

Monográfico



Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿interculturalizar la educación?*

Axel Rojas
Elizabeth Castillo**



Resumen

**Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿interculturalizar la educación?
Multiculturalism and educational policies in Colombia. Make education intercultural?**

Este artículo muestra cómo las actuales políticas educativas para grupos étnicos en Colombia contribuyen a la reproducción de representaciones de y sobre las poblaciones indígenas y negras, que se inscriben en una matriz colonial. Además, expone la posibilidad de un (nuevo) proyecto educativo descolonizado.

Abstract

This article shows how the current educational policies that affect ethnical groups in Colombia contribute to the reproduction of representations of and about indigenous and black peoples, which are circumscribed to a colonial matrix. Besides, it proposes the possibility of the (new) decolonized educational project.

Résumé

Cet article montre la manière comme les politiques éducatives pour des groupes ethniques en Colombie contribuent à la reproduction de représentations de et sur les populations indigènes et noires qui sont inscrites dans une matrice coloniale. D'ailleurs, il expose la possibilité d'un (nouveau) projet pédagogique décolonisé.

Palabras clave

*Políticas educativas etnológicas, educación intercultural, diversidad cultural, multiculturalismo, colonialidad del poder, colonialidad del saber.
Ethnological educational policies, intercultural education, cultural diversity, multiculturalism, coloniality of power, coloniality of knowledge.*

-
- * Este trabajo retoma algunos de los resultados obtenidos en el estudio “Diagnóstico de la etnoeducación en Colombia”, realizado por el Grupo Educación Indígena y Multicultural (GEIM) de la Universidad del Cauca, en convenio con la Subdirección de Poblaciones del Ministerio de Educación Nacional durante el período 2004-2006. En cualquier caso, somos los únicos responsables del resultado final que ahora se presenta.
- ** Los autores son profesores asociados del Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca, e investigadores del Grupo Educaciones y Culturas de la misma universidad. Agradecemos especialmente a Eduardo Restrepo la lectura de una primera versión del artículo, que nos permitió detectar algunas de sus debilidades e intentar un mejor camino para desarrollar las ideas centrales del mismo.
E-mail: axelrojasm@gmail.com , elcastil@unicauca.edu.co

Estas reflexiones surgen de un proceso investigativo que tuvo su inicio en un estudio en el que nos preguntamos por la relación histórica entre Estado, educación y grupos étnicos en Colombia. A la luz de dicho trabajo, proponemos abordar las políticas educativas para grupos étnicos como parte del proceso histórico constitutivo de la dinámica global de la modernidad-colonialidad, lo que permite entender la educación no sólo como mecanismo de circulación y enseñanza de los conocimientos que se consideran útiles o necesarios para la formación de una sociedad, sino como mecanismo de regulación de aquellos que se estiman válidos, reflejando así un orden de jerarquías sociales y epistémicas. Las políticas educativas, y particularmente aquellas que se enmarcan en el discurso del reconocimiento, constituyen una forma de legitimación de esquemas de subordinación, cuya génesis está asociada a la emergencia del proyecto moderno-colonial.

En este artículo desarrollamos una argumentación en relación con las actuales políticas educativas para grupos étnicos en Colombia y sobre la posibilidad de un (nuevo) proyecto educativo descolonizado. Nuestra tesis es que las actuales políticas, aun cuando se presentan como concreciones de derechos en el marco de las “políticas del reconocimiento”, contribuyen a la reproducción de representaciones de y sobre las poblaciones indígenas y negras, que se inscriben en una matriz colonial. Es decir, en las actuales políticas educativas nacionales perviven las representaciones coloniales que han contribuido a legitimar la subordinación social, política y epistémica de estas poblaciones a lo largo de la historia, aunque ahora bajo una nueva forma discursiva e institucional que actualiza el modelo de *administración colonial* propias del comienzo del proyecto moderno-colonial.

Desde el inicio del proceso colonizador europeo, evangelizar-civilizar-educar ha significado “incluir” a los sujetos de la otredad en un proyecto de sociedad en el que dicha inclu-

sión se ha hecho a costa de la subordinación de los proyectos particulares de vida de estas poblaciones y sus propios horizontes culturales, sus formas de organización política y sus conocimientos. Tal afirmación puede resultar tajante en exceso, lo que llama la atención sobre la necesidad de historizar procesos concretos y dar cuenta de las rupturas y continuidades en casos particulares. A la vez, parecería que las poblaciones subalternizadas carecen de agencia frente a los intereses y proyectos de los sectores dominantes. La intención no es, entonces, la de extender nuevas formas de interpretación que homogenicen los sujetos y sus dinámicas de interacción.

