una decisión política. Consecuentemente, se puede afirmar que, aunque hubo un agendamiento y una primera formulación, la etnoeducación no fue una de las prioridades de los gobiernos de los ochenta. Más bien, podría afirmarse que parte de los avances en materia educativa, además del rol central de las luchas del movimiento indígena, representado principalmente por las organizaciones, estuvieron relacionados con lo receptivos que fueron algunos funcionarios a las reivindicaciones de estos grupos.

Pese al reducido presupuesto, el Programa de Etnoeducación desempeñó un papel fundamental en la consolidación de la política de etnoeducación. Por medio de este, se realizaron distintas tareas como la formación de maestros indígenas y no-indígenas, la creación de materiales educativos bilingües, la participación en investigaciones en diferentes campos como la lingüística, la antropología y la pedagogía, además de asesorar, monitorear y evaluar proyectos regionales. Igualmente, se trabajó en difundir la perspectiva teórica de la etnoeducación, para esto se organizaron múltiples seminarios regionales que contaron con la participación de funcionarios, profesores, organizaciones indígenas y autoridades tradicionales. Durante los años 1987 y 1988, los funcionarios de este programa ejecutaron talleres en diferentes departamentos como Caquetá, Meta, Guaviare, Guainía, Amazonas y otros lugares del país (ROJAS, 2011). Posteriormente, con base en este tipo de actividades, fueron creados documentos que sirvieron para divulgar los planteamientos de la política al distribuirlos a nivel nacional (ENCISO, 2004).

Un aspecto relevante de este programa es que realizó, en varias ocasiones, modificaciones a la conceptualización de etnoeducación. En estas modificaciones jugaron un rol importante las interacciones con las poblaciones indígenas, sus organizaciones y sus experiencias pedagógicas. En otras palabras, la conceptualización inicial de etnoeducación, que derivó de análisis y diagnósticos con resultados similares a lo expuesto por el movimiento indígena, fue luego transformada por medio de la relación directa entre las comunidades indígenas y los especialistas del MEN (BODNAR, 1990, 2009). Como derivación de estos procesos de reformulación conceptual, fueron publicadas diferentes versiones de los *Lineamientos de educación indígena* y otros documentos como el libro *Etnoeducación, conceptualización y ensayos*, que dan cuenta de esos procesos de elaboración teórica (ENCISO, 2004; MEN, 1990).

En el año 1986, se expidió el Decreto 2230, por medio del cual fue creado el Comité Nacional de Lingüística Aborígen, una entidad encargada de asesorar al Gobierno en todo lo relacionado con las lenguas nativas del país. Esta entidad fue conformada por especialistas en diferentes disciplinas como la lingüística, la antropología y la educación, capacitados para brindar apoyo en diversas tareas como la investigación, la formulación de políticas, la enseñanza, la difusión, el uso y la conservación de las lenguas originarias. Gracias a la creación de este organismo, se impulsó el desarrollo de varios programas de lingüística a nivel de posgrado en instituciones como la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad de los Andes (BODNAR, 1992).

En ese mismo año, cumpliendo con lo dispuesto en el Decreto 2762 de 1980, que estableció el Sistema Nacional de Capacitación del Magisterio, se promulgó la Resolución 9549. Por medio de esta disposición se creó un sistema especial de profesionalización para maestros indígenas. Este tuvo como objetivo contribuir principalmente a la formación de docentes que venían ejerciendo en las comunidades más por sus aptitudes y conocimientos al interior de sus culturas que por poseer un título como normalistas o bachilleres pedagógicos (ROJAS; CASTILLO, 2005). Este era el caso de varios de los pioneros en la implementación de programas educativos elaborados por las organizaciones indígenas (CRIC, 2004). De esta manera, Escuelas Normales y facultades de educación participaron en el desarrollo de esta iniciativa. Así pues, este programa sirvió para dar una legitimidad a procesos de enseñanza surgidos en el seno del movimiento indígena.

De forma paralela a estas disposiciones, que se dieron paulatinamente, las organizaciones indígenas continuaron trabajando para lograr desarrollar y fortalecer sus proyectos educativos. Igualmente, y aún pese a las dificultades políticas y sociales de los años ochenta, estas lucharon para que se cumpliera lo establecido en la legislación. En este sentido, esto se puede entender como una manera de aportar, o de ejercer presión, para conseguir que cambios como los mencionados en párrafos anteriores tuvieran lugar. Con el propósito de ilustrar esta idea y de comprender algunos matices de este proceso, revisaremos a continuación algunas de esas manifestaciones sociales.

En 1983 se realizó el Primer Encuentro Nacional de Experiencias en Educación Indígena, el cual fue coordinado por la ONIC. Este contó con la presencia de diversas organizaciones, en su mayoría indígenas, que estaban trabajando en el desarrollo de programas basados en modelos pedagógicos adaptados a las necesidades de las comunidades (ONIC, 1983). En este encuentro se reivindicaron los siguientes criterios generales para una educación indígena, aunque sin limitarse a estos debido a la heterogeneidad de las comunidades: es necesario que la educación parta de las propuestas de las comunidades; que defienda y desarrolle su cultura; que los maestros pertenezcan a la comunidad, que sean elegidos por ella y, en lo posible, que sean bilingües; que la enseñanza de una segunda lengua, sea el español o la lengua indígena, parta de la que mejor se domine; que la educación indígena forme en aspectos prácticos propios al contexto de la comunidad, respetando y fortaleciendo las tradiciones alrededor de tales aspectos; además, es necesario que se enseñe de acuerdo con los objetivos de la lucha indígena (ONIC, 1983).

Por otro lado, se denunció la actuación insuficiente del Estado para cumplir con lo que el movimiento indígena había logrado que se reconociera en el ámbito legislativo:

En la discusión sobre la relación de las comunidades indígenas con el Estado en el área de educación, se concluyó que el decreto 1142 de 1978 acoge en principio los planteamientos hechos por las organizaciones indígenas, pero que hasta ahora el gobierno no ha hecho nada por llevar a la práctica dicho decreto (ONIC, 1983, p. 25–26).

De la misma manera, las organizaciones participantes reivindicaron que ciertos puntos de la normativa debían ser modificados:

Las diferentes experiencias educativas se acogieron al texto del decreto, pero con las siguientes objeciones: En el decreto, el Ministerio de Educación se reserva la capacitación y nombramiento de maestros, la administración y la coordinación de los programas de educación indígena. En lugar de esto, se planteó que los maestros deben ser nombrados por las propias comunidades, que no se les puede exigir el mismo nivel

de educación formal de los demás maestros oficiales, y que deben ser las organizaciones o las comunidades indígenas quienes dirijan los programas educativos (ONIC, 1983, p. 26).

Además, es importante mencionar que, aunque la creación de una comisión entre el Estado y la Confederación Indígena Tayrona (CIT) para el desarrollo del primer proyecto de etnoeducación trajo cierto ambiente de cooperación entre el primero y las organizaciones indígenas, las reivindicaciones por parte del movimiento continuaron. Al respecto, podemos referirnos al Tercer Congreso organizado por el Consejo Regional Indígena del Tolima (CRIT), que tuvo lugar en 1987 en Ortega, Tolima. En él participaron representantes de distintas organizaciones indígenas, entre ellas la ONIC. En sus memorias se recogen los resultados de un trabajo hecho por distintas comisiones sobre temas de importancia como la cultura, la autonomía, las tierras, la educación, los recursos naturales, la legislación indígena, entre otros. En este encuentro el movimiento indígena denuncia:

En el proceso de recuperación de nuestra cultura nos enfrentamos con dificultades producidas en su gran mayoría por el Estado [...] El Estado colombiano todavía no reconoce totalmente nuestra autonomía aunque gracias a nuestras luchas se le ha arrancado algunas reivindicaciones, como el reconocimiento de los cabildos, la asistencia médica gratuita garantizada por el decreto 100-13 y una educación especial para las escuelas en las comunidades indígenas, como lo señala el decreto 1142. Sin embargo, estas leyes no siempre se cumplen (CRIT, 1987, p. 81).

La cultura indígena es el respeto por lo nuestro y se gana con el proceso de lucha. La falta de conciencia sobre nuestra cultura, impide que se consiga la autonomía (CRIT, 1987, p. 88).

También me gustaría mencionar el Encuentro Nacional de Experiencias en Educación Indígena, que tuvo lugar en Popayán en 1985. Este fue coordinado por la Universidad del Cauca, en alianza con el Ministerio de Gobierno, y financiado por el Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior (ICFES). Además de miembros de organizaciones indígenas, representantes de comunidades, especialistas, interesados y académicos, este encuentro, al igual que en el Primer Seminario Nacional de Etnoeducación realizado el mismo año, contó con la participación de representantes de la Iglesia, ya que una parte considerable de las experiencias eran implementadas en programas administrados por esta a través de contratos.

Por lo tanto, el libro que guarda las memorias de este evento presenta distintas posturas que permiten percibir discursos sociales contrapuestos en lo referente al tema educativo y cultural. Asimismo, en distintas ocasiones quedan en evidencia las demandas de los indígenas

frente al incumplimiento de la legislación. El siguiente fragmento hace parte de la presentación de una experiencia de educación indígena en el Tolima:

Hemos tenido problemas con las entidades del gobierno, porque éstas no nos aceptan como indígenas; lo primero que nos dicen es dónde están los vestuarios. El vestido para ellos, es lo que demuestra el ser indígena. Nosotros por medio del estudio y la legislación, hemos demostrado que somos indígenas. Tampoco están de acuerdo con que se formen profesores indígenas. Nos tocó dar un debate sostenidos por el Decreto 1142 (UNICAUCA, 1986, p. 75).

Este fragmento muestra los conflictos entre los discursos sociales de algunos funcionarios y las demandas de participación educativa de los pueblos indígenas. En este caso, el discurso de los funcionarios se basa en una representación socialmente construida y reproducida desde siglos atrás. De acuerdo con esta, indígena es únicamente aquel que porta ciertos elementos culturales, como una vestimenta y unos accesorios específicos que lo identifican como tal. Esta representación se fundamenta en una concepción equivocada de cultura, en la medida en que desliga la cultura de las prácticas sociales indígenas, donde esta se expresa realmente. Así, desde la visión de los funcionarios, la cultura indígena es reducida a un discurso que enumera elementos tradicionales de un grupo étnico, es entendida como si fuese algo acabado, estereotipado y marcado apenas por las formas externas. No obstante, en oposición a aquella visión, la cultura es dinámica, está en constante cambio al ser creada y recreada por medio de las experiencias e interacciones de los integrantes de un grupo entre ellos y con otros grupos. En este sentido, la cultura no se limita a elementos externos, sino que implica también los conocimientos y las prácticas de un grupo social (GASCHE, 2008; REPETTO, 2019).

Adicionalmente, el fragmento revela la divergencia entre los intereses relativos a la gestión de la educación en un territorio con una mayoría indígena, así como la disputa en la interpretación de la legislación. Sin embargo, los pueblos indígenas y las entidades del gobierno no eran los únicos con intereses en la administración educativa. Igualmente, la Iglesia había elaborado, en conjunto con las comunidades, programas de educación indígena. Como en el caso de las entidades de gobierno, también sucedió que los intereses de los pueblos indígenas entraran en conflicto con el de las entidades religiosas. En las memorias de este encuentro en Popayán, registran presentaciones de programas bajo el modelo de educación contratada que fueron bien recibidas. Del mismo modo, las hubo que generaron dudas y que fueron criticadas. Al respecto, uno de los representantes de la Iglesia expresó lo siguiente:

[...] hay una pugna y una serie de tensiones entre quienes estamos luchando dentro de la iglesia y a partir de principios de la iglesia y quienes lo están haciendo desde afuera, a veces en una línea distinta y a veces en contra de la iglesia. Entonces, es peligroso dejarse uno polarizar mucho en ese sentido para, so pretexto de quitar una manipulación, remplazarla por otra. Aquí por ejemplo se suele presentar, con mucha facilidad, que la situación de la iglesia es la de hace cuatro siglos. Entonces se le traslada a la iglesia actual, pero cuando se habla de indígenas, se habla de los actuales, no de la antropofagia del principio, eso no nos preocupa un poquito, todos tenemos una pequeña culpa (...)[sic] Pero yo creo, que lo que nos puede llevar a todos los que estamos luchando por un mundo mejor en este sentido, es tratar de ser objetivos [...]
(UNICAUCA, 1986, p. 149).

De acuerdo con el apartado anterior, se puede sostener que parte de las confrontaciones se dieron debido al carácter abstracto de las representaciones sociales sobre los distintos actores involucrados, como los pueblos indígenas, la Iglesia o el Estado. Sin embargo, estas representaciones no siempre reflejaron la realidad de los individuos sobre los que fueron proyectadas. En este sentido, podría afirmarse que muchos de estos individuos, de acuerdo con sus criterios, y en muchos de los casos movidos por lo que consideraban más conveniente para las comunidades indígenas, terminaron diseñando e implementando programas educativos que iban en direcciones opuestas, muchas veces en contra de los intereses o la voluntad de las propias comunidades indígenas.

En otro caso, relativo a la legislación, un representante de la Iglesia expuso que existía “una contradicción entre el 1142 y el estatuto docente”, debido a que este daba una “superestabilidad” a los “docentes blancos”; pero que, en muchos territorios, “para poner un maestro indígena hay que sacar al blanco titular”. Entonces, pese a las buenas intenciones, para nombrar a los docentes indígenas en los sitios correspondientes habría que “desmontar algo de esa superestabilidad que hay a través del estatuto docente” (UNICAUCA, 1986, p. 147).

Por último, refiero a continuación a una de las críticas hechas a uno de estos programas administrados por la Iglesia. Se trata del programa que estaba siendo implementado en Tierradentro, uno de los territorios indígenas del Cauca en donde anteriormente el CRIC había denunciado problemas con la Prefectura Apostólica y su administración escolar. Conviene señalar que no todas las presentaciones de este tipo recibieron críticas como esta:

Cuando el conquistador Gonzalo Jiménez de Quesada entró a la sabana de Bogotá se alió con una de las tribus indígenas para poder acabar con los muiscas, es decir, él aprovechó formando ejércitos con los indígenas para acabar con los mismos indígenas. Entonces, que en la educación bilingüe no vaya a suceder algo parecido; si se habla de un maestro bilingüe, que ese maestro bilingüe esté lo suficientemente capacitado, lo suficientemente controlado por las comunidades indígenas como para que no vaya a hacer un trabajo en destrucción de la cultura indígena. Tal vez me temo que en algunas partes de Colombia se forman y se dice y se habla de maestros bilingües en ese sentido. Es muy posible, por ejemplo, que los maestros indígenas de

la Prefectura de Tierradentro no sean sino unos simples traductores de la lengua española, de los conocimientos y la cultura española a la lengua; y que en realidad no estén contribuyendo a recuperar la cultura de los indígenas y a defenderla (UNICAUCA, 1986, p. 148).

Así pues, considero que el conjunto de estas manifestaciones representa parte de la movilización que emplearon los pueblos indígenas para generar un impacto e incidir en las decisiones políticas que afectaban sus derechos e intereses. Estas formas de acción colectiva pueden entenderse como prácticas discursivas que contribuyen a transformar las representaciones sociales sobre la diversidad cultural y la educación en las comunidades indígenas. Este cambio en las representaciones sociales cobra particular importancia cuando se piensa en la interrelación existente entre los discursos sociales y la formulación de políticas públicas (CEJUDO, 2008). En este sentido, considero que las reivindicaciones del movimiento indígena jugaron un papel importante en la consolidación de la política de etnoeducación.

En conclusión, la creación de entidades como el Programa de Etnoeducación, el Comité Nacional de Lingüística Aborígen y la organización de un sistema especial de profesionalización para maestros indígenas, fue parte de un cambio de dirección de las políticas educativas que contribuyó a la consolidación de la etnoeducación. Estas, que antes intentaban integrar a los pueblos indígenas, ahora buscaban contribuir al fortalecimiento de su diversidad cultural y lingüística por medio del apoyo a las comunidades en la elaboración e implementación de sus propios programas educativos. Este cambio, o viraje de las políticas, como lo señalan Rojas y Castillo (2005), se produjo en medio de la tensión generada entre las reivindicaciones del movimiento indígena, la gestión de algunos funcionarios del Estado y los intereses de una parte de los actores que hasta ese momento habían administrado la educación.

3.3. (RE)FORMULACIÓN DE LA POLÍTICA DE ETNOEDUCACIÓN

Como mencionamos anteriormente, tras el surgimiento del concepto de etnoeducación en Colombia y su oficialización, este pasó por procesos de readaptación que obedecieron a las interlocuciones del Programa de Etnoeducación con el movimiento indígena y con el movimiento afrocolombiano. En este apartado profundizaremos en algunas características de la etnoeducación a partir del abordaje de ciertas elaboraciones teóricas y situaciones sociales que subyacen a esta política. En este sentido, nos acercaremos a conceptos importantes para su comprensión como lo son *agencias de control, cultura, poder e interculturalidad*. De forma paralela, el análisis de estos elementos y conceptualizaciones nos permitirá resaltar y comentar algunos cambios que sufrió la etnoeducación con relación a su definición inicial.

Primero, y antes de adentrarnos en los análisis teóricos de los especialistas del MEN, creo que es importante explicitar que la formulación de la etnoeducación se dio y estuvo influenciada por las reivindicaciones y aportes del movimiento indígena y el movimiento afrocolombiano. Esto puede argumentarse teniendo en cuenta que una política pública hace parte de un proceso de interacción social en el que participan diversos actores, con distintos discursos, intereses, valores y recursos, que buscan influir en las decisiones y acciones del gobierno para resolver problemas sociales (CEJUDO, 2008; KLOTZ; LYNCH, 2007).