Proponemos debatir nuevos criterios orientadores de un proyecto educativo, no *para*, sino *con y desde*, los diferentes actores que conforman la sociedad multicultural. Proponemos pensar la educación intercultural como posibilidad de construir un proyecto educativo descolonizado, una propuesta política y pedagógica que cuestione las formas tradicionales de concebir la diferencia cultural, al menos en nuestro país, y propugnar por otras formas de hacer escuela y educación en la perspectiva de construir sociedades más democráticas. En esta dirección, nos preguntamos si una educación *para* grupos étnicos es la vía más apropiada para contribuir a transformar las relaciones de dominación entre sectores hegemónicos y grupos étnicos, e incluso otros sectores históricamente subordinados, y si es posible una educación intercultural, que contribuya a cuestionar y redefinir los principios de la hegemonía epistémica a la que se ha sometido históricamente a los saberes subalternos.

Modernidad y diferencia

A partir de la década del ochenta y más aun con la promulgación de la Constitución Política de 1991, el uso de términos como “diversidad cultural”, “pluriétnicidad” y “multiculturalidad” hace parte de los discursos de uso

común para referirse a la sociedad colombiana. Pese a ello, es importante cuestionar algunos de sus supuestos y preguntarnos hasta dónde corresponden esos discursos a una dinámica social distinta a la que imperó hasta entonces, o expresan nuevas formas de legitimación de esquemas precedentes.

El hecho de que estos nuevos discursos se propongan en el escenario de un cambio constitucional, así como la amplia participación social con que contó el proceso constituyente, producen un efecto de confianza en la sociedad colombiana en la que amplios sectores celebran, desde entonces, el advenimiento de un nuevo proyecto de nación. Aunque sería absurdo negar los cambios acaecidos en el período posconstitucional, en parte gracias a las reformas allí consignadas, también sería necio presumir que la nueva Carta significa un cambio total en relación con el orden precedente. Uno de los elementos que caracteriza el nuevo texto constitucional es lo que se llama ahora de manera genérica el “reconocimiento de la diversidad étnica y cultural”, que se manifiesta de varias maneras en la vida cotidiana de los colombianos: por un lado, el afianzamiento de una representación de lo social, ahora marcado por lo cultural (y lo étnico), y por otro, el despliegue de novedosos aparatos jurídicos e institucionales cuya función es la “atención” a dicha diversidad cultural.

El hecho de que la multiplicidad de culturas sea considerada como un hecho social valioso para la definición del proyecto de sociedad nacional, así como las transformaciones institucionales y jurídicas orientadas a concretar los mecanismos que darán viabilidad a este proyecto, son resultado de diversas y complejas articulaciones entre dinámicas locales y globales. Entre ellas se encuentran la transformación discursiva a escala global, en la que la multiculturalidad emerge como rasgo característico de lo social y la concreción local (nacional) de nuevas expresiones políticas de sectores de la población que reclaman el re-

conocimiento de la diferencia cultural como derecho. Así mismo, obedecen a las configuraciones particulares que ha adquirido, a través de la historia, la relación entre el Estado, la sociedad nacional y aquellos sectores que conforman lo que ahora es nombrado como *diversidad cultural* o *pluriétnicidad*.

En este entramado de relaciones se originan nuevas expresiones del Estado y de sus políticas, que evidencian formas particulares de *multiculturalismo*, entendido éste como el esquema de acción institucional que se define por sus propósitos, mecanismos y discursos de atención a la multiculturalidad. Las políticas oficiales de las que nos ocupamos aquí son una expresión de las formas que adquiere el multiculturalismo en contextos particulares. Sin embargo, éste es producto de procesos históricos en los que se han constituido las representaciones de la diferencia y no sólo un “nuevo” esquema de acción institucional, o el esquema contemporáneo de tratamiento de la diferencia; ello hace necesario que lo entendamos en su génesis y trayectoria. En este sentido, el multiculturalismo es una expresión contemporánea de las políticas de representación, y hace parte de las lógicas de expansión del capitalismo neoliberal a escala global. Por lo que, para comprenderlo y plantear alternativas que subviertan su lógica, es pertinente analizarlo en la perspectiva propia del *sistema mundo moderno* (Wallerstein, 1979) y de la *colonialidad* que le es constitutiva (Mignolo, 2002a, 2002b; Quijano, 2000).