En este sentido, en el caso del movimiento indígena podemos resaltar dicha influencia, de manera indirecta, al tener en cuenta que hubo una aportación del movimiento indígena colombiano a los discursos fundacionales del etnodesarrollo, como lo sostiene la Dirección de Desarrollo Social de la CEPAL (1995, p. 5). Esto, principalmente, por medio de su participación en encuentros como Barbados II (UNESCO; FLACSO, 1981). Por otro lado, de manera directa, esta influencia se dio a través de las reivindicaciones del movimiento indígena y de sus discursos en diferentes encuentros y congresos. Esto puede percibirse en el siguiente fragmento, donde Yolanda Bodnar, una de las primeras integrantes del Programa de Etnoeducación y coautora de este término, afirma que:

En Colombia fue inicialmente la conformación de las organizaciones indígenas [...] junto con los aportes de algunos especialistas y estudiosos, lo que dio pie para comenzar a plantear en ámbitos más amplios, no solamente la ineficiencia e inoperancia de la educación en los pueblos indígenas, sino el factor deculturador que para ellas significaba, en detrimento de su propia existencia como pueblos con características, intereses y necesidades particulares. A partir de entonces, se iniciaron una serie de diagnósticos y evaluaciones sobre el particular, llegándose a la conclusión unívoca, expresada en infinidad de congresos indígenas y reuniones de carácter gubernamental, de que era necesario introducir cambios esenciales a nivel de la educación Estatal, en procura de la supervivencia de las culturas aborígenes como tales (BODNAR, 2009, el subrayado es mío).

Por lo tanto, podemos apuntar que las acciones colectivas organizadas por los diferentes pueblos indígenas crearon discursos por medio de los cuales se demandó el respeto a una autonomía en términos sociales y culturales. Estas movilizaciones lograron crear un espacio de oportunidad dentro de la realidad nacional para el reconocimiento de sus derechos, entre ellos el de la educación. De igual modo, estas reivindicaciones coincidieron con un ambiente internacional favorable y fueron respaldadas por medio de manifestaciones como los encuentros en Barbados, el Estudio del problema de la discriminación contra las poblaciones indígenas del relator de la ONU, Martínez Cobo, entre otros (CEPAL, 1995; MARTÍNEZ COBO, 1987; UNESCO; FLACSO, 1981). Así pues, la formulación de la etnoeducación partió de la denuncia

de los problemas educativos de las comunidades indígenas. En este sentido fue fundamentalmente conceptualizada sobre la idea de una etnicidad referente a estos pueblos.

En el caso del movimiento afrocolombiano, como lo advierten distintos autores (ROJAS, 2011; ROJAS; CASTILLO, 2005; WABGOU *et al.*, 2012), la información documental y las investigaciones respecto a la educación de su población durante el periodo de gestación de la etnoeducación es reducida. Aun así, es posible constatar que este movimiento, al igual que las organizaciones indígenas, había reivindicado desde la década del setenta la necesidad de una educación que reconociera las características culturales particulares de los afrodescendientes, su importancia como población y su aporte histórico a la construcción de la nación. Además, al igual que las comunidades indígenas, antes de entrar en contacto con la etnoeducación, los afrocolombianos, en múltiples lugares del país, crearon propuestas educativas propias que buscaban responder a sus necesidades y realidades locales y que apuntaban a la valoración de su cultura. Esto sucedió, por ejemplo, en Veredas Unidas (Norte del Cauca), en Luís Carlos Valencia (Villa Paz, Valle), en La Playa (Francisco Pizarro, Nariño) y en San Basilio de Palenque (CASTILLO; CAICEDO, 2015; GUERRERO, 1994; ROJAS; CASTILLO, 2005; WABGOU *et al.*, 2012).

En el siguiente fragmento, Yolanda Bodnar advierte cómo desde mediados de los ochenta hubo un enriquecimiento de la etnoeducación por medio de la interacción de esta política con la población afrocolombiana:

A mediados de la década de los ochentas del siglo XX se inició entonces el proceso de Etnoeducación y su elaboración conceptual, enriquecida constantemente por múltiples experiencias con diversas comunidades indígenas y poblaciones afrocolombianas y comenzó desde entonces a poseer un carácter propio como ente explicativo de la diversidad cultural y su reconocimiento (BODNAR, 2009, p. 81).

No obstante, pese a dicho enriquecimiento, no será hasta 1990 que se empieza a hablar de etnoeducación en términos de grupos étnicos y no sólo de comunidades indígenas. Esto como resultado de los debates sobre la etnicidad de los afrocolombianos, que se dieron en el periodo de la Asamblea Nacional Constituyente.

Enciso (2004, p. 11), en un estado del arte sobre la etnoeducación realizado para el MEN, concuerda con Bodnar al indicar que en 1985, tras reivindicaciones de la población afrocolombiana por la igualdad de derechos, se asistieron algunos “proyectos de etnoeducación afrocolombiana y de educación bilingüe” que ya habían sido iniciados. En este sentido, fueron

contratados lingüistas para que investigaran el palenquero y el criollo sanandresano, lenguas habladas en San Basilio de Palenque y en el archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, respectivamente (ENCISO, 2004, p. 6, 11).

En relación con lo anterior, presento el testimonio de Clara Inés Guerrero (1994), quien tuvo la oportunidad de colaborar en la primera experiencia de etnoeducación de San Basilio de Palenque. Este lugar, considerado el primer pueblo libre de América, fue fundado como resultado del cimarronaje, es decir, por africanos esclavizados en épocas de la colonia que huyeron a la selva, donde se asentaron y desde donde organizaban campañas para liberar a más esclavizados (WABGOU *et al.*, 2012). Esta historiadora cuenta lo siguiente:

En los años ochenta un grupo de palenqueros iniciaron una serie de acciones encaminadas a lograr que la historia, la lengua y la cultura propias, se articularan a los programas de educación de las escuelas y los colegios con la intención de propiciar procesos de recuperación de la identidad, porque su paulatina pérdida ha traído serios problemas a la comunidad, tales como el desconocimiento de la autoridad de los abuelos (y en esa medida de los saberes heredados y practicados durante cuatro siglos); la vergüenza de ser negros y la desconfianza en sus capacidades para lograr autogestión de su crecimiento como personas y como pueblo. En el año 88, este grupo, con el apoyo de abuelos, amas de casa, padres de familia, personas de la comunidad en general, le presentó al Ministerio de Educación esta propuesta y así se da inicio oficial al Programa de Etnoeducación de Palenque, y con él la investigación y formulación de un modelo pedagógico para la identidad. En el año 89 nos vinculamos al trabajo auspiciados por la Universidad Javeriana, para implementar y desarrollar el método de recuperación comunitaria de la historia en la consulta a la memoria colectiva, que ha sido construido desde la propia lógica de mentalidad y siempre desde la perspectiva de la identidad (GUERRERO, 1994, p. 279–280).

Este testimonio, al indicar la existencia de prácticas educativas propias de los afrocolombianos que se centraban en la valorización de una cultura diferenciada y que fueron anteriores a la incorporación de estas poblaciones a la etnoeducación, corrobora lo que autores como Rojas y Castillo (2005), Castillo y Caicedo (2015) y Wabgou *et al.* (2012), ya han señalado. En el caso de Palenque, la acción colectiva de sus habitantes hizo posible establecer un vínculo con el MEN para la creación de un programa etnoeducativo, lo que implicó lograr la ampliación del enfoque que la política de etnoeducación había tenido hasta ese momento: las comunidades indígenas.

Adicionalmente, si bien no hay elementos suficientes para sostener esta postura, es posible suponer que el problema expuesto por la población de Palenque, similar a lo que sucedía en algunas comunidades indígenas, fuera en parte resultado de una negación proveniente de actores externos y ejercida por medio de discursos de desprecio elaborados desde una posición de poder. Discursos que, al ser incorporados por miembros de la comunidad, resultaban en una

actitud de rechazo de sí y de la propia cultura. Algo semejante había sido denunciado por el movimiento afrocolombiano, desde sus albores, en el marco del Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas, realizado en Cali en 1977. Allí fue criticada tanto la exclusión e invisibilización de las personas negras como la existencia de mecanismos sociales para mantenerlas en la marginalidad.

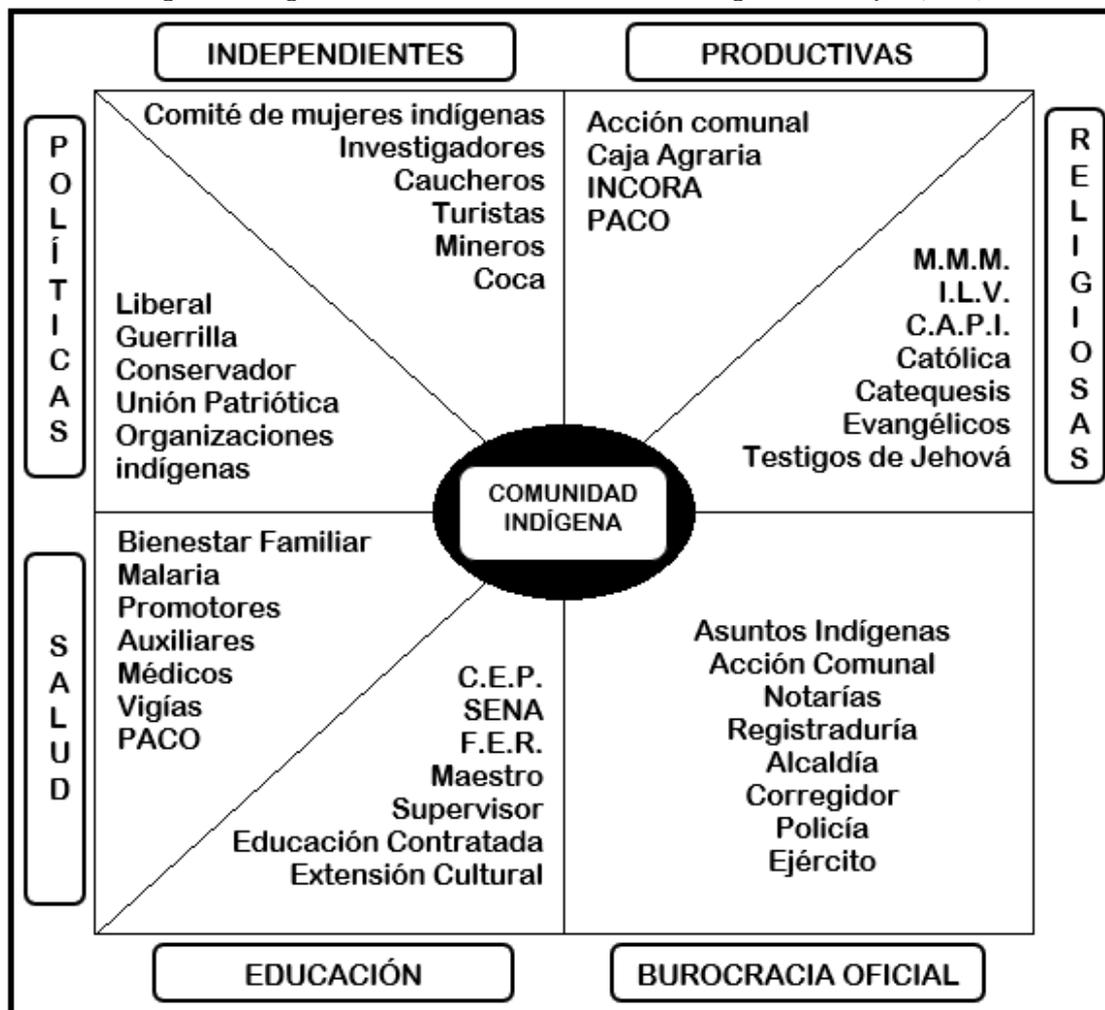
En este congreso se expuso cómo en Colombia y en América se han negado los aportes de las personas negras a la construcción y el progreso de los Estados. Por el contrario, su historia ha sido contada desde una supuesta inferioridad creada a partir de las crónicas de esclavitud. Esta interpretación, que omite o tergiversa el rol que ha desempeñado esta población, ha sido mantenida a través de los libros de historia de los países americanos, y la educación ha servido como un elemento para su proliferación. Por lo tanto, dentro de las conclusiones, se propuso que se incluyeran en los textos científicos los aportes que realmente ha realizado la población negra al destino de los distintos países del continente y que se hicieran las mudanzas correspondientes para que fueran enseñados, no sólo en todos los niveles educativos, sino también en las familias (VALERO, 2020, p. 133).

Es importante identificar estas colocaciones de los movimientos afrocolombiano e indígena, porque justamente este es el punto de partida de la etnoeducación: la denuncia del problema. Del mismo modo, el Programa de Etnoeducación identificó a su vez que la escuela ha contribuido al menoscabo de la identidad de los grupos étnicos. Esto por medio de la imposición de modelos y prácticas educativas centradas en transmitir valores sociales y culturales ajenos, que, en última instancia, propiciaban su integración o asimilación a la cultura nacional dominante (MEN, 1989). Por esto, como quedó registrado en los *Lineamientos generales de educación indígena* de 1987, la etnoeducación parte de reconocer que “el sistema de educación formal establece una educación que refuerza el desprecio racial y la desvalorización sistemática de las culturas indígenas” (MEN, 1987, p. 35) y de los demás grupos étnicos.

Sin embargo, la educación formal no fue la única que actuó en detrimento de la cultura de estos grupos. Esto se evidenció en los discursos de los participantes indígenas del Seminario de Etnoeducación en la Escuela Normal Indígena del Mitú, departamento de Vaupés, en julio de 1989. En este seminario hubo una discusión guiada por los conceptos de dependencia, penetración y destrucción, que posteriormente fue analizada por especialistas del MEN con relación a las *agencias de control* y la etnoeducación. En el seminario se discutió

principalmente sobre dos tipos de agencias que afectaron directamente la cultura de las comunidades: las de carácter religioso y las de carácter educativo. No obstante, el número de entidades que de una u otra forma ejercían algún tipo de control, identificadas por los miembros de estas comunidades, era mucho mayor, como se puede ver en la siguiente figura.

Figura 4 - Agencias de control en una comunidad indígena del Vaupés (1989)



Fuente: (DÍAZ, 1990, p. 128).

En un documento resultado de esta experiencia y publicado por el MEN, su autor, Mario Díaz (1990), divide las agencias de control religiosas en dos: la Iglesia católica, que tuvo una mayor cobertura misional, y otros grupos con menor influencia como el Movimiento Misionero Mundial (MMM), la Corporación Cruzada Evangélica, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), entre otras. Estos grupos fueron “mediadores en los procesos de desestructuración de los patrones culturales nativos y su reestructuración a partir de la inculcación religiosa” (DÍAZ, 1990, p. 103). A propósito de estas entidades, algunos de los participantes del seminario expresaron lo siguiente:

“Nosotros somos los más afectados por una civilización de religión que opera en nuestras zonas. La cultura de nosotros se encuentra un poco partida por los grupos evangélicos”.

“Para el misionero toda ceremonia o acto de la cultura indígena es malo, es del diablo, y sólo es buena la religión católica y su práctica. De esta manera aumenta la pérdida, el olvido de los ejercicios y funcionalidad de los valores culturales”.

“Los misioneros nos sacaron a la civilización, a la forma como estamos ahora, los misioneros iban formando las comunidades postizas” (DÍAZ, 1990, p. 103).

Así pues, estas discusiones entre el Programa de Etnoeducación y los participantes indígenas dan cuenta de las problemáticas históricas de estos pueblos. Estos comentarios apuntan a los conflictos generados al interior de las comunidades, a la censura cultural y a la imposición de creencias ajenas, tal como lo mencionamos al inicio del capítulo dos, con relación a los arhuacos y los camsá. Según Luis Traviesa (1989 *apud* DÍAZ, 1990, p. 107), uno de los participantes del seminario, estas organizaciones aspiraban “transmitir y propagar el evangelio, alfabetizar y moralizar a los indígenas, promocionar las buenas costumbres y prácticas, planificación de familia, etc.”. Sin embargo, accedían a los aspectos más íntimos y cotidianos de las comunidades “logrando de esta manera la destrucción de sus planes culturales” (DÍAZ, 1990).

Los mecanismos de acción de estas entidades para acceder a las comunidades fueron diversos. En el caso de algunos grupos evangelizadores “enseñan creencias muy diferentes y desconocidas por las comunidades [...] convenciendo con regalitos, como si los indígenas fueran mendigos, y algunas medicinas, leche en polvo, hamacas, mosquiteros”, entre otros (TRAVIESA 1989 *apud* DÍAZ, 1990, p. 108). Por su parte, en Vaupés, la Iglesia católica ejerció su influencia principalmente por medio de los internados, bajo el modelo de educación contratada que venía siendo sustituido paulatinamente por la educación estatal, y los Centros de Atención Pastoral Indígena (CAPI), a través de prácticas como la catequesis (DÍAZ, 1990). En relación con los internados, algunos de los comentarios expresaron lo siguiente:

“Cuando el niño termina el internado ya no quiere regresar a su comunidad, no regresa porque ya quiere volverse blanco, ya se comió el cuento de la integración”.