La transformación discursiva vivida en las décadas finales del siglo xx ilustra los cambios en un régimen de representación que históricamente imaginó la diferencia asociada a la idea de raza. En este sentido Aníbal Quijano, al desarrollar su teoría de la *colonialidad del poder*, muestra cómo en la expansión del proceso colonizador de Europa sobre América se dio forma a jerarquías sociales basadas en la idea de *raza* (la naturalización de rasgos biológicos como diferencias sociales) que permitieron “naturalizar” un orden social de domi-

nación de unas poblaciones por otras, como parte de una dinámica constitutiva del proceso de la modernidad: *la colonialidad* (Quijano, 2000).¹ La colonialidad se encuentra en la base de las formas de clasificación social y la emergencia de identidades como *indio* o *negro*, marcando a poblaciones que, desde entonces, se hallan reducidas a una condición de otredad en relación con los sectores dominantes de la población, asumidos como blanco / mestizos. A estos sistemas de clasificación de sujetos y grupos humanos corresponde una forma de representación de sus conocimientos, una *colonialidad del saber* (Quijano, 2000), que considera los saberes de los sujetos subalternizados como locales-tradicionales, versus el conocimiento eurocéntrico dominante, al que se tiene como universal-científico.

Como parte de esta política de representación, las sociedades y poblaciones subordinadas o subalternizadas, han sido marcadas con particularismos culturales, frente a una pretendida mismidad de los sectores dominantes, cuyas identidades, culturas y conocimientos son definidos como universales (asociados a una matriz colonial europea) y, por ende, desmarcados de cualquier particularismo cultural. En estos procesos, la escuela y la academia han cumplido un lugar y una función determinante, en tanto reproducen dicha lógica de representación esencializando la otredad (la diferencia cultural en relación con los sectores dominantes de la sociedad) de las poblaciones subalternizadas, sobre quienes se ha construido una imagen que los ubica como objetos “exóticos”, vestigios del pasado salvaje, reductos de identidad, o sociedades en transición hacia la modernidad. A lo largo de esta historia, la “marcación” de la diferencia ha servido como instrumento de legitimación

de diversas formas de dominación sobre sujetos y sociedades, y de subalternización de sus conocimientos.

Emergencia de la multiculturalidad

En épocas recientes, las representaciones de la diferencia se han modificado, hasta adquirir una novedosa forma de enunciación “positiva” que pareciera cuestionar por fin el lugar de subordinación al que se ha sometido a las poblaciones que hasta ahora han ocupado el lugar de la otredad. Como expresión de ello, la Constitución Política de 1991 reconoce la diversidad étnica y cultural de la nación (Artículo 7) y la presenta como rasgo que fundamenta la identidad nacional (Artículo 70). Sin embargo, en el discurso de la multiculturalidad asociado a las políticas del reconocimiento, que presenta a los sujetos de la alteridad en términos que parecen más horizontales, perviven o se legitiman renovadas formas de diferenciación excluyente. Entender al país como multicultural debería significar que se reconoce una pluralidad de matrices culturales como constitutivas de la nación y no una sola —mestiza, racional, masculina y cristiana— como se venía haciendo, lo que implicaría que se cuestionen las lógicas del poder dominante. No obstante, la multiculturalidad hasta ahora sólo parece ser el discurso formal de la “diversidad cultural”, que no cuestiona el lugar de centro que se autoasignan los sectores hegemónicos (Walsh, 2004). La “diversidad cultural” ha permitido “visibilizar” las culturas, hasta ahora poco presentes en la representación de lo social.

La diversidad cultural es el reconocimiento de contenidos y costumbres culturales ya dados; suspendida en el mar-

1 Los planteamientos de autores como Quijano (2000) y Mignolo (2002a, 2002b) sobre la modernidad-colonialidad son desarrollados a partir de un replanteamiento del origen de la modernidad, tradicionalmente ubicado en relación con la Ilustración y el siglo XVIII, ubicándolo en relación con la Conquista de América y el control europeo sobre el Atlántico a partir de 1492. Véase Escobar (2003: 60-61).

co temporal del relativismo da lugar a las nociones liberales del multiculturalismo, el intercambio cultural o la cultura de la humanidad. La diversidad cultural es también la representación de una retórica radical de separación de las culturas totalizadas que viven incorruptas por la intertextualidad de su localización histórica, a salvo en la Utopía de una memoria mítica de una identidad colectiva única (Bhabha, 1998: 14).

Pero esta “visibilización” impide reconocer los procesos en que es producida la *diferencia*.

Si la diversidad cultural es una categoría de ética, estética o etnología comparativa, la diferencia cultural es un proceso de significación por el que los enunciadados de cultura o *sobre* una cultura diferencian, discriminan o autorizan la producción de campos de fuerza, referencia, aplicabilidad y capacidad (Bhabha, 1998: 13).

En este sentido, lo que hoy identificamos como multiculturalidad (el discurso contemporáneo de la diversidad) es resultado de las transformaciones en las formas socialmente aceptadas para nombrar y entender la cultura o lo cultural. Dado que la cultura y la diferencia cultural no son hechos “naturalmente” existentes, sino producidos en contextos histórico-sociales particulares, se entiende la multiculturalidad como la

[...] emergencia de la diferencia y la mismidad puntuada de cultura en regí-

menes de verdad y de experiencia en contextos sociales y situaciones concretos, objeto de disputas y disensos (Restrepo, 2004: 279).²

Como parte de esta experiencia, al menos en el caso colombiano, los discursos multiculturalistas tienden a reducir la multiculturalidad a su dimensión étnica. Es decir, la expresión actual de la multiculturalidad se halla restringida o marcada por lo étnico (multiculturalidad etnizada), a la vez que lo étnico corresponde a una concepción definida por la pervivencia de tradiciones y costumbres que se sostienen imperturbadas e imperturbables en el tiempo, en la que lo indígena se constituye como paradigma (etnicidad indigenizada).³ Estas concepciones se expresan hoy en día en las políticas educativas multiculturalistas.

Multiculturalismo y educación

El multiculturalismo es la expresión de las formas contemporáneas de representación de la diferencia cultural en las acciones jurídicas y políticas de los Estados, así como de entidades transnacionales.⁴ El multiculturalismo colombiano se nutre de expresiones precedentes de sus políticas (el indigenismo, por ejemplo) y en su forma actual imagina la diferencia en una representación de la nación como “*pluriétnica y multicultural*”. En el campo de las políticas educativas recientes, tiene su expresión en la *educación para grupos étnicos*, un programa de acción estatal que regula la educación de las poblaciones indígenas y negras.⁵

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

3 Acerca de las implicaciones que tiene esta concepción indigenizada de la alteridad y la etnicidad, véase Wade (2000, 1997) y Rojas (2004), entre otros.

4 A pesar de que en sus luchas políticas los grupos étnicos cuestionan el modelo neoliberal y sus políticas oficiales, y han constituido un proyecto educativo desde el discurso de la interculturalidad, es pertinente estudiar con mayor detalle en qué aspectos y hasta dónde logran cuestionar las bases del proyecto al que se oponen. De este asunto nos ocupamos más adelante.

5 Aunque las poblaciones gitanas (Rom) han empezado a ser incluidas dentro de sus acciones.

Según la definición de la Ley 115 de 1994, se entiende por educación para grupos étnicos:

[...] 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 (Ministerio de Educación Nacional, 1994: 15).

Esta concepción (además de otros elementos contenidos en la Ley y sus decretos reglamentarios) ilustra algo de lo ya dicho: la educación para grupos étnicos *se ofrece* a los grupos étnicos; es parte de un sistema más amplio de educación nacional orientado desde el Estado, para aquellas poblaciones que poseen “una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos”. Nos preguntamos, entonces, si la “sociedad nacional” no posee, en esta misma lógica, “una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos”. Desde su enunciación, la Ley implica un acto de marcación cultural de los grupos étnicos y uno de desmarcación del resto de la sociedad.

En este sentido, nuestro planteamiento es que el multiculturalismo expresa un nuevo modo de enunciación, propio de la renovación en los aparatos de dominación, que no abandona su matriz colonial. Pese a que las formas de nombrar se modifican, así como los aparatos jurídicos y los programas estatales, la diferencia continúa siendo definida como otredad en relación con los sectores dominantes. Las implicaciones para las poblaciones de los grupos étnicos tienen múltiples expresiones; la modificación del estatus jurídico de autoridades y territorios, por ejemplo, ha significado un desplazamiento del lugar social y político de estas poblaciones y sus autoridades. A medida que se gana en “autonomía” (territo-

rial, administrativa, judicial, educativa), lo que hasta ahora fue demandado del Estado se hace parte de su propia responsabilidad.⁶ El Estado, más que reconocer autonomía, parece estar delegando funciones, de tal modo que extiende su acción en ámbitos (administración, justicia, educación, salud), territorios y poblaciones, donde antes tuvo un control precario. No queremos con ello plantear que los proyectos de los grupos étnicos están irremediablemente sometidos a la imposición de las lógicas oficiales o que, de no estarlo, necesariamente sus proyectos de vida serían distintos o entrañarían alternativas claras al proyecto de modernidad-colonialidad; se trata, más bien, de ilustrar algunas de las novedosas tensiones que se producen en los escenarios del “reconocimiento” y que estamos lejos de conocer en la totalidad de sus dimensiones y alcances.