“Observo muchos niños, algunos felices otros tristes o aburridos, aquellos que ya conocen el ambiente escolar, y éstos que no entienden qué vinieron a hacer. Existe el método de la campana, cosa que los desubica totalmente, hacer fila -no entiendo para qué- pero esto hay que cumplirlo porque el niño no está en su casa, está en otro mundo que lo tiene sometido a sus condiciones que llega a manejar automáticamente” (DÍAZ, 1990, p. 104–105).

Díaz (1990, p. 106) realiza un análisis sobre cómo los internados desplazaban “la figura de centralidad de la familia devaluando su sentido socializante y mediador en la producción simbólica colectiva de las etnias indígenas”. En el fondo, los internados terminaban fungiendo como entidades económico-administrativas que agenciaban labores agropecuarias y ofrecían distintos tipos de servicios: salud, transporte, comunicación, mercadeo y educación. En este sentido, estas instituciones, además de interrumpir los procesos de socialización y transmisión de la cultura, afectaban el orden de las comunidades y lo reestablecían a su alrededor, deviniendo así una suerte de núcleo social (DÍAZ, 1990).

Así pues, este autor argumenta que la religión actuó como un dispositivo de resocialización, transformando “los signos, valores y normas relativas a la vida cotidiana, a las prácticas sociales y al mismo ejercicio de poder”. Más adelante sostiene que “la religión como expresión de la hegemonía transforma desde dentro el sentido de la vida de la comunidad”. Por medio de modelos religiosos, prácticas y rituales externos, fueron creadas referencias y valores homogeneizantes que socavaron las dinámicas constitutivas de la sociedad étnica local y de su cultura. De este modo, el aspecto religioso fue convertido en un campo de disputa al interior de las comunidades, donde los “evangelizados” abandonaron sus tradiciones y prácticas culturales en búsqueda de una “tierra sin mal” y confrontaron a los “no evangelizados” por no actuar de la misma manera (DÍAZ, 1990, p. 108, 110):

“Yo y los demás compañeros siempre nos hemos respetado, uno como médico tradicional también tiene una ley para cumplir de acuerdo a los conocimientos de la naturaleza. Nosotros tenemos unas creencias propias de conocer, cómo fue la creación de la cultura; en estos tiempos los ‘evangélicos’ no respetan sino que nos rechazan, nos humillan y sabotean diciendo que somos unos brujos o diablos... nosotros no somos brujos, ellos son los brujos porque traicionan la cultura, no saben curar las enfermedades; sin embargo cuando están enfermos corren donde están los médicos tradicionales y no los rechazamos sino que los recibimos con mucha solidaridad” (DÍAZ, 1990, p. 109).

De forma semejante, las agencias educativas contribuyeron a la alteración de los patrones culturales indígenas, primero a través de las misiones y luego de la educación estatal. La comunidad y su organización originaria fue relevada por organizaciones culturales y agentes externos, desplazando a los miembros que desempeñaban roles centrales en la transmisión de conocimientos: payés, médicos tradicionales, ancianos, entre otros (DÍAZ, 1990). A este respecto, incluso la extrañeza de los materiales estructurales del espacio escolar hacía notable su carácter ajeno y, de un modo u otro, su contribución al trastorno de un orden social:

“El ambiente de la formación en la comunidad ha cambiado; ya pasamos a otro medio ambiente cuando se llega a la escuela, se está desplazando a otro medio social... la estructura de la escuela está cambiando aquí y ahora, en todas las comunidades donde existe se es consciente que es un ambiente ajeno a la cultura que tenemos ahorita... muchas veces la estructura de la escuela, los techos de zinc, paredes de tabla y cemento hacen que la escuela sea ajena a la comunidad” (DÍAZ, 1990, p. 113).

“En la Escuela Normal se moldea una cultura que no es la propia y se ponen en común unos patrones que hacen que se hable el mismo lenguaje. En la Escuela Normal se enseñan unos patrones administrativos y educativos y se espera que el profesor los siga. Es a raíz de los patrones que nos han exigido, que nos han moldeado, que se vuelve uno rutinario” (DÍAZ, 1990, p. 115).

Estas intervenciones de los profesores indígenas sobre la escuela, y también lo expresado un poco antes sobre los internados, la campana y las filas, sustentan lo que Díaz (1990) señala sobre las agencias educativas. De acuerdo con dicho autor, estas instituciones transmiten unos contenidos instruccionales específicos para el aprendizaje de ciertas habilidades. Sin embargo, al mismo tiempo, determinan unas imágenes de conducta, carácter y maneras. Estos elementos, denominados “cultura escolar”, hacen de la escuela un lugar en el que se construye, sea implícita o explícitamente, “el mundo del niño, sus valores, objetos, experiencias y formas de comunicación e interpretación” (DÍAZ, 1990, p. 112). Por lo tanto, este autor sostiene que la escuela no se limita a la trasmisión de unos contenidos formales, sino que:

[...] es un lugar de regulación del ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en ella inscritos. La escuela también trabaja el control del tiempo, el espacio, el cuerpo y produce las posiciones y disposiciones socio-culturales de los sujetos (DÍAZ, 1990, p. 112).

Usualmente se afirma que las instituciones educativas contribuyen al sostenimiento de la identidad y la cultura nacional. Respecto a esto, se debe considerar que la identidad y la cultura resultan de la interacción social y están estrechamente relacionadas con las creencias intersubjetivas dominantes (KLOTZ; LYNCH, 2007). Esto es, con un conjunto de representaciones y discursos que son compartidos y aceptados socialmente. Estas creencias influyen en los modos de comprensión e interpretación de los individuos y, por tanto, en sus formas de ser. Sin embargo, al hablar de unas representaciones y formas de ser socialmente aceptadas, son creadas por oposición otras socialmente rechazadas. Se trata de aquellas que no representan la identidad ni la cultura nacional, pero que podrían representar otras identidades y culturas.

Así pues, nos referimos aquí a la invención de un “otro” (CASTRO-GÓMEZ, 2002), un sujeto social que difiere de nosotros: aquel que no es como “yo”, que debería ser como “yo”, que es menos que “yo”. Además, en este razonamiento debemos tener en cuenta que este, digamos, *yo nacional*, representado por el Estado y sus instituciones, posee un poder desigual, superior. Es en este sentido que las instituciones educativas oficiales han contribuido históricamente a la eliminación de ese “otro” que es diferente, que no comparte las creencias y las representaciones socialmente aceptadas y que, por consiguiente, tiene formas de ser diferentes; la eliminación de ese “otro” que no es blanco, heterosexual y cristiano; de ese *otro indígena*, de ese *otro afrodescendiente*. Esta situación fue denunciada igualmente por el movimiento afrocolombiano en 1977:

[...] la escuela en los países latinoamericanos constituye una agencia reproductora de la cultura y de promoción social, el planteamiento de los contenidos de enseñanza, la conducción de experiencias educativas –currículum- responden y corresponden a la ideología de dominación históricamente presente en el proceso social de cada país. La escuela y su currículum devienen, así, en agencia de transmisión ideológica y de la clasificación social. Los contenidos curriculares alimentan al educando, niño o joven, en conocimientos, habilidades y destrezas. Pero también ratifica prejuicios, moldea actitudes discriminatorias hacia el negro e internaliza una imagen negativa de él [...] El negro es un individuo que está continuamente agredido por la sociedad, lo que genera un proceso frustrativo. El proceso frustrativo que se da en el niño negro tiene sus orígenes en la sociedad, la cual se manifiesta a través de la familia, la plaza y la escuela (VALERO, 2020, p. 118).

Es así que, para enfrentar la hegemonía de la escuela como agencia de control, se construye la etnoeducación como una política y práctica educativa paralela al modelo de educación nacional. Esta política parte del reconocimiento de la diferencia de los grupos étnicos y de sus características culturales: valores, costumbres, idioma, formas de organización, entre otras (MEN, 1990). Asimismo, esto implica conocer que existen distintos grupos sociales que tienen intereses diferentes, que se relacionan entre sí a través de unas dinámicas de poder desiguales. Por lo tanto, conviene revisar las elaboraciones del Programa de Etnoeducación al respecto, para comprender su propuesta de etnoeducación y particularmente la forma en que entiende las relaciones de los grupos sociales y sus culturas.

Por consiguiente, revisaremos parcialmente un apartado del libro *Etnoeducación, conceptualización y ensayos* (MEN, 1990). En este se plantea que las relaciones entre los grupos sociales se dan de distintas formas según múltiples factores, estos pueden ser históricos, culturales, educativos, entre otros. Por lo tanto, no existe una única forma de interacción de estos grupos. No obstante, sí existe entre ellos *relaciones universales* que son determinadas de

manera específica según los distintos elementos que entren en juego en su establecimiento. Al interior de estos elementos tienen un papel central las formas imperantes de *poder y control social*. Por consiguiente, se explica que el *conjunto universal de relaciones* puede ser dividido en tres categorías básicas: **1) organizaciones sociales**, **2) saberes y conocimientos** y **3) objetos materiales**.

1) Las *organizaciones sociales* “incluyen todas las formas de agrupación o asociación que el hombre ha construido a lo largo de su vida social, y que responden a diversas necesidades de producción y reproducción de la vida social”. Estas son de dos tipos: *económicas y sociales*. Las primeras se refieren a las diversas “formas de asociación para la producción, distribución y consumo de bienes y servicios”: compañías, fábricas, bancos, etc. Las segundas, se refieren a las “formas de asociación para la conservación, reproducción y producción de la cultura”: la familia, la escuela, las congregaciones religiosas, etc. **2)** Los *saberes y conocimientos* son las herramientas mediante las cuales los seres humanos hemos intentado, tanto comprender y explicar el mundo, como dar cuenta de nuestra presencia en el cosmos. Estas herramientas son de índole diversa: filosóficas, científicas, religiosas, artísticas, mitológicas, etc. Además, estas elaboraciones conceptuales, construidas históricamente, son las que han dado origen a nuestras prácticas. **3)** Los *objetos materiales* se refieren a nuestras creaciones; son productos del trabajo humano que sirven a fines específicos y múltiples: herramientas, aparatos y otras concreciones culturales utilizadas con alguna finalidad específica (MEN, 1990, p. 2).

De acuerdo con los especialistas del MEN, estas categorías no son independientes, están permeadas por diferentes interrelaciones que constituyen a los grupos sociales de una manera específica. Los distintos intereses que acompañan las acciones juegan un papel importante en dichas interrelaciones. Esto hace “que se subrayen ciertos énfasis culturales que determinan las necesidades de apropiación en los tres *niveles fundamentales de la vida humana*: el trabajo, la comunicación y la socialización” (MEN, 1990, p. 4).

Adicionalmente, el *conjunto universal de relaciones*, es decir, estas categorías, está regido por formas de poder que permean toda configuración cultural. De esta manera, los autores definen dos: el *poder del don*, al que asignan dos acepciones, la del dar y la de dominar; y el *poder del lumen*, que lo relacionan con la claridad, la luz de la razón o con “sacar a la luz” algo. Así pues, argumentan, dependiendo la superioridad de una u otra forma de poder, predominarán unas formas de relación y no otras, unos tipos de saber y no otros, ciertos modos de organización y no otros, etc. Del mismo modo, esos conocimientos, herramientas y

organizaciones apuntan a fines determinados con mediaciones y prácticas diferentes, lo cual constituye “una red de relaciones de gran complejidad” (MEN, 1990, p. 5).

El poder de dominación impone formas de relación que aseguran su perpetuación. Esto lo hace unas veces por medios sutiles y otras por medios completamente coactivos. Las configuraciones que genera este poder se manifiestan de manera evidente en los grupos que hacen parte de las “*minorías* (que en realidad son la mayoría numérica) de nuestro medio: grupos negros, grupos indígenas, campesinos, poblaciones periféricas de las urbes, etc.”. Sobre ellos el *poder del don* se ejerce de manera doble: por un lado, se ejerce desde el exterior por los grupos que lo generan y, por otro, se ejerce desde el interior del grupo al ser internalizado. Sin embargo, ambas maneras tienen un solo fin: negar la existencia real de los individuos de un grupo y, por lo tanto, “imponer de manera estrecha formas de organización, saberes y objetos materiales que obedecen a necesidades de apropiación ajenas al grupo”. De este modo, estas relaciones niegan al sujeto y lo sumergen en una “pasividad frente a sus necesidades de apropiación legítimas”. De la internalización de las necesidades fijadas por el grupo dominante (el que ejerce el *poder del don*), emerge en los individuos del grupo dominado un falso anhelo que da origen a otras necesidades, ilegítimas. Estas llevan a los individuos a querer homologar al grupo dominante, sin lograrlo, y estos atribuyen ese no-logro a su falta de “capacidad” (MEN, 1990, p. 6).

Por lo tanto, bajo el influjo de la dominación, las necesidades del grupo social pasan a ser controladas por una exterioridad. Mientras tanto, al interior del grupo prolifera la dominación, esta vez por mano propia. Así, se establece una dinámica semejante a la descrita por Freire (2013) en la Pedagogía del oprimido: el oprimido deviene opresor. No sólo opresor de sus semejantes, sino también de sí mismo. Además, de forma parecida a lo planteado por Freire, los especialistas del MEN exponen que, cuando la institución educativa es guiada por el *poder del don*, forma seres mansos. Estos se sienten oprimidos ante el aparente caos del mundo y, debido a esto, absolutizan la “verdad” ofrecida por dicha institución. Esta “verdad” les da una falsa seguridad, una seguridad por dogma, que los mantiene en su pasividad. De manera que, la escuela así entendida, “posee e inculca el no envidiable don de la creencia ciega”. En este espacio no se da una interacción de socialización, sino una educación bancaria donde se depositan contenidos en los estudiantes que los reciben sin cuestionamientos, sin comunicar, en un mutismo propio de aquel amansamiento, propio de una negación del pensamiento (FREIRE, 2013; MEN, 1990, p. 8).

En este sentido, la etnoeducación propone develar, por medio de la investigación, las imposiciones que determinan tanto las formas de organización de los grupos étnicos, como el uso de recursos, saberes y conocimientos. Esto hace posible plantear, en conjunto con los participantes, “alternativas de búsqueda que se legitimen por su congruencia, intereses y sentido ante los objetos, los saberes y las organizaciones sociales, propendiendo así por una búsqueda de identidad de los individuos quienes con la reflexión sobre sus propios intereses participan activamente en su propio proyecto de vida”. Así pues, esta pedagogía guiada por el *poder del lumen*, del respeto al otro, concibe todos los hechos y sucesos como verdades relativas y, de este modo, como un motivo para la indagación (MEN, 1990, p. 10).

Por consiguiente, la etnoeducación propone al individuo recuperar su presencia activa en el mundo, lo que produce un conjunto de necesidades reconocidas como legítimas que dotan de sentido sus acciones. Al mismo tiempo, estas necesidades generan acciones y consecuentemente nuevos intereses: se da una *generación de necesidades* nuevas. Poco a poco, el individuo sobrepasa aquella imposición estrecha y su mundo se expande a otras formas de organización y de relacionarse. Por lo tanto, el individuo establece relaciones de *mutualidad* con sus semejantes: reconoce al “otro” en tanto individuo, no como idéntico sino por sus diferencias. Así, cuando la mutualidad permea la cultura, se manifiesta en la creación de objetos y la constitución de organizaciones sociales, pero sobre todo en la construcción y recreación de saberes y conocimientos que hacen posible la crítica. Esto es, los individuos enfrentan la contradicción, comprendiendo la vida desde una perspectiva histórica que permite el cuestionamiento sobre el sentido de las acciones. Esto, a su vez, propicia la puesta en duda y consecuentemente la argumentación sobre la legitimidad de las instituciones, los saberes y los objetos materiales (MEN, 1990).

Como se mencionó, la etnoeducación propone una búsqueda de identidad que parte de una reflexión sobre los intereses propios. Para esto es necesaria una comprensión de cuáles necesidades son legítimas y cuáles son impuestas por una exterioridad. Por esto, el primer paso para la etnoeducación debe ser un reconocimiento de sí que permita establecer una distinción entre lo propio y lo ajeno. Este reconocimiento se encuentra ligado, pero no limitado, a la comprensión de sí y de la propia cultura desde una perspectiva histórica:

Al reconocer la propia cultura necesariamente se reconocen las otras formas de cultura y se conjugan e intercambian con la propia. Sólo en esta contrastación cultural e histórica, y en el reconocimiento de las diferencias culturales, es posible el conocimiento y reconocimiento de las diferencias individuales, lo que significa a su vez reconocimiento de lo propio y riqueza de horizonte mutuo (MEN, 1990, p. 18).

Según Bodnar (1990, p. 70), “al hablar de identidad nos referimos a ciertas características particulares que nos presentan como diferentes a otros y por ende reconocibles en cualquier contexto”. Además, no se trata únicamente de una “identidad tradicional” relacionada con la historia de un grupo y preservada en el tiempo; la identidad tiene que ver también con las prácticas, conocimientos e interacciones sociales, que van reconstruyendo esa identidad histórica a cada momento. No obstante, “la historia ha negado a los grupos étnicos” los “rasgos físicos y sociales” que los han representado. De este modo, su identidad se ha diluido. De ahí la importancia de recuperar y revalorar sus identidades culturales.

A propósito del reconocimiento de lo propio como punto fundamental de la etnoeducación, se puede percibir que coincide con lo propuesto por las poblaciones afrocolombianas y las indígenas. En las memorias de los congresos y encuentros de estas poblaciones es usual hallar este planteamiento justamente en términos de recuperación o revalorización de la cultura (CRIC, 1981; VALERO, 2020; WABGOU *et al.*, 2012). En un escrito del MEN acerca de los fundamentos teóricos de la etnoeducación, es planteada una reflexión sobre estos términos. En este documento se señala que el concepto de recuperación surge de la extensión de su aplicación al reconocimiento sobre la propiedad territorial, en el caso de las comunidades indígenas, a otros ámbitos de la cultura (MEN, 1989).

Así, la etnoeducación propone que la recuperación de prácticas culturales enajenadas o abandonadas por influencias externas es tan importante como la revalorización. Este concepto se refiere a “poner en sus justos límites algunas prácticas, roles, estatus de la cultura que, en el transcurrir histórico, permitieron la organización social, la producción material y el uso adecuado de los recursos”. No obstante, tanto la recuperación como la revalorización deben fundamentarse en una visión crítica que permita establecer cuáles prácticas tienen aún vigencia y cuáles son o no adecuadas para la vida social del grupo. No se trata de valorar o recuperar el pasado por su condición de pasado: las prácticas culturales de los grupos étnicos tienen orígenes diversos y algunas pueden ser coactivas mientras que otras pueden no serlo (MEN, 1989, p. 29).

Adicionalmente, la etnoeducación advierte de la complejidad en la interrelación de múltiples culturas. En esta interrelación muchas de sus prácticas, normas, valores, formas de producción y demás, pueden imbricarse, sincretizarse, excluirse o simplemente ignorarse. Por esto, para los *agentes de cambio* es importante llegar a conocerlas, reflexionarlas, interpretarlas,

relacionarlas y definir las, en unas ocasiones con el objetivo de *apropiarlas* y, en otras, de reconocerlas como inadecuadas desde su perspectiva cultural y, consecuentemente, rechazarlas. En este caso, la postura crítica impide que la *apropiación* se haga desde la subordinación a los intereses de la cultura hegemónica, evitando caer así en el falso anhelo y en la satisfacción de necesidades que surgen y se imponen por el *poder del don* (MEN, 1989, 1990).

Cuando la recuperación, revaloración y apropiación no se hacen desde una postura crítica, estas pueden llevar a una relación de dependencia donde una forma cultural es representada como modelo. Esto genera relaciones de control donde las expectativas de la cultura dominada (bajo el *poder del don*) dependen de intereses ajenos que son tomados como propios. En esta *interculturalidad desigual*, llegan incluso a generarse necesidades, producto del falso anhelo, que bajo el supuesto de legitimidad generan más dependencia y que, en su mayoría, carecen de sentido. En relación con dicha *interculturalidad desigual*, los autores ponen como ejemplo la formación de lingüistas o de profesores indígenas al servicio de la integración de sus comunidades y también la apropiación de ciertas técnicas agropecuarias como la ganadería (MEN, 1989).

Consecuentemente, la etnoeducación propone una *interculturalidad* que posibilita articular los componentes socioculturales universales, que son patrimonio de la humanidad, para su apropiación desde la legitimidad del conocimiento construido por un grupo social a través del reconocimiento de su cultura. De este modo, este grupo, partiendo de los componentes materiales y simbólicos propios, o de otras culturas, puede producir, conservar o transformar, generando así otras experiencias “que permitan trascender los discursos y prácticas dominantes a través de los cuales se han establecido los discursos y prácticas dominados de las comunidades indígenas y de los grupos étnicos relegados”. Es decir, se da una *generación de necesidades* legítimas que expanden la imposición estrecha proveniente de la exterioridad. Esta interculturalidad presupone, de acuerdo con los autores, la interrelación y diversidad de las culturas. En esta los elementos culturales son privilegiados como resultado del análisis y la reflexión del que han sido objeto, no de la imposición. Además, al tratarse de una apertura crítica a lo externo, implica el reconocimiento del pluralismo cultural, es decir, entiende que no hay culturas superiores ni inferiores, sino que todas son igualmente válidas en su propio contexto (MEN, 1989, p. 31). En relación con esto, Bodnar señala:

Cuando las relaciones mediante las que se acumulan, distribuyen y generan los conocimientos y los saberes son amplias y accesibles a todo el colectivo, entonces se da lugar a un tipo de poder que nombramos como Poder del *LÚMEN* (iluminar) donde las relaciones entre los integrantes de una cultura y, entre ésta y otras culturas, se

establece en términos de MUTUALIDAD o de INTERCULTURALIDAD (BODNAR, 2009, p. 71).

Así pues, la etnoeducación se caracteriza por su *diversidad lingüística* o por ser *multilingüe*. Esto considerando, primero, que los saberes y conocimientos legítimos de los diferentes grupos sociales se expresan y desarrollan por medio de su idioma y, en este sentido, este hace parte de su identidad; segundo, que los idiomas se presentan, en el marco de una complejidad de relaciones entre grupos sociales, como una posibilidad de establecer vínculos interculturales que favorezcan los intereses de cada grupo social. Por lo tanto, la etnoeducación no concibe la lengua materna como un medio de transición a la lengua dominante, sino como una forma en sí de conocimiento, que además es de suma relevancia por ser parte constitutiva de la cultura de un grupo (BODNAR, 1990; MEN, 1996).

Fundamentándose en lo dicho hasta ahora, la etnoeducación propone una transformación en las relaciones de la escuela. Esto por medio de la *participación* del grupo social que, como poseedor de un conjunto de saberes y conocimientos legítimos, desempeña un papel central en la toma consciente de decisiones que tienen que ver con su educación. En este proceso, sus diversos planteamientos pueden, puestos en debate y a través de la argumentación y el análisis, asumirse como adecuados en la búsqueda de nuevos procesos socializadores. De esta manera, al definir el camino que debe seguir el proyecto educativo y contribuir en la elección, construcción de contenidos e implementación del programa, el grupo social dota de sentido el proceso educativo y ejerce su *autonomía*. Adicionalmente, esta participación implica una transformación de la relación vertical del maestro que deposita conocimientos, por una horizontal que posibilite la interacción socializadora, el pensamiento y la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje (BODNAR, 1990; MEN, 1989).

En este sentido, la etnoeducación no se plantea como un programa educativo que se aplica a todos los grupos, por el contrario, es más bien un *proceso social* que se construye y se modifica en la medida en que los miembros del grupo, y quienes trabajan con ellos, se interesen y tengan la posibilidad social de decidir (BODNAR, 1990). Además, tampoco se limita a una mudanza de los contenidos y las relaciones escolares. Esta concibe la posibilidad de que la misma escuela, sus tiempos, su organización y demás, sean puestos en cuestión por los grupos sociales. Esto debido a que escuela, currículo, periodos académicos, etc., pueden ser elementos que no se adapten a las necesidades legítimas de estos grupos:

“La importancia que tienen las diferentes categorías que aparecen luego de dar respuesta social a una infinidad de preguntas como las que han surgido, se reflejarán en tiempos, espacios, contenidos, prácticas, intereses, y finalidades, constitutivas de un nuevo orden. Esas diferentes categorías en sí, constituyen un principio educativo, o sea, si nosotros miramos el orden establecido en la escuela común y corriente, nos vamos a dar cuenta que el principio educativo dominante, el que define la organización de esta institución está dada por la regularidad de unos tiempos y esa regularidad se expresa en un horario. Hay una regularidad explícita, rígida del tiempo, de los espacios, hay un espacio, el comedor es un espacio, los salones son un espacio, los dormitorios son un espacio, o sea, la misma arquitectura escolar nos está mostrando que hay una rigidez de los espacios y que éstos no son intercambiables: los niños están en el salón estudiando o en el patio jugando, pero el salón es el salón, el patio es el patio y casi nunca se utilizará el patio para una clase, como nunca se utilizará el salón para una actividad recreativa [...] Por esa razón, en el fondo, esas categorías constituyen un principio educativo [...] llevan implícita la idea de construir un nuevo principio educativo que sea coexistente con los tiempos, los espacios, los contenidos, las prácticas y todas esas finalidades culturales que nos interesan que de una u otra manera, intenten replantear esos órdenes. Es decir, ante un principio educativo hegemónico y dominante que es el que actualmente prevalece, crear un principio educativo alternativo” (BODNAR, 1990, p. 91).

Así pues, si se tiene en cuenta que la etnoeducación se basa en determinados principios conceptuales, los cuales siguen con el objetivo de propiciar formas educativas más acordes con los requerimientos de los diversos grupos, se puede concluir que esta es *sistemática* (o *progresiva*) y además *flexible*. Esto no quiere decir que se trate de una prescripción que todo lo resuelve, sino que depende de ciertos aspectos básicos como la determinación del para qué de la educación y cuál es su propósito para cada grupo étnico. Es a partir de dicho punto que puede hablarse realmente de etnoeducación (BODNAR, 1990). Sin embargo, esta como “proceso social que permite y propicia el ejercicio del pensamiento no sólo es ‘aplicable’ a los denominados grupos étnicos minoritarios, sino a cualquier grupo humano” (BODNAR, 1990, p. 63).

De esta manera, según esta conceptualización, podría decirse que la etnoeducación incluyó todas las propuestas hechas por el movimiento indígena en la década de 1970 (mencionadas en el segundo capítulo). A saber: se fundamenta en la cultura y conocimientos de cada comunidad. Igualmente, reconoce la importancia de la lengua materna de cada grupo y concibe el español como una herramienta tanto para relacionarse con otras culturas como para adoptar lo conveniente de ellas. Asimismo, favorece que los maestros sean indígenas, bilingües, que conozcan la cultura de la comunidad y que enseñen de acuerdo con estos elementos. Adicionalmente es participativa, en este sentido incluye a toda la comunidad, lo que comprende familiares, abuelos, cabildos, líderes espirituales (mamos, jaibanás, curacas) y a otros miembros. Además, permite la adaptación del espacio escolar según las necesidades de la

comunidad y mantiene que el primer paso para que esta sea posible es una elección legítima de los objetivos de la educación. Esto podría relacionarse con la propuesta del movimiento indígena sobre una recuperación previa del conocimiento de cada comunidad sobre la cual debía fundamentarse la educación indígena. Aun así, como veremos a continuación, la etnoeducación tiene ciertos aspectos cuestionables y no respondió enteramente a las demandas del movimiento indígena y del afrocolombiano.

3.3.1. Algunos cuestionamientos y apuntes sobre la etnoeducación

La etnoeducación es una propuesta con una fundamentación conceptual sólida y sus planteamientos pretenden ser adaptables a la diversidad de los grupos sociales. Sin embargo, es necesario resaltar que como política fue estructurada sobre una noción oficial de etnicidad que, como se ha mencionado anteriormente, se configuró a la medida de una generalización estrecha de las características de los pueblos indígenas. Posiblemente, debido a esto, cuando se dio un ensanchamiento de la política educativa para abarcar las demandas de la población afrodescendiente, las primeras interacciones se establecieron con grupos que compartían ciertas características de esa generalización.

Esto es, grupos que habitaban en territorios específicos, hablaban un idioma diferente al español y tenían historias “fácilmente” diferenciables de la historia nacional dominante. En el caso de los raizales del archipiélago, su historia está vinculada a un entramado en el que confluyeron africanos, ingleses, españoles y holandeses. Por su parte, la historia de los palenqueros está relacionada con el tiempo en que los esclavizados africanos huían a la selva para construir los llamados palenques, asentamientos donde vivían libremente. Dicho de otra forma, tales interacciones se dieron con grupos poblacionales afrodescendientes que encajaban con menor dificultad en aquella etnicidad restringida de la que ha dependido y ha reproducido la política etnoeducativa.

Como mencionamos en el segundo capítulo, tras los debates de la Asamblea Nacional Constituyente, la promulgación de la Constitución de 1991, y un arduo proceso de movilizaciones, se dio el reconocimiento étnico de las comunidades negras, que quedó establecido por la Ley 70 de 1993 (CASTILLO; CAICEDO, 2015). No obstante, este también quedó delimitado por aquella noción de etnicidad. Así pues, dicha ley reconoció únicamente como grupos étnicos a algunas comunidades negras del Pacífico y les otorgó la propiedad sobre los territorios que habían ocupado históricamente. Además, por esta ley se estableció la posibilidad de reconocer a otras poblaciones con características similares.

Aun así, se debe apuntar que lo que subyace a este reconocimiento es una comprensión errónea de grupo étnico como aquel que, además de compartir unas características culturales, ocupa un territorio delimitado, ya sea llamado resguardo, palenque, territorio ancestral, etc. Esta interpretación es inadecuada debido a que no refleja la heterogeneidad y complejidad de las expresiones culturales y sociales tanto de los afrocolombianos como de los indígenas. Por lo tanto, contribuye a una reproducción de la exclusión e invisibilización de aquellos individuos que, compartiendo ciertos elementos culturales con un grupo, habitan en espacios diferentes.

Ahora bien, los debates suscitados por la Asamblea Nacional Constituyente sobre la etnicidad de los afrocolombianos iniciaron a su vez un movimiento pedagógico a nivel nacional. Este contribuyó a que se pensara en una educación que respondiese a las demandas de esta población y a que se promulgara la Ley 70 de 1993. Como lo señalan Castillo y Caicedo (2015, p. 124), este movimiento, liderado por grupos de maestros provenientes de las distintas zonas de comunidades negras, así como de colectivos urbanos, “reivindicaba la relación entre educación y etnicidad, focalizando los procesos culturales, territoriales e identitarios como parte sustantiva del quehacer educativo, contrario al modelo de homogenización cultural promovido por el sistema educativo nacional”.

Estas demandas, al igual que sucedió con los pueblos indígenas, dieron origen a múltiples eventos como seminarios, talleres y conversatorios, por medio de los cuales los representantes afrocolombianos llegarían a concertar con el MEN lo referente a su educación (CASTILLO; CAICEDO, 2015). Así pues, las bases legales de la etnoeducación para la población afrocolombiana fueron introducidas por la Ley 70 de 1993; en esta se decidió que el MEN debería encargarse de formular una política de etnoeducación que respondiese a las siguientes características:

La educación para las comunidades negras debe tener en cuenta el medio ambiente, el proceso productivo y toda la vida social y cultural de estas comunidades. En consecuencia, los programas curriculares asegurarán y reflejarán el respeto y el fomento de su patrimonio económico, natural, cultural y social, sus valores artísticos, sus medios de expresión y sus creencias religiosas. [...] Los programas y los servicios de educación destinados por el Estado a las comunidades negras deben desarrollarse y aplicarse en cooperación con ellas, a fin de responder a sus necesidades particulares y deben abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores, sus formas lingüísticas y dialectales y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. El Estado debe reconocer y garantizar el derecho de las comunidades negras a crear sus propias instituciones de educación y comunicación (COLOMBIA, 1993).

En concordancia con lo anterior y lo dispuesto en la Constitución Política de 1991, donde se reconoció al país como multicultural y pluriétnico, en el tercer capítulo de la Ley 115 de 1994, conocida también como la Ley General de Educación, se promulgó la etnoeducación, o educación para grupos étnicos. A partir de esto, un año después se publicó el Decreto 804 de 1995 que reglamentó lo referente a esta educación. De acuerdo con estas legislaciones, la etnoeducación es entendida como:

[...] la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

[...] Principios y fines. La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura (COLOMBIA, 1994).

La educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos (COLOMBIA, 1995).

Rodríguez (2011, p. 122), advierte que, pese a que se realizaron seminarios y otros eventos para concretar los aspectos de la etnoeducación, tanto con la población afrocolombiana, como con los pueblos indígenas, “las reivindicaciones afrocolombianas en torno al tema no se distanciaron mucho de la propuesta indígena”, por ende, todo quedó en un mismo decreto en el que puede ser complicado entender algunos incisos en los que se hace referencia a ambos grupos poblacionales. Por mi parte, considero que el hecho puede explicarse por la misma flexibilidad y aplicabilidad a otros grupos sociales que los especialistas del MEN atribuyeron a la etnoeducación.

Por otro lado, la definición de etnoeducación que aparece en la legislación mencionada tiene implicaciones ligeramente distintas a la primera definición, publicada en los *Lineamientos generales de educación indígena* de 1982. En su definición inicial, la etnoeducación era concebida como un medio para el etnodesarrollo, y en ese sentido, como lo afirman Arango y Salvador (1994, p. 31) basándose en dichos *Lineamientos*, su fin último consistía en “la ampliación y fortalecimiento de la capacidad social de decisión de los grupos indígenas” para “progresivamente hacer realidad el control de los componentes culturales”. Es decir, buscaba fortalecer la autonomía de los grupos étnicos, entendida como su capacidad para tomar

decisiones sobre sus asuntos haciendo uso de sus *recursos culturales* (materiales, intelectuales, simbólicos y emotivos), lo que se refiere a un fin político y con implicaciones en las condiciones materiales de vida (BONFIL BATALLA, 1982).

Mientras que, la etnoeducación del Decreto 804 de 1995, tiene por fin respetar y desarrollar la identidad cultural de los grupos étnicos. Para ello, propone una educación que tenga en cuenta su proyecto global de vida, el cual es formulado de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios. En este decreto, la autonomía es entendida como “el derecho de los grupos étnicos para desarrollar sus procesos etnoeducativos” (COLOMBIA, 1995). Así pues, mientras que el fin de la primera noción es la participación política y cultural, en un sentido amplio, de los grupos étnicos, la segunda se ciñe a una participación en el ámbito educativo en relación con su cultura, en un sentido restringido. De este modo, un eventual mejoramiento en el aspecto político sería un efecto colateral mas no el fin último. En relación con esto, Rojas (2011) advierte que este cambio conceptual se manifestó en los seminarios del Programa de Etnoeducación. Así se evidencia la siguiente cita:

Para comienzos de la década de los noventa, en apenas diez años, la etnoeducación abandonó el énfasis en la construcción de autonomía que se expresaba en las primeras formulaciones de la política, a la luz del concepto de etnodesarrollo, para concentrarse en la dimensión culturalista de conservación y recuperación de tradiciones como puede observarse en las memorias del II Seminario de Etnoeducación sobre Diseño Curricular y I de Profesionalización, realizado en 1993 (Colombia, MEN 1998), en el que el énfasis en aspectos pedagógicos y de diseño de política pública también es notorio. El seminario tiene, además, implicaciones en otros planos, ya que es uno de los primeros documentos en que se registra participación de población afrocolombiana y se hace referencia a ella como un grupo étnico (ROJAS, 2011, p. 186).

Relativo a esta mudanza de enfoque y a sus implicaciones en la noción de autonomía, traigo a colación parte de un ensayo publicado en 1990, donde Yolanda Bodnar, refiriéndose a la autonomía y la autogestión de los grupos étnicos, expresó lo siguiente:

[...] es ingenuo pensar que podemos llegar algún día al ejercicio absoluto de nuestra *autonomía y autogestión*. Según Bonfil Batalla, [...] autonomía es la relación más perfecta que puede existir entre los recursos culturales propios y las decisiones de un grupo, independientemente del origen histórico. Es decir, somos autónomos cuando los recursos culturales nos pertenecen y cuando somos los que tomamos las decisiones acerca de ellos. Esto podría ser posible en situaciones donde no exista ningún tipo de interacción o contacto con otras culturas, pero es bien sabido que en la actualidad esto es bastante difícil debido, entre otros, al poder centralizado, a la manera como se utilizan los recursos, a la inscripción de políticas dentro de formas productivas dependientes como consecuencia de corrientes desarrollistas, etc. [...] Por tanto, en vez de hablar de autonomía, autogestión, o cualquier otro tipo de “autos”, en este sentido, deberíamos referirnos a ellos en términos de la posibilidad de establecer y propiciar relaciones con otras culturas donde el ejercicio de nuestro pensamiento social fuera lo prioritario: así como tenemos mucho para aprender de otros mundos,

tenemos de pronto aspectos interesantes para enseñar (BODNAR, 1990, p. 80 el subrayado es mío).

De este fragmento pueden hacerse tres apuntes. Primero, este nos permite resaltar el gran nivel de complejidad que supone la implementación de la política, ya que la etnoeducación efectivamente toma lugar en un escenario con unas dinámicas de poder desiguales entre los diferentes grupos sociales, donde existen unas relaciones económicas, políticas, sociales y culturales de dominación que se correlacionan con unos discursos que han sido incorporados y reproducidos, durante siglos, por todos estos grupos; incluidos aquellos a los que se dirige esta política. De ahí que la diversidad interna de cada grupo étnico y los grados de incorporación de estos discursos por parte de sus miembros sean un elemento que afecta y complejiza directamente la implementación de esta política.

La etnoeducación precisa de la definición crítica de objetivos por parte de los individuos implicados, o de sus representantes, para la elaboración y ejecución de un programa educativo; lo que implica identificar las particularidades y necesidades de una comunidad. Esto de por sí es un gran desafío para el grupo étnico, y se complica aún más debido a la incorporación de representaciones culturales externas. Respecto a esto, Gasché (2010, p. 113) sostiene que el carácter general y abstracto de este tipo de propuestas educativas revela su enfoque dominador. Esto debido a que en ellas se parte del reconocimiento de una cultura y unos valores propios al grupo étnico, pero no se comprende, al menos no con suficiente seriedad, que esta cultura y valores son afectados de forma intrínseca por “la dominación de una sociedad que ejerce sobre ellos sus poderes político, económico e ideológico”. La dificultad que esta influencia externa supone en la definición de los objetivos específicos que guían los programas etnoeducativos se vio reflejada desde las primeras experiencias:

[...] las experiencias que se vienen adelantando en las diferentes comunidades han partido fundamentalmente de la revisión y acomodación de los programas oficiales vigentes, centrándose fundamentalmente en la modificación de los contenidos de enseñanza, pero sin tener en cuenta los demás aspectos educativos, lo cual equivale a “agarrar al rábano por las hojas”, pues seguimos pensando en los mismos parámetros temporales y espaciales y otras formas de expresión que si bien pueden resultar funcionales en otros contextos, no son más que copias mal realizadas en el caso de comunidades indígenas (BODNAR, 1990, p. 89).

Sin embargo, incluso si se logra establecer un programa con objetivos claros, el tejido de relaciones culturales y de poder es tan robusto y sofisticado que determinar una definición deseable para todo el grupo social es casi imposible. Cada opción tiene efectos colaterales

adversos para los intereses, quizá ilegítimos pero válidos, de al menos una parte de los miembros de un grupo: “yo mando a mi hijo a la escuela es para que aprenda español, no para que me le vayan a enseñar su propia lengua” (DÍAZ, 1990, p. 117).

Segundo apunte, el fragmento nos permite hacer más notable el contraste entre las dos definiciones de etnoeducación al señalar un error de la funcionaria. De acuerdo con Bonfil Batalla (1982, p. 135), la autonomía se refiere a la capacidad de *decisión* que tiene un pueblo sobre sus recursos culturales. El “etnodesarrollo puede entenderse como la capacidad autónoma de una sociedad culturalmente diferenciada para guiar su propio desarrollo” (1982, p. 142). En este sentido, el desarrollo de un pueblo consiste en la construcción que este hace de su futuro guiándose por un proyecto definido en virtud de sus intereses y valores. Esta construcción se logra a través de la decisión que el pueblo hace sobre sus recursos de acuerdo con dicho proyecto (1982, p. 133). Por lo tanto, desde esta perspectiva, *el desarrollo es un proceso que consiste en el ejercicio de la autonomía*, es decir, de la capacidad de decidir. Adicionalmente, los *recursos culturales* son de varios tipos: *materiales, intelectuales, simbólicos y emotivos* (BONFIL BATALLA, 1982, p. 135).

Cuando Bodnar dice “somos autónomos cuando los recursos culturales nos pertenecen”, comete un error. Hay autonomía cuando se ejerce la capacidad de decidir: cuando se decide sobre recursos propios, se habla de *cultura autónoma*, y cuando se decide sobre recursos ajenos, se habla de *cultura apropiada*. No hay autonomía cuando otros deciden en nuestro lugar: cuando lo hacen sobre nuestros recursos, hay una *enajenación cultural*, y cuando lo hacen haciendo uso de recursos ajenos, hay una *imposición cultural*. Si se acepta que los grupos étnicos no tienen una capacidad de decidir debido a “una interacción o contacto” de las culturas, esto implica que todos los elementos culturales de estos grupos son una imposición o que no tienen ningún recurso sobre el que decidir. Lo cual no es sostenible, porque en ese caso no podríamos hablar de un grupo culturalmente diferenciado, sino de un grupo culturalmente asimilado. Adicionalmente, cuando la etnoeducación abandona el etnodesarrollo, está abandonando su componente político y materialista. Esto considerando que la concepción de *recursos culturales* propuesta por el etnodesarrollo abarca más que “el ejercicio de nuestro pensamiento” o el “aprender de otros mundos”, expresiones que se refieren a una forma intangible de cultura.

Tercer apunte, el fragmento contribuye a invalidar la razón que se da para el cambio de enfoque en la etnoeducación y continuar con una crítica a la interculturalidad de la

etnoeducación. En la presentación del libro *Etnoeducación, conceptualización y ensayos* se menciona que:

Si bien en un primer momento se concibió la Etnoeducación como un componente del Etnodesarrollo, cada vez ha ido tomando más distancia de los presupuestos implícitos en el desarrollo, puesto que, en vez de pretender que sean las mismas comunidades quienes se "desarrollen" (lo cual sería admitir que habrá siempre culturas que estén a le zaga de otras), propone actualmente más bien la generación de órdenes diferentes a partir del análisis de los establecidos. Esos órdenes deberán dar cuenta de una forma de interculturalidad donde el intercambio y la interrelación cultural, se presenten en un ámbito de mutuo respeto y enriquecimiento, teniendo en consideración los intereses y necesidades de una colectividad humana y las relaciones de poder que en ella subyacen (MEN, 1990, p. 2 el subrayado es mío).

Como mencionamos en el segundo apunte, el desarrollo, en el enfoque del etnodesarrollo, se entiende como un *proceso* que consiste en el ejercicio de la autonomía (capacidad de decisión), no como algo acabado. Así pues, no hay algo así como una cultura desarrollada o subdesarrollada en sentido estricto, sino grupos sociales con mayor capacidad de decisión que otros. Esto implica unas relaciones de poder desiguales. El etnodesarrollo intenta disminuir esa desigualdad por medio del aumento de la autonomía de los grupos étnicos. No obstante, se entiende que la desigualdad de estas relaciones no va a desaparecer, sino que su desaparición se fija como un objetivo al que se tiende, una suerte de utopía. Entendido así, Bodnar (1990, p. 80) tendría razón al expresar que “es ingenuo pensar que podemos llegar algún día al ejercicio absoluto de nuestra autonomía” y, en ese sentido, sería necesario admitir que, en términos de autonomía, “habrá siempre culturas que estén a le zaga de otras”. Es decir, que tengan menos capacidad de decisión que otras (MEN, 1990, p. 2).

Ahora bien, ¿a qué forma de interculturalidad se refieren en la presentación del libro? Cuando se analiza la interculturalidad propuesta tanto en la teorización, como en la legislación de la etnoeducación, lo primero que llama la atención es que se trata de una interculturalidad unidireccional. De acuerdo con los especialistas del MEN, la interculturalidad se da por la apropiación que pueden realizar los grupos étnicos de los elementos socioculturales pertenecientes al “patrimonio de la humanidad”. Esto desde la legitimidad de sus conocimientos, con una postura crítica, reconociendo que no hay culturas inferiores, sino que todas son válidas en su propio contexto (MEN, 1989). Así pues, en teoría, de la no inferioridad de las culturas, es decir, del pluralismo, se debe desprender que otros grupos sociales tengan la iniciativa de conocer y apropiarse de la cultura de los grupos étnicos. Sin embargo, esto es un supuesto, no algo probable.

Del mismo modo, el Decreto 804 de 1995, define la interculturalidad como “la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo” (COLOMBIA, 1995). Sin embargo, esta legislación no comprende una disposición que altere las relaciones entre la cultura hegemónica y las de los grupos étnicos. No propone un mecanismo contra la invisibilización y el menosprecio al que históricamente estos fueron sometidos ni cuestiona el papel del sistema educativo oficial en la reproducción de los discursos que han respaldado ese menosprecio. Frente a esto, la pregunta que surge es ¿cómo puede existir una relación de reciprocidad entre el *yo nacional* y el *otro afrocolombiano* o *indígena* cuando no se conoce a ese *otro*? ¿cómo se puede contribuir al “respeto mutuo” cuando desde el poder estatal se reproduce la imagen del *otro* desde una “superioridad” minimizadora, racista y excluyente, que se manifiestan tanto en la sociedad como en las instituciones? (BELTRÁN, 2017; OCORÓ; MAZABEL, 2021; VASQUEZ-PADILLA, 2019).

Considero que es necesario que se busque un reconocimiento del otro para que pueda existir una reciprocidad. Sin embargo, reconocer al otro va más allá de saber que el otro existe, de identificarlo o distinguirlo por sus características. Reconocer implica saber que el otro tiene unos valores, una historia, unos intereses, unas costumbres y formas de ver el mundo que son distintas y tan valiosas como las propias. En este sentido, la interculturalidad no tiene que ver únicamente con la apropiación que hace el *otro indígena* o *afrocolombiano* de ciertos elementos culturales. Por el contrario, está igualmente relacionada con una apertura real del *yo nacional* hacia los *otros*, con una búsqueda por entenderlos, aprender, relacionarse y colaborar con ellos, respetando sus particularidades. El respeto implica esforzarse por instaurar un trato de igual a igual, comprender hasta dónde puede decidir un actor y dónde empieza a decidir el otro. Es decir, existe la necesidad tanto de una paridad de derechos que apunte a reducir la desigualdad social, como de una comunicación basada en la amabilidad y la empatía, en la medida en que convivimos siendo diferentes.

Consciente del enorme desafío que representa establecer una reciprocidad simétrica en las relaciones que se dan entre los diferentes grupos, considero que sí debe ser la meta que debemos fijarnos, la utopía. Hace poco tuvo lugar un evento que muestra que existe la posibilidad de avanzar en este tipo de relaciones fundamentadas en el respeto. Me refiero al trabajo conjunto de la Guardia Indígena y el Ejército Nacional en la ejecución de la *Operación Esperanza*, que tenía por objetivo rescatar tres niñas y un niño indígenas, perdidos en la selva

del Guaviare tras un accidente aéreo en el que tristemente perdieron a su madre. En este operativo los conocimientos de los indígenas y de los militares se valoraron igualmente y fueron enfocados en alcanzar un mismo fin. Incluso prácticas de los líderes espirituales indígenas, que históricamente han sido rechazadas y condenadas como brujería, fueron acogidas y consideradas importantes en esta labor colaborativa.

Todavía cabe señalar que, aunque los discursos sociales tienen una importancia fundamental en la constitución mutua entre individuos e instituciones, y de este modo en la realidad social y sus significados (KLOTZ; LYNCH, 2007), el reconocimiento del que hablamos no puede darse sólo en un nivel discursivo o en un entendimiento condicionado de los elementos culturales como algo inmaterial. Las reivindicaciones culturales de estos grupos no pueden desvincularse del ámbito político y económico, de justicia social y de redistribución igualitaria (FRASER, 2000). La invisibilización de los grupos étnicos ha estado marcada por su marginalización de las dinámicas económicas y un abandono estatal que se refleja tanto en las condiciones de vida adversas que pasa una gran parte de estas poblaciones, como en el alto índice de pobreza multidimensional en los territorios que históricamente habitaron (DANE, 2018b). Es necesario entonces hallar un punto medio en la respuesta a las reivindicaciones de clase, de donde provienen, de la mano de las luchas campesinas, el movimiento indígena y el afrocolombiano, y las identitarias.

En este sentido, el contraste que mencionamos entre los fines de la primera y la actual definición de etnoeducación se revela como un elemento importante. Esto debido a que una política pública busca dar respuesta a un problema social denunciado por ciertos actores. Así pues, cuando la etnoeducación establece sus objetivos de acuerdo con una participación educativa y cultural, sin considerar el ámbito político, está malinterpretando el sentido de las reivindicaciones educativas de los afrocolombianos y de los indígenas; ya que estas abogaban por una educación como un elemento constitutivo y de respaldo de una lucha que, por un lado, pretendía un mejoramiento político y de las condiciones materiales de vida (lucha de clases) y, por otro, el respeto y fortalecimiento de su cultura (identidad). En este sentido, es más acertada una acepción de la etnoeducación enfocada en el etnodesarrollo que comprenda que el aspecto cultural va más allá de lo intelectual y lo simbólico, que debe comprender también lo material y lo emotivo.

Cabe añadir que las poblaciones afrodescendientes lograron, pocos años después de la promulgación del Decreto 804, cierta apertura de la interculturalidad etnoeducativa, sin

embargo, de forma aún insuficiente. Partiendo del seno de las movilizaciones y debates que dieron origen a la Ley 70 de 1993, las demandas del movimiento afrocolombiano por una educación pertinente, que tuviera en cuenta la etnicidad y la cultura de las comunidades negras, llegaron a tener alcances a nivel nacional. Así pues, cuestionamientos relacionados con la educación y la territorialidad, antes enmarcados en espacios académicos, lograron expandirse a otros lugares, más allá de los centros urbanos, y concernir a gran parte de las comunidades afrocolombianas (CASTILLO; CAICEDO, 2015).

Estas reivindicaciones, impulsadas principalmente por docentes afrodescendientes, reclamaron un modelo educativo inclusivo que respondiera a la realidad social de las poblaciones de las diferentes regiones. De este modo, en 1995, por medio del decreto 2249, se creó la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras (CPCN). Esta se encargaría de asesorar al MEN en lo referente a los programas educativos para las poblaciones afrodescendientes. Como lo señalan Castillo y Caicedo (2015, p. 125), esta “se constituyó en uno de los logros más significativos del proceso político organizativo afrocolombiano por la educación.” Es a partir de esta que años más tarde se logra la promulgación del Decreto 1122 de 1998 que establece, basándose en la Ley 70 y en la política de etnoeducación, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en las instituciones públicas y privadas del país (CASTILLO; CAICEDO, 2015).

La CEA es la concreción de una de las principales reivindicaciones, en términos educativos, del movimiento afrocolombiano. Algunos de sus objetivos son dar a “conocer y exaltar los aportes histórico-culturales, ancestrales y actuales de las comunidades afrocolombianas a la construcción de la nación colombiana”. También “propiciar el desarrollo de actitudes de comprensión y respeto de la diversidad étnica y cultural existente en el país, proscribiendo los prejuicios y estereotipos discriminatorios” y “contribuir al fortalecimiento de la identidad, autorreconocimiento y autoestima de los colombianos” (MEN, 2010). Es decir, a través de esta medida se atendieron demandas que habían sido hechas desde la década de 1970 en el Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas.

La CEA, según la legislación, es obligatoria tanto en las instituciones educativas públicas, como en las privadas. Sin embargo, esto no ha garantizado su aplicación. Esta ha estado subordinada a medidas neoliberales que privilegian la “calidad educativa” sobre la interculturalidad. Aun así, la CEA ha representado una herramienta de lucha, principalmente para activistas y para el movimiento afrocolombiano, contra el racismo escolar y la

invisibilización de la población y la cultura afrodescendiente. Además, por medio de esta se han alcanzado ciertos logros; poco a poco esta toma fuerza a la par que la producción de textos académicos y escolares al respecto (CASTILLO GUZMÁN; CAICEDO ORTIZ, 2019).

Por lo tanto, la etnoeducación para los afrocolombianos, de acuerdo con Castillo y Caicedo (2015), ha seguido un camino doble: por un lado, esta política ha sido adoptada como un proyecto de autonomía educativa, entendida como en el Decreto 804 de 1995, en los territorios colectivos de las comunidades negras reconocidos por la Ley 70 de 1993. Por otro lado, se ha constituido como un proyecto con una perspectiva intercultural, aún con limitaciones, que afecta principalmente el sistema escolar y que está más afianzado, aunque no de forma exclusiva, en contextos urbanos donde la población afrodescendiente es minoritaria. Adicionalmente, esta política ha servido como una herramienta de lucha que ha permitido logros como la CEA y más recientemente la creación de un concurso para etnoeducadores afrocolombianos.

Por su parte, entre los distintos pueblos indígenas la etnoeducación ha generado posiciones encontradas; no sólo desde el punto de vista educativo, sino también desde posturas políticas que definen lo indígena, lo propio, lo comunitario, lo étnico, etc. Así pues, desde un inicio existió cierta desconfianza y resistencia a esta política educativa por tratarse de una propuesta que surgió prevalentemente desde la oficialidad. Paralelamente, hubo también una recepción considerable al tratarse de una política que pretende contribuir a la revalorización de la cultura de las comunidades. Por lo tanto, esto evidencia que esta política pública surge en un contexto complejo, con posiciones políticas, culturales e ideológicas diversas (CASTILLO *et al.*, 2005).

Estas discrepancias, como señala Rojas Curieux (2019, p. 25), evidencian “una tensión entre la Etnoeducación como política de Estado y la autonomía educativa como aspiración central de las organizaciones indígenas”. Es así que discursos que surgieron desde los propios pueblos indígenas en las décadas del setenta y del ochenta, antes de la etnoeducación, han tomado fuerza de forma paralela a la política educativa y muchas veces en concertación con el MEN (CALVO; GARCÍA, 2013). En la actualidad, y desde las últimas dos décadas, el CRIC ha luchado para que sea reconocido legalmente un Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). El SEIP es entendido como una “red que articula procesos, interrelaciona dinámicas, espacios, tiempos, experiencias, niveles educativos, modalidades, en función del perfil de sociedad y proyecto de vida individual y colectivo. Supone una construcción colectiva a partir del territorio

donde se relacionan todos los aspectos y manejan de manera integral” (CRIC, 2005 apud ROJAS CURIEUX, 2019, p. 24). Este sistema se fundamenta en la *educación propia*, una propuesta conceptual y práctica que esta organización ha fortalecido desde 1982 (CRIC, 2004).

La educación propia es entendida como “la apropiación crítica y capacidad de asumir la orientación, dirección y por lo tanto el replanteamiento de la educación, por parte de las mismas comunidades” (CRIC, 2005 apud ROJAS CURIEUX, 2019, p. 23). Esta, que se fundamenta en la cultura de los pueblos indígenas, implica un diálogo con otras culturas y el desarrollo de la conciencia política. La educación propia surgió para respaldar teóricamente el Programa de Educación Bilingüe Indígena (PEBI) del CRIC, antiguo PEB, desde donde se ha puesto en práctica y se ha consolidado. Es por esto que, desde el inicio de siglo y a través del PEBI, los pueblos indígenas del Cauca han desarrollado y reivindicado un sistema educativo propio que pretende abarcar todos los niveles educativos, desde primaria hasta la educación superior. Esta lucha ha dado sus frutos, como el Decreto 2500 de 2010, que regula de forma transitoria la contratación de la administración de la atención educativa con las autoridades indígenas en el marco del SEIP. Sin embargo, el SEIP aún no ha logrado establecerse como política, en parte, por falta de voluntad gubernamental (CRIC, 2004; ROJAS CURIEUX, 2019; TOBAR GUTIÉRREZ, 2020). En este sentido, me sumo a Tobar (2020, p. 155) cuando dice que “el Estado no tiene que construir la política educativa indígena, lo que tiene que construir es un marco de autonomía para que los pueblos indígenas puedan crear políticas propias”.

Así pues, como hemos visto, la etnoeducación ha servido para avanzar en algunos sentidos, pero también ha tenido sus desaciertos y limitaciones. Son muchas las variables y elementos que afectan la formulación y resultado de una política. Como lo señalamos en el primer capítulo, una política pública se establece por las exigencias de un actor, ya sea individual o colectivo, gubernamental o no. Este, por medio de sus prácticas y discursos, denuncia un problema social. Sin embargo, esta denuncia, que es puesta en unos términos y que pretende unos objetivos más o menos específicos, debe ser traducida al lenguaje técnico de la política durante su agendamiento. Del mismo modo, en el proceso de formulación, se parte de análisis y valoraciones del problema que dan pie para que especialistas, sirviéndose de un lenguaje especializado a veces inaccesible a los implementadores, propongan soluciones que se erigen en el marco de unas reglas y limitaciones que son propias a las instituciones estatales (CEJUDO, 2008; KLOTZ; LYNCH, 2007; THOENIG, 1985; TOURGEON; SAVARD, 2012).

Como política pública, la etnoeducación no escapa de esto: las demandas iniciales de las poblaciones indígenas no fueron atendidas completamente. De igual manera, la respuesta a las reivindicaciones de los afrocolombianos se vio reflejada en medidas insuficientes que aún cojean en su proceso de implementación. Tal vez entre los (des)intereses políticos y las limitaciones institucionales se encuentre la razón por la que la etnoeducación abandonó la autonomía propuesta por el etnodesarrollo; quizás ahí se encuentre también parte del motivo para conservar la concepción de etnicidad restringida prevalente hasta hoy. Lo cierto es que la etnoeducación no puede desligarse de las reglas institucionales y la voluntad política:

[...] se realizaron diez ensayos que recogen las opiniones de los estudiantes-docentes y de las personas que actuaron como docentes del mismo, en torno a las reflexiones críticas que sobre la educación y las características y principios de la Etnoeducación, se efectuaron durante los seminarios presenciales. Estos ensayos se plasmaron en el libro *Etnoeducación, conceptualización y ensayos* [...] el cual, a pesar de que la Constitución de 1991 establece en el artículo 20 que “se garantiza a toda persona la libertad de expresar y difundir su pensamiento y opiniones”, paradójicamente se encuentra arrumado en los sótanos del Ministerio de Educación (allí reposarán en las panzas de los ratones o los pudrirá la humedad, si es que aún existen), porque la nueva administración no los consideró adecuados ni pertinentes en cuanto a sus contenidos y lenguaje, y porque a los indígenas hay que escribirles cosas “sencillitas” y en forma de guías, para que ellos entiendan (CARRIONI, 1992, p. 26).

Por otro lado, las políticas no sólo son el reflejo de los discursos sociales de ciertos actores, sino que a su vez moldean nuevos discursos, ponen límites, promueven prácticas, y en este sentido dan forma a la realidad social. Esto se evidencia claramente, por poner un ejemplo, en el caso de las comunidades negras que, en el marco de disposiciones legales como la Ley 70 de 1993 y la etnoeducación, construyeron la afrocolombianidad y valorizaron ciertas características culturales de los afrodescendientes por mucho tiempo menospreciadas. Es decir, estas políticas han cambiado la forma en que socialmente estas poblaciones se perciben y son percibidas. Aún nos falta mucho trabajo, sin embargo, hablar de una vicepresidenta afrocolombiana y la creación de un Ministerio de la Igualdad en la década del setenta sería algo impensable: hoy en día es un hecho, independientemente de las consecuencias positivas o negativas que tenga este hecho de aquí a unos años. Así pues, vemos cómo estas medidas hacen parte de una transformación social.

Sin embargo, más allá de que las políticas originadas por las reivindicaciones culturales generen cambios favorables, deben hacerse otras lecturas que nos permitan identificar sus consecuencias en la realidad social. Siguiendo el razonamiento de Rojas (2011), debemos tener en cuenta que las políticas públicas son medidas estatales que regulan aspectos sociales determinados y ejercen cierto poder sobre lo regulado. Este poder se despliega a través de

ciertas instituciones e individuos que están autorizados para ejercerlo, es decir, que pueden intervenir sobre la conducta de las personas. En el caso de la etnoeducación podríamos hablar de instituciones como el MEN y las escuelas. También podríamos mencionar individuos como los funcionarios estatales, profesores, etc. Lo que es regulado sería la educación que reciben o elaboran los individuos pertenecientes a los grupos étnicos y, por ende, ellos mismos.

La política de etnoeducación va dirigida a los grupos étnicos. Esta determina quiénes son estos y qué individuos pertenecen a dichos grupos. En este sentido, estos individuos son regulados por la etnicidad: “una categoría académica, jurídica y política llena de contenidos específicos a la que ellos deberán amoldarse” (vale la pena recordar que esta categoría está basada en una generalización restringida de lo indígena) (ROJAS, 2011, p. 187). Así pues, la etnoeducación regula y produce la alteridad. Esta producción se da a través de currículos que “están diseñados de tal forma que los sujetos [...] actúen de acuerdo con una condición de radical alteridad respecto de las sociedades de las que hacen parte; es decir, para que se gobiernen a sí mismos en nombre de la cultura y la diferencia” (ROJAS, 2011, p. 190). Esto sobre la base de una interculturalidad que trata de hacer compatible aquella alteridad en un movimiento doble que la produce y al mismo tiempo tiende a integrarla (ROJAS, 2011).

Por otro lado, también es común hablar de la *recuperación* y el *fortalecimiento* de la cultura por medio de programas etnoeducativos que buscan restituir atributos escasamente presentes en la vida social de un grupo o en sus conocimientos locales. En consecuencia, esta recuperación suele hacerse a partir de aspectos definidos por la antropología, la lingüística y otras disciplinas, que supuestamente representan dicha cultura. Además, en la mayoría de los casos aquellos atributos o conocimientos son determinados por una idea de cultura marcada por “el deber de la diferencia cultural”. Así pues, la etnoeducación impone el visibilizar y recuperar una cultura que es presentada por oposición a la cultura *dominante, moderna, universal*, esto es, una *subalterna, tradicional, local* (ROJAS, 2011, p. 192–193).

Adicionalmente, como lo señala Gasché (2008, 2010, p. 117), en numerosas ocasiones, este tipo de programas educativos cae en el error de concebir la cultura y el conocimiento como algo meramente discursivo. Así, de acuerdo con esta concepción, la recuperación propuesta por estos programas equivale a la enunciación de conocimientos y atributos culturales en el aula, a su expresión por escrito o a su representación gráfica o teatral; “como si se tratara de imitar algo ajeno”. De esta manera, muchas veces, competencias y habilidades que son necesarias en el entorno y modo de vida de ciertas comunidades, que son adquiridas inicialmente en la familia

y que deberían ser desarrolladas en el espacio escolar, terminan siendo relegadas (GASCHE, 2010).

Así pues, podemos finalizar señalando que las políticas públicas surgen de transformaciones que resultan de las interacciones sociales históricas. Estas consisten en un conjunto de medidas estatales que buscan responder a un problema social denunciado por actores que demandan un cambio. La formulación e implementación de políticas públicas son procesos que comprenden y son influenciados, directa o indirectamente, por múltiples factores. Entre estos factores se encuentran los intereses, recursos, acciones, interpretaciones y discursos de los actores que las motivan, así como de aquellos que participan de alguna forma en su diseño o ejecución. Adicionalmente, todo esto es afectado por la voluntad fluctuante del Gobierno, las dinámicas de poder y los acontecimientos nacionales e internacionales que se dan durante estos procesos. Por consiguiente, estas condiciones hacen que sea extremadamente complejo predecir los impactos de una política pública. Por esta razón, es necesario que estas sean evaluadas y corregidas. No obstante, esto requiere de un esfuerzo y de un interés político que en el caso de la etnoeducación ha sido más bien escaso.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Durante este trabajo de investigación se analizó la manera en que se relacionan las reivindicaciones de los movimientos sociales indígena y afrocolombiano con la política pública de etnoeducación y los conceptos que en ella subyacen. En este sentido, se demostró que las demandas y denuncias del movimiento indígena, por una parte, influyeron en el agendamiento político del problema educativo; por otra, aportaron a las condiciones políticas que permitieron tanto realizar una primera conceptualización de la etnoeducación, como su consolidación como política educativa. Además, se sostuvo que el movimiento indígena contribuyó a la elaboración de esa primera definición de forma indirecta, a través del etnodesarrollo. Posteriormente, el Programa de Etnoeducación, en interacción con las comunidades indígenas, transformó conceptualmente esta política hasta incorporar todas las demandas educativas que el movimiento indígena había elaborado en la década del setenta, no obstante, se argumentó que estas demandas fueron desvinculadas de la lucha por la autonomía indígena y consecuentemente fueron despojadas de su componente político. Por lo tanto, la política de etnoeducación no respondió completamente a las reivindicaciones del movimiento indígena.

Paralelamente, se expuso que, aunque el movimiento afrocolombiano realizó reivindicaciones educativas desde la década del setenta, fue en la segunda mitad de la década del ochenta que algunas poblaciones afrocolombianas establecieron vínculos con el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para la creación de programas de etnoeducación. Es decir, estas poblaciones por medio de sus demandas consiguieron una ampliación eventual del enfoque original de la política educativa. Después, el movimiento afrocolombiano, por medio de la reivindicación de la etnicidad de sus poblaciones, logró que se reconocieran legalmente sus demandas educativas. Por lo tanto, además de asegurar la promulgación de la Ley 70 de 1993, este movimiento consiguió que la política de etnoeducación fuese ampliada a una parte de las poblaciones afrocolombianas. Finalmente, si bien no se observaron cambios considerables en la conceptualización de la etnoeducación más allá de aquella apertura, posteriormente el movimiento afrocolombiano ha logrado extender ciertas características de esta política, como la interculturalidad, a través de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA). Aun así, la concepción de etnicidad que subyace a la política de etnoeducación es limitada, lo que restringe la implementación de programas etnoeducativos a poblaciones específicas. Además, aunque la normativa de la CEA se expidió hace más de dos décadas, todavía falta para que sea una realidad nacional.

Para evidenciar las relaciones entre las reivindicaciones de los movimientos sociales y la política de etnoeducación, primero, se delimitó una perspectiva teórica para la comprensión de una política pública con base en el enfoque constructivista propuesto por Cejudo (2008). De esta manera, se estableció que una política es un conjunto de acciones y medidas estatales que tienen como propósito resolver un problema social. Estas son resultado de procesos de interacción complejos entre múltiples actores sociales con distintos intereses, valores y recursos, que buscan influir, por medio de sus prácticas y discursos, en las decisiones y acciones del gobierno con relación a situaciones que consideran problemáticas. Estos procesos son afectados por factores históricos, políticos, económicos y culturales. De modo que, para que una política sea formulada, el problema social debe ser planteado por actores, oficiales o no, ante la autoridad. Además, esta autoridad debe considerarlo suficientemente relevante para inscribirlo en su agenda de gobierno.

Segundo, se delimitó una perspectiva teórica, basada en los Nuevos Movimientos Sociales (GOHN, 1997), con el fin de entender los actores que expusieron el problema educativo ante el Estado, es decir, para comprender a los movimientos sociales indígena y afrocolombiano. Así pues, se estableció que un movimiento social es una forma de acción colectiva entre actores heterogéneos en la que se combina un principio de identidad, uno de oposición y uno de totalidad (MELUCCI, 1989; TOURAINE, 1977). Esto es, los movimientos sociales elaboran una definición de sí mismos, aunque su acción puede anteceder esa definición (identidad). Además, participan en un conflicto donde se oponen a otros actores en una lucha por bienes o valores sociales (oposición). Finalmente, los movimientos sociales sobrepasan los límites de un sistema y buscan alterar su estructura (afectan una totalidad).

Tercero, se reconstruyó en términos generales la historia de los pueblos indígenas y de las poblaciones afrocolombianas. De esta manera, se identificó que el movimiento social indígena y el afrocolombiano emergieron en la década del setenta para hacer frente a la opresión histórica, la invisibilización y los intentos de asimilación e integración a la cultura nacional dominante. Dicho de otro modo, colectivos de afrocolombianos y pueblos indígenas se organizaron para denunciar problemas sociales de índole política, económica, territorial, cultural y educativa. Además, construyeron demandas y propuestas alrededor de las cuales sus luchas se fortalecieron gradualmente con el fin de cambiar ciertos órdenes sociales, (BENAVIDES, 2009; CASTILLO; CAICEDO, 2015; WABGOU *et al.*, 2012). Esto es, estos colectivos definieron unos *principios de identidad* y de *oposición* en los que se basaron para llegar a acuerdos comunes y coordinar acciones conjuntas para la reivindicación de unos

objetivos que pretendían cambiar parte del sistema social (MELUCCI, 2001; TOURAINE, 1977).

Posteriormente, por una parte, se expusieron las denuncias y demandas tanto del movimiento indígena como del afrocolombiano relacionadas con el problema educativo y con el reconocimiento étnico. Por otra, se estudió la conceptualización, oficialización y reformulación de la política de etnoeducación. En el transcurso, se establecieron relaciones entre las reivindicaciones de estos movimientos y la etnoeducación.

Antes de presentar las principales relaciones que se evidenciaron, conviene resaltar nuevamente que las reivindicaciones del movimiento indígena y del afrocolombiano surgieron, en parte, de la mano de las manifestaciones campesinas. Posteriormente, estos movimientos adoptaron un enfoque basado en sus culturas. No obstante, no abandonaron sus luchas iniciales. Por lo tanto, no debe entenderse que el fin de las demandas de estos movimientos se limitó a una transformación de valores sociales ligada al ámbito cultural, entendido como algo inmaterial. Contrariamente, las reivindicaciones de estos propendieron por un mejoramiento de las condiciones materiales de vida de sus poblaciones en una relación inseparable de la defensa de sus culturas. Pese a esto, debido al enfoque de este trabajo investigativo, se destacaron principalmente aquellos aspectos que tuvieron un impacto en la política pública de etnoeducación.

En este sentido, se mostró que las denuncias de los pueblos y el movimiento indígena influyeron en el agendamiento que daría origen a la etnoeducación. Esto debido a que expusieron ante el Estado el problema de la educación en sus comunidades, lo que contribuyó a crear una posibilidad para su cambio. Inicialmente los pueblos indígenas y, luego, el movimiento indígena, denunciaron el modelo educativo que imperaba en sus territorios en los años sesenta y setenta, el cual era principalmente dirigido por misiones católicas y, en menor medida, protestantes. En ocasiones recibieron apoyo de intelectuales como Víctor Bonilla, o apuntalaron sus denuncias en entidades como la Dirección de Asuntos Indígenas, resultado del indigenismo surgido décadas antes. De esta forma, los pueblos y el movimiento indígena lograron que el Gobierno se fijara en la gestión educativa de las misiones, su escasa supervisión estatal, el daño que provocaban a sus culturas y en algunos casos de violencia en los espacios escolares. Esto contribuyó para que se efectuara la revisión del Concordato de 1887, que otorgaba a la Iglesia católica el control sobre la educación de las comunidades indígenas. De

este modo, en 1974, se promulgó la Ley 20, que aprobó un nuevo Concordato y subordinó la administración educativa de la Iglesia a la contratación con el Estado.

Adicionalmente, se expuso cómo durante la primera mitad de la década de 1970 el movimiento indígena se fortaleció apoyándose en la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos, que contribuyó al relacionamiento entre los distintos pueblos indígenas (ANUC, 1975; ANUC; CRIC, 1975). Durante este periodo, el movimiento indígena realizó múltiples manifestaciones y congresos a través de los cuales elaboró un discurso reivindicativo sobre las características que debía tener la educación indígena. Esto influyó para que el Estado respondiera parcialmente a estas reivindicaciones expidiendo los decretos 088 de 1976 y 1142 de 1978, que establecieron que la educación para las comunidades indígenas debía respetar sus características sociales, económicas, lingüísticas, políticas y culturales. Esto se puede considerar como el agendamiento del problema, pues estos decretos manifestaron cierta voluntad política para superar el integracionismo y respetar las culturas indígenas.

Por otro lado, se sostuvo que el movimiento indígena aportó por medio de sus reivindicaciones a que se dieran las condiciones políticas que permitieron, tanto realizar una primera conceptualización de la etnoeducación, como su consolidación como política educativa. Esto debido a que la promulgación del Decreto 1142 de 1978, que surgió de las demandas de este movimiento, posibilitó que un equipo de especialistas del MEN iniciara un proceso orientado a resolver la inadecuación e ineficiencia de la educación ofrecida a los grupos étnicos. De manera que, basándose en diagnósticos y en evaluaciones de la situación educativa de las comunidades, expuesta ampliamente en los congresos indígenas, estos especialistas elaboraron una primera definición de etnoeducación inscrita en el etnodesarrollo. Posteriormente, debido a las demandas de la Confederación Indígena Tayrona, la etnoeducación se oficializó como el enfoque de la política educativa indígena en 1984. Un año después, mientras el MEN daba a conocer el nuevo enfoque de la política educativa, en el Primer Seminario Nacional de Etnoeducación, coordinado por el MEN y la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), el movimiento indígena demandó mayor participación en la ejecución de la política, por lo que se creó el Programa de Etnoeducación (BODNAR, 1988, 2009; ONIC, 1996)

Además, se argumentó que el movimiento indígena contribuyó de manera indirecta a la conceptualización de la primera definición de etnoeducación. Esto teniendo en cuenta que, en gran medida, el discurso fundacional del etnodesarrollo responde a aportes de los movimientos

indígenas de México, Colombia y Perú (CEPAL, 1995), hechos a través de encuentros como Barbados II (1977); donde participó el líder indígena y cofundador del CRIC, Trino Morales (CRIC, 1981). Por otra parte, se evidenció que luego el Programa de Etnoeducación reformuló la política educativa apoyándose en las interacciones con las comunidades indígenas, esto al punto de llegar a abarcar todas las características que el movimiento indígena propuso desde la década del setenta en relación con una educación indígena, pero desvinculándolas de sus reivindicaciones políticas por condiciones materiales de vida justas y por su autonomía.

En lo que respecta al movimiento afrocolombiano, se evidenció que este denunció desde la década del setenta el rol desempeñado por la educación oficial como elemento encubridor de la verdadera historia de sus poblaciones y también de las contribuciones que estas han hecho a la construcción y al avance del país. Igualmente, se constató que, desde los años ochenta, poblaciones afrocolombianas desarrollaron propuestas educativas orientadas por sus necesidades e intereses, que buscaron mantener y fortalecer aspectos de su cultura (CASTILLO; CAICEDO, 2015; GUERRERO, 1994). Sin embargo, se mostró que las primeras demandas afrocolombianas que afectaron la etnoeducación datan de la segunda mitad de la década de los ochenta (BODNAR, 2009).

Entre estas se cuentan las de la población de San Basilio de Palenque, que elaboró una propuesta educativa que tuvo como fin articular su historia, su idioma y su cultura a los programas educativos escolares. Esto buscando valorar la identidad de su comunidad y mantener sus conocimientos, tradiciones y formas de vida. Por lo tanto, en el año 1988, esta población presentó su propuesta al MEN, logrando que fuera creado el Programa de Etnoeducación de Palenque (GUERRERO, 1994). Es decir, esta comunidad consiguió ampliar el enfoque inicial de la política de etnoeducación, que hasta ese momento estaba orientada únicamente a las comunidades indígenas.

Asimismo, se advirtió que hasta finales de la década de 1980 la resistencia del movimiento afrocolombiano estuvo poco cohesionada por una conciencia étnica. Esto se debió, al menos en parte, a la invisibilización histórica a la que fue sometida esta población. Esto cambió a partir de la Asamblea Nacional Constituyente (ANC) (1990), donde el movimiento afrocolombiano, por medio de representantes indígenas y otros, como el sociólogo Orlando Fals Borda, reivindicó su identidad étnica y cultural, logrando que se creara el Artículo transitorio 55 de la Constitución Política de 1991. Esto dio lugar a la instauración de la Ley 70 de 1993, que reconoció el derecho de ciertas comunidades negras del Pacífico a la propiedad colectiva

de las tierras que ocuparon históricamente, así como a la protección y el fomento de su desarrollo económico, social y cultural.

Aunque hubo un reconocimiento de la identidad étnica y cultural afrocolombiana, este fue parcial porque se dio de acuerdo con las características establecidas para las comunidades indígenas, de modo que abarcó sólo una parte de este colectivo que se adaptaba a aquella noción de etnicidad. Lo ocurrido en la ANC produjo, a nivel nacional, nuevas manifestaciones de las poblaciones afrocolombianas que aportaron a la constitución de su identidad étnica, por tantos años negada. De aquellas manifestaciones surgió un movimiento pedagógico afrocolombiano, compuesto principalmente por maestros de múltiples regiones del país, que reivindicaron una educación que respondiese a los procesos culturales, territoriales e identitarios de estas poblaciones (CASTILLO; CAICEDO, 2015).

Como resultado de estas demandas, se reformuló la política pública de etnoeducación para que abarcara a las comunidades reconocidas por la Ley 70 de 1993 y a otras con características similares. Además, por estas demandas se sentaron las bases legales para la CEA, que busca reconocer y valorar la historia, la cultura y los aportes que las comunidades afrodescendientes han hecho al progreso del país. Posteriormente, el movimiento afrocolombiano logró que la CEA se regulara por medio del Decreto 1122 de 1998, que establece su carácter obligatorio en las instituciones educativas de Colombia. Esto se interpretó como un mejoramiento de la interculturalidad unidireccional de la política de etnoeducación, debido a que tiene aplicación más allá de los límites territoriales de las comunidades étnicas. Sin embargo, pese a que se han hecho algunos avances, aún falta trabajo para que esta normativa devenga una realidad en todo el país.

En síntesis, la política de etnoeducación representa una importante transformación en las relaciones históricas entre los pueblos indígenas, las poblaciones afrocolombianas y el resto de la sociedad nacional. Sin embargo, esta propuesta no logró responder completamente a las demandas que dieron lugar a su formulación, debido, en parte, a su noción de conceptos base como el de interculturalidad, autonomía y etnicidad. Por lo tanto, esta política requiere ser revisada y transformada. Además, parece imposible que una política educativa para estas poblaciones tenga éxito si no cuenta, por un lado, con la participación central de los representantes de estas poblaciones para su formulación, y por otro, con la voluntad política que la lleve a buen término.

REFERENCIAS

- AGUDELO, C. **Multiculturalismo en Colombia. Política, inclusión y exclusión de poblaciones negras**. Bogotá: Carreta Editores, 2005.
- AMPARÁN, A. C.; GALLEGOS, A. L. La construcción de la identidad colectiva en Alberto Melucci. **Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial**, v. 3, n. 1, p. 125–159, 2007.
- ANUC, ASOCIACIÓN NACIONAL DE USUARIOS CAMPESINOS. Hacia la unidad indígena. **Boletín de Antropología**, v. IV, n. 14, p. 109–121, 1975.
- ANUC, ASOCIACIÓN NACIONAL DE USUARIOS CAMPESINOS; CRIC, CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA. Posición de los indígenas en el Movimiento Campesino. **Boletín de Antropología**, v. IV, n. 14, p. 79–83, 1975.
- ARANGO, M. P.; SALVADOR, M. **Problemática general de la Etnoeducación en Antioquia y en las comunidades Emberá-Katias de Dabeiba 1985-1991**. Medellín: Universidad de Antioquia, 1994.
- BBAA, BOLETÍN BIBLIOGRÁFICO DE ANTROPOLOGÍA AMERICANA. El Primer Congreso Indigenista Interamericano. **Boletín bibliográfico de Antropología Americana**, v. IV, n. 1, 1940. Disponible em: <https://www.jstor.org/stable/40977349>.
- BELTRÁN, M. J. Racismo científico y textos escolares de Ciencias naturales (1979-2015). **Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación**, v. 8, n. 1, p. 37–59, 2017.
- BENAVIDES, F. S. La movilización de los pueblos indígenas y la lucha por sus derechos en Colombia. **ICIP Working Papers**, v. 8, 2009. Disponible em: <https://recercat.cat/handle/2072/152122>.
- BODNAR, Y. Aproximación a la Etnoeducación como elaboración teórica. *Em*: PROGRAMA ETNOEDUCACIÓN (M.E.N). **Etnoeducación, conceptualización y ensayos**. Bogotá: PRODIC El Griot, 1990. p. 41-96
- _____. Educación indígena y etnoeducación. **Educación y cultura. Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores**, n. 14, p. 51–56, 1988.
- _____. La Constitución y la Etnoeducación ¿una paradoja?. **Educación y cultura. Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores**, n. 27, p. 20–23, 1992.
- _____. Una mirada a la etnoeducación desde las prácticas pedagógicas culturales. *Em*:
- ROCHA, M. (Ed.) **Interacciones multiculturales. Los estudiantes indígenas en la universidad**. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2009. p. 67–86.
- BONFIL BATALLA, G. El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. *Em*: BONFIL BATALLA, G. **América Latina: Etnodesarrollo y etnocidio**. San José: Ediciones FLASCO, 1982. p. 132–145. *E-book*. Disponible em: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/9985-opac>.

BONILLA, V. D. Itinerario de una militancia paralela: la lucha por los derechos indígenas y la lucha por la democratización en Colombia. *Em*: GRUNBERG, G. (Coord.). **Articulación de la diversidad. Tercera reunión de Barbados**. Quito: Abya-Yala, 1995. p. 323–345.

_____. **Siervos de Dios y amos de indios: El Estado y la misión capuchina en el Putumayo**. 3. ed. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2006.

CABALLERO, A. **Historia de Colombia y sus oligarquías**. Bogotá: Planeta Publishing, 2018.

CALVO, G. F.; GARCÍA, W. Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia. Historia de la educación: **Revista interuniversitaria**, n. 32, p. 343–360, 2013.

CÁRDENAS, E.; VILLA, E. La política de seguridad democrática y las ejecuciones extrajudiciales. **Ensayos sobre Política Económica**, v. 31, n. 71, p. 64–72, 2013.

CARRIONI, G. Formación de indígenas en etnoeducación, ¿igualdad o desigualdad de oportunidades?. **Educación y cultura. Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores**, n. 27, p. 24–27, 1992.

CASTILLO, E. *et al.* **Diagnóstico de la etnoeducación en Colombia: sistematización y análisis de las mesas regionales étnicas**. Popayán: Grupo GEIM, Universidad del Cauca, 2005.

CASTILLO, E.; CAICEDO, J. A. Educación y afrodescendencia en Colombia. Trazos de una causa histórica. **Revista NuestrAmérica**, v. 3, n. 6, p. 115–130, 2015.

CASTILLO GUZMÁN, E.; CAICEDO ORTIZ, J. A. La inclusión de los estudios afrocolombianos en la escuela colombiana. La lucha por una educación no racista. **Revista del Cisen Tramas/Maepova**, v. 7, n. 1, p. 139–149, 2019.

CASTRO ORDUZ, R. E. **La educación en el Concordato de 1973 entre Colombia y la Santa sede**. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2016. Disponible em: <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/21224>.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. *Em*: LANDER, E. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2002. p. 88–98. *E-book*. Disponible em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>.

CEJUDO, G. M. **Discurso y políticas públicas: enfoque constructivista (Discourse and Public Policy: A Constructivist Approach)**. Rochester, NY: CIDE, 2008.

CEPAL, COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. **El etnodesarrollo de cara al siglo veintiuno**. 1995. Disponible em: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/30523>.

CIT, CONFEDERACIÓN INDÍGENA TAYRONA. **Organización Pueblo Arhuaco**. 2020a. Disponible em: <https://confetayrona.org/>

_____. **Los Arhuacos y la Masacre de las bananeras**. 2020b. Disponible em: <https://confetayrona.org/>

CNMH, CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA; ONIC, ORGANIZACIÓN NACIONAL INDÍGENA DE COLOMBIA. **Tiempos de vida y muerte. Memorias y luchas de los pueblos indígenas en Colombia**. Bogotá: CNMH-ONIC, 2019. *E-book*. Disponible en: <https://centrodememoriahistorica.gov.co/tempos-de-vida-y-muerte-memorias-y-luchas-de-los-pueblos-indigenas-en-colombia/>.

COLMENARES, G. **Historia económica y social de Colombia I (1537-1719)**. Bogotá: TM Editores, 1997.

COLOMBIA. **Constitución Política de Colombia de 1886**. 1886. Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=7153#1>.

_____. Decreto 088 de 1976. Bogotá, 1976. Disponible en: <https://www.mineduccion.gov.co/portal/normativa/Decretos/102584:Decreto-088-de-Enero-22-de-1976>.

_____. Decreto 804 de 1995. Colombia, 1995. *E-book*. Disponible en: https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-103494.html?_noredirect=1.

_____. Ley 20 de 1974. Colombia, 1974.

_____. Ley 70 de 1993. Colombia, 1993.

_____. Ley 115 de 1994. Colombia, 1994.

_____. Ley 89 de 1890. Colombia, 1890.

CORREA, F.; ACERO, S. Proyecciones del Instituto Indigenista de Colombia en la División de Asuntos Indígenas. **Baukara: Bitácoras de Antropología e Historia de la Antropología en América Latina**, n. 3, p. 83–98, 2013.

CRIC, CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA. **Cartilla de Legislación Indígena**. Caldon: CRIC, 1983.

_____. **Cartilla del CRIC N°1: Nuestras luchas de ayer y de hoy**. 1. ed. Popayán: CRIC, 1973.

_____. **Cartilla del CRIC N°2: Cómo nos organizamos**. 1. ed. Popayán: CRIC, 1974.

_____. **CRIC. Diez años de lucha. Historia y documentos**. 1. ed. Santiago de Cali: Editorial CINEP, 1981.

_____. **¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. Programa de Educación Bilingüe Intercultural**. Popayán: Fuego Azul, 2004.

CRIT, CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL TOLIMA. **Tercer Congreso CRIT, Ortega Tolima Colombia, dic. 1987**. Ortega: CRIT, 1987.

CUESTA, J. I. Organización campesina del Bajo Atrato “Ocaba”. *Em*: ULLOA, A. (Ed.) **Contribución Africana a la cultura de las Américas**. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología, Biopacífico, 1993. p. 137–143.

DANE, DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. **Autorreconocimiento étnico**. Colombia: DANE, 2018a. Disponible en:

<https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/documento-EDUC-material-pedagogico-autoreconocimiento-etnico.pdf>.

_____. **Boletín técnico Pobreza Multidimensional en Colombia 2018**. Colombia: DANE, 2018b. Disponible em:

https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2018/bt_pobreza_multidimensional_18.pdf.

_____. **Grupos étnicos información técnica**. Colombia: DANE, 2018c. Disponible em: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/grupos-etnicos/informacion-tecnica>.

_____. **Indicadores de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), según autorreconocimiento étnico - Censo nacional de población y vivienda 2018**. Colombia: DANE, 2018d. Disponible em: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/necesidades-basicas-insatisfechas-nbi>.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.) **The Sage Handbook of Qualitative Research**. 5. ed. Los Angeles, CA: SAGE, 2017.

DÍAZ, M. A. Performatividad política y cultural: El movimiento indígena colombiano y su participación en la Asamblea Nacional Constituyente de 1990. **Jangwa Pana: Revista de Ciencias Sociales y Humanas**, v. 20, n. 3, p. 398–417, 2021.

DÍAZ, M. Sobre las agencias de control. *Em: PROGRAMA ETNOEDUCACIÓN (M.E.N). Etnoeducación, conceptualización y ensayos*. Bogotá: PRODIC El Griot, 1990. p. 97–132.

DUARTE, J. **Expulsión de los misioneros capuchinos por la comunidad arhuaco en la Sierra Nevada de Santa Marta**. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, 2018. Disponible em: <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/39400>. Acceso em: 31 maio 2023.

DYE, T. R. **Understanding Public Policy**. 14th. ed. New York: Pearson, 2012.

ENCISO, P. **Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2004. Disponible em: <https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/metadatos/recurso/estado-del-arte-de-la-etnoeducacion-en-colombia-co/>.

ESPINOSA ARANGO, M. **La civilización montés la visión india y el trasegar de Manuel Quintín Lame en Colombia**. 1. ed. Bogotá: Universidad de los Andes, 2009.

FARFÁN MENDOZA, G. El nuevo institucionalismo histórico y las políticas sociales. **Polis. Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial**, v. 3, n. 1, p. 87–124, 2007.

FONTAINE, G. **El Análisis de Políticas Públicas: Conceptos, Teorías y Métodos**. 1. ed. Barcelona: ANTHROPOS, FLACSO, 2015.

FRASER, N. Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. **New Left Review**, n. 4, p. 55–68, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GASCHÉ, J. De hablar de educación intercultural a hacerla. **Mundo Amazónico**, v. 1, p. 111–134, 2010.

_____. Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. *Em*: BERTELY, M. *et al.* **Educando en la diversidad cultural**. Quito: Abya-Yala, 2008. p. 367–397.

GIRAUDO, L. Crítica de la autoridad indigenista. Actores y significados del indigenismo interamericano (1940-1970). **Cahiers des Amériques latines**, n. 95, p. 43–68, 2020.

GOHN, M. da G. **Teoria dos movimentos sociais paradigmas clássicos e contemporâneos**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GONZÁLEZ, F. **El Concordato de 1887: Los antecedentes, las negociaciones y el contenido del tratado con la Santa Sede**. Bogotá, 2017. Disponible em: <https://www.banrepultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-41/el-concordato-de-1887>.

GROS, C. **Colombia Indígena, identidad cultural y cambio social**. Bogotá: CEREC, 1991.

_____. Una organización indígena en lucha por la tierra el Consejo regional indígena de Cauca. *Em*: INSTITUTO INDIGENISTA INTERAMERICANO; CENTRE D'ÉTUDES MEXICAINES ET CENTRAMÉRICAINES (orgs.). **Indianidad, etnocidio e indigenismo en América latina**. México: Centro de estudios mexicanos y centroamericanos, 2019. (Etnohistoria). p. 235–256. Disponible em: <http://books.openedition.org/cemca/6396>.

GUERRERO, C. I. Etnoeducación en Palenque: una propuesta pedagógica para la identidad. *Em*: GARCÍA, P. (Coord.) **Las raíces de la Memoria: América Latina, ayer y hoy**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1994. p. 279–287.

HAJER, M. Discourse Analysis. *Em*: HAJER, M. **The Politics of Environmental Discourse**. New York: Oxford University Press, 1995. p. 42–72.

IWGIA, INTERNATIONAL WORK GROUP FOR INDIGENOUS AFFAIRS. Nuestros hijos aprenden con nosotros. **Boletín del Grupo Internacional de Trabajo Sobre Asuntos Indígenas (IWGIA)**, v. 3, n. 2, p. 28–30, 1983.

JAMIOY, J. N. Proceso de educación en el pueblo Camsá. *Em*: TRILLOS AMAYA, M. **Lenguas aborígenes de Colombia. Educación endógena frente a educación formal**. Bogotá: CCELA, 1996. p. 123–134.

JIMÉNEZ, C. El Estatuto de Seguridad, la aplicabilidad de la doctrina de la Seguridad Nacional en Colombia. **Colección**, n. 20, p. 75–105, 2009.

KLOTZ, A.; LYNCH, C. **Strategies for Research in Constructivist International Relations**. Armonk, New York: M. E. Sharpe, 2007.

LACLAU, E. **New Reflections on The Revolution of Our Time**. New York: Verso, 1990.

LAURENT, V. Élite(s) e indianidad en Colombia: retos de democracia en contexto de multiculturalismo. **Colombia Internacional**, n. 87, p. 145–169, 2016.

LIMA, A. C. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LIZARRALDE, R. Sobre la violencia entre los Barí y los criollos en Perijá, Estado Zulia 1600-1960. **Boletín Antropológico**, n. 60, p. 7–35, 2006. Disponible em: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/18504>.

LÓPEZ, L. E. Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur, pistas para una investigación comprometida y dialogal. *Em*: LÓPEZ, L. E. (Ed.) **Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas**. Bolivia: Plural, 2009. p. 129–218.

LÓPEZ AMAYA, J. D. Misiones protestantes en Colombia 1930-1946. **Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura**, v. 41, n. 2, p. 65–103, 2014.

MANERO SALVADOR, A. La controversia de Valladolid: España y el análisis de la legitimidad de la conquista. **Revista Electrónica Iberoamericana**, v. 3, p. 85–114, 2009.

MARTÍNEZ COBO, J. **Estudio del problema de la discriminación contra las poblaciones indígenas**. ONU, 1987. Disponible em: <https://undocs.org/es/E/CN.4/Sub.2/1986/7>.

MEHIRIZ, K.; TURGEON, J.; CHARLAND, G. Les politiques publiques et leur analyse. *Em*: MICHAUD, N. (Coord.) **Secrets d'États ? Les principes qui guident l'administration publique et ses enjeux contemporains**. 2. ed. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec, 2012. Disponible em: <https://www.erudit.org/fr/revues/ps/2012-v31-n1-ps0364/1013136ar/>.

MELO, J. O. **Historia mínima de Colombia**. 1. ed. Ciudad de México: El Colegio de México, Turner, 2017.

MELUCCI, A. **A invenção do presente: Movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis, Brasil: Editora Vozes, 2001.

_____. **Challenging codes: Collective Action in the Information Age**. New York: Cambridge University Press, 1996.

_____. **Nomads of the Present. Social Movements and Individual Needs in Contemporary Society**. London: Hutchinson Radius, 1989.

MEN, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. **Colombia afrodescendiente. Lineamientos curriculares de la Catedra de Estudios Afrocolombianos**. Bogotá, Colombia: MEN, 2010.

_____. **Etnoeducación, conceptualización y ensayos**. Bogotá: Programa Etnoeducación (M.E.N), PRODIC El Griot, 1990.

_____. **Fundamentos teóricos de la Etnoeducación**. Bogotá: MEN, 1989.

_____. **La etnoeducación, realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos**. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1996.

_____. **Lineamientos generales de educación indígena**. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente Currículo y Medios Educativos, 1987.

MESA, E. El Frente Nacional y su naturaleza antidemocrática. **Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas**, v. 39, n. 110, p. 157–184, 2009.

MUELAS, J. F. **Proceso de resistencia del pueblo Misak, recuperar la tierra para recuperarlo todo**. Guambia: CINEP, 2022. Disponible em: <https://www.cinep.org.co/producto/proceso-de-resistencia-del-pueblo-misak-recuperar-la-tierra-para-recuperarlo-todo/>.

NARANJO, É. Entre los límites de la autonomía indígena y los procesos de intermediación legal: emergencia de la representación política del pueblo arhuaco ante el Gobierno colombiano en el marco del conflicto por la tierra y la demarcación de la Línea Negra. *Em*: RODRÍGUEZ, A. C.; ROJAS, P. (orgs.). **Escuela intercultural de diplomacia indígena. Memoria, derecho y política**. 1. ed. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2012. p. 151–172. Disponible em: <https://www.jstor.org/stable/j.ctvm204tk>.

NIOCHE, J.-P. Science administrative, management public et analyse des politiques publiques. **Revue française d'administration publique**, n. 24, p. 9–23, 1982.

OCHOA, C.; CARABALI, A. La etnoeducación de la reflexión a la acción. *Em*: LAGO, C.; MÚNERA, L. (Eds.) **Etnoeducación, maestras afrodescendientes, comunidades indígenas en el Caribe colombiano**. Sincelejo: Corporación Universitaria del Caribe - CECAR, Universidad de la Guajira, 2021. p. 153–171. *E-book*. Disponible em: <https://repositorio.cecar.edu.co/handle/cecar/3276>.

OCORÓ, A.; MAZABEL, M. Racismo en la educación superior: un análisis desde la perspectiva de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia. **Universidades**, v. 72, n. 87, p. 15–33, 2021.

ONIC, ORGANIZACIÓN NACIONAL INDÍGENA DE COLOMBIA. Algunas reflexiones en torno a la etnoeducación. Documento presentado al Seminario taller sobre etnoeducación organizado por la Universidad de Antioquia. **Boletín de Antropología**, v. 11, n. 28, p. 30–46, 1996.

_____. **¿Quiénes somos?**. 2023. Disponible em: <https://www.onic.org.co/oniconic/quienes-somos>.

_____. **X Congreso Regional Indígena del Tolima - CRIT ¡Por la pervivencia del pueblo Pijao: Unidad, territorio, cultura, paz y autonomía!**. 2019. Disponible em: <https://www.onic.org.co/comunicados-regionales/3530-x-congreso-regional-indigena-del-tolima-crit-por-la-pervivencia-del-pueblo-pijao-unidad-territorio-cultura-paz-y-autonomia>.

_____. Primer Encuentro Nacional de Experiencias en Educación Indígena. **Boletín del Grupo Internacional de Trabajo Sobre Asuntos Indígenas (IWGIA)**, v. 3, n. 2, p. 24–27, 1983.

OSPINO PÉREZ, I. **Legislación y representación indígena durante la Regeneración en Colombia, 1875 – 1894**. Cartagena: Universidad de Cartagena, 2021.

- PARDO, M. Escenarios organizativos e iniciativas institucionales en torno al movimiento negro en Colombia. *Em*: FALS BORDA, O. **Movimiento sociales, Estado y democracia en Colombia**. Bogotá: CES, Universidad Nacional de Colombia, 2001. p. 321–345.
- PEÑARANDA, D. R. **El Movimiento Armado Quintín Lame (MAQL): Una guerra dentro de otra guerra**. 1. ed. Bogotá, Colombia: Corporación Nuevo Arco Iris -CNAI, 2010.
- PÉREZ, A. E.; POLO, J. T. **Participación indígena durante la guerra civil de Los Mil Días en Colombia: Los casos de Panamá, Cauca y La Guajira, 1899 – 1902**. Programa jóvenes investigadores e innovadores. Colciencias, 2013.
- PINTO, M.; GÁLVEZ, C. **Análisis documental de contenido**. 1. ed. Madrid: Síntesis, 1999.
- PITA, R. Indígenas en armas y su participación en las guerras de Independencia de Colombia, 1810-1825. **El Taller de la Historia**, v. 14, p. 121–152, 2022.
- PULIDO, H. A. Violencia y asimetrías étnicas. Multiculturalismo, debate antropológico y etnicidad de los afrocolombianos (1980-1990). Antípoda. **Revista de Antropología y Arqueología**, n. 11, p. 259–280, 2010.
- REPETTO, M. **Movimentos indígenas e conflitos territoriais no Estado de Roraima**. Boa Vista, RR: Editora UFRR, 2008.
- _____. O Conceito de Interculturalidade: trajetórias e conflitos desde América Latina. **Textos e Debates**, v. 2, n. 33, 2019. Disponível em: <https://revista.ufr.br/textosedebates/article/view/5986>.
- RODRÍGUEZ, S. M. **La política educativa (etnoeducación) para pueblos indígenas en Colombia a partir de la constitución de 1991**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/8656>.
- RODRÍGUEZ, A. C.; ROJAS, P. (org.). **Escuela intercultural de diplomacia indígena. Memoria, derecho y política**. 1. ed. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2012. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/j.ctvm204tk>.
- ROJAS, A. Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. **Revista Colombiana de Antropología**, v. 47, n. 2, p. 173–198, 2011.
- ROJAS, A.; CASTILLO, E. **Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia**. Cali: Editorial Universidad del Cauca, 2005. *E-book*. Disponível em: <http://openbiblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/40028.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.
- ROJAS CURIEUX, T. Una mirada a los procesos en torno a la educación con los pueblos indígenas en Colombia. **Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación**, v. 10, n. 1, p. 9–34, 2019.
- SÁNCHEZ, H.; MOLINA, H. (org.). **Documentos para la historia del movimiento indígena colombiano contemporáneo**. Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura, 2010. *E-book*. Disponível em: <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll8/id/0/>.
- SANDERS, J. Pertener a la gran familia granadina. Lucha partidista y construcción de la identidad indígena y política en el Cauca, Colombia, 1849-1890. **Revista de Estudios Sociales**, v. 26, p. 28–45, 2007.

- SERJE, M. **El revés de la nación: Territorios salvajes, fronteras y tierras de nadie**. 1. ed. Bogotá: Universidad de los Andes, Colombia, 2011. Disponible em: <https://www.jstor.org/stable/10.7440/j.ctt18pkdpb>. Acceso em: 21 abr. 2023.
- SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, v. 8, n. 16, p. 20–45, 2006.
- TAIMAL, A. L. **Institucionalización y crisis del movimiento indígena en Colombia. El caso de AICO - “Autoridades Indígenas de Colombia”**. Quito: FLACSO Ecuador, 2016. Disponible em: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/9185>.
- THOENIG, J.C. L’analyse des politiques publiques. *Em*: GRAWITZ, M; LECA, J. **Traité de science politique (Tome 4)**. Paris: PUF, 1985. p. 1–60.
- TOBAR GUTIÉRREZ, M. E. El Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP, una política pública emergente de los pueblos indígenas de Colombia. **Revista Electrónica Iberoamericana**, v. 14, n. 2, p. 139–165, 2020.
- TOURAINÉ, A. **The Self-Production of Society**. 1. ed. London: University of Chicago, 1977.
- TOURGEON, J.; SAVARD, J.-F. Politique publique. *Em*: École Nationale d'Administration Publique. **Le Dictionnaire encyclopédique de l’administration publique**. Canada: ÉNAP, 2012.
- ULLOA, A. **La construcción del nativo ecológico**. 1. ed. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2004.
- UNESCO; FLACSO. **Declaración de San José sobre Etnocidio y Etnodesarrollo en América Latina**. UNESCO, 1981. Disponible em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000049951_spa.
- UNICAUCA, UNIVERSIDAD DEL CAUCA. (Org.). **Encuentro Nacional de Experiencias en Educación Indígena: Proyecto de Educación Indígena - 1985**. Popayán: Universidad del Cauca, ICFES, 1986.
- VALENCIA DAZA, G. I. El Valle del Cauca para los vallecaucanos. Proceso de constitución del Departamento del Valle. **Historelo. Revista de Historia Regional y Local**, v. 2, n. 3, p. 31–66, 2010.
- VALERO, S. **Los negros se toman la palabra: Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas, debates al interior de las comisiones y plenarias**. 1 ed. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, 2020.
- VASCO URIBE, L. G. Quintín Lame: resistencia y liberación. **Tabula Rasa**, v. 9, p. 371–383, 2008.
- VASQUEZ-PADILLA, D. H. ¿Somos conscientes del racismo? Cómo las categorías étnico-raciales, el color de la piel y el mestizaje inciden en el reconocimiento del racismo en Colombia. **Sociedad y Economía**, n. 36, p. 8–30, 2019.
- VILLA, W.; HOUGHTON, J. **Violencia política contra los pueblos indígenas en Colombia 1974-2004**. Bogotá: IWGIA, CECOIN, 2004.

WABGOU, M. *et al.* **Movimiento social afrocolombiano, negro, raizal y palenquero: el largo camino hacia la construcción de espacios comunes y alianzas estratégicas para la incidencia política en Colombia.** Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, 2012.

WABGOU, M. *et al.* **Voces de la población afrocolombiana en la localidad de Kennedy.** Bogotá: Universidad Nacional de Colombia: Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico-Sociales Gerardo Molina (UNIJUS), 2009.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *Em:* TADEU DA SILVA, T. (Org.) **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais.** 1. ed. Petrópolis, Brasil: Vozes, 2012.