Otro factor que hace parte de este complejo cuadro se relaciona con los programas oficiales que deberían concretar las acciones de “reconocimiento”, que suelen ser marginales en las políticas oficiales o carecen de recursos que garanticen su ejecución (Walsh, 2000). En la medida en que el Estado recurre a las reformas jurídicas y a los programas institucionales para mostrarlos como indicadores de su voluntad política y de novedosos desarrollos en la atención a poblaciones y asuntos que antes no eran considerados en su accionar, la ausencia de recursos y acciones efectivas es evidencia de qué tanta centralidad le asigna a unos y otros, al menos desde su propia perspectiva. Sin embargo, es necesario estudiar en detalle hasta dónde una mayor atención estatal o disponibilidad de recursos es garantía de una modificación en las relaciones imperantes o un reconocimiento de autonomía a las poblaciones de los grupos étnicos. Es decir, es posible que por la vía del “reconocimien-

6 Este planteamiento requiere de análisis diferenciados para el caso de las poblaciones indígenas y negras, en tanto los derechos consagrados para cada una de ellas en las leyes nacionales cubren ámbitos distintos y sus implicaciones tienen desarrollos diferentes también.

to" y el poder que otorga la asignación de recursos, se forjaran nuevas formas de incorporación-cooptación de estas poblaciones y sus proyectos.

Movimientos étnicos y educación (escuela)

En las décadas finales del siglo xx emergieron, en Colombia, renovadas expresiones de movilización social, en las que la cultura y la diferencia cultural ocuparon un lugar central hasta entonces inédito. Como parte de dichas movilizaciones aparece un conjunto de reivindicaciones, propuestas por las poblaciones indígenas y negras, alrededor de temas como las lenguas nativas, el territorio y la educación, para nombrar algunos. En ellas se expresan elementos que constituyen el proyecto de sociedad al que aspiran estas poblaciones y sus organizaciones sociales, que orientan su acción política hacia la construcción de alternativas al modelo de desarrollo imperante. Desde la perspectiva de diversos analistas, estos procesos de movilización social contribuyeron a transformar nociones vigentes sobre la política, la democracia y la ciudadanía (Escobar, Álvarez y Dagnino, 2001; Gros, 2000; Escobar, Grueso y Rosero, 1999). En una dirección similar, consideramos que las políticas educativas oficiales, dirigidas a grupos étnicos, hacen parte de los objetos de negociación entre el Estado y organizaciones sociales y que, en dicho proceso, las formas de hacer y entender la educación han sido redefinidas, para dar paso a proyectos como los de educación indígena, educación bilingüe, educación bilingüe intercultural, etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Estos proyectos pueden ser estudiados como parte de una dinámica en la que sectores de la población indígena y negra buscan consolidar alternativas de educación que subviertan el modelo educativo que les ha sido impuesto hasta ahora. A lo largo de este proceso, en el que se afianzan las organizaciones sociales y

se institucionalizan diversas formas de respuesta estatal, se configura un nuevo campo de tensiones entre ambos actores. En su inicio, estos proyectos educativos hicieron parte de las agendas de acción política de las organizaciones sociales; como resultado de la movilización y de las negociaciones con el Estado, pareciera que dichos proyectos son incorporados como parte de los programas institucionales, que logran ser modificados en sus acciones y concepciones. En este sentido, las políticas educativas reflejan la tensión entre las demandas de las organizaciones por el reconocimiento jurídico y la transformación institucional del Estado, y los riesgos de cooptación que implica una respuesta positiva de su parte. Para comprender mejor los significados de esta tensión entre Estado y grupos étnicos en el campo educativo, presentamos brevemente algunos elementos que permiten comprender dicha disputa.

A lo largo del proceso organizativo que ha llevado a la etnización de las poblaciones indígenas y negras, éstas han llamado la atención del Estado y la sociedad sobre la diferencia étnica y cultural como rasgos constitutivos de la nación. Ello ha sido posible en un escenario de conflicto en el que se cuestiona el orden establecido y se expresa la oposición a su lógica homogenizante y desconocedora de la diferencia. Dado el lugar de la educación y la escuela en los procesos de integración-exclusión, parece evidente que éste sea uno de los elementos centrales de los proyectos políticos de los grupos étnicos que, como parte de sus programas de acción política, han incluido un conjunto de demandas relacionadas con las características del currículo, los maestros y la administración del sistema, algunos de los cuales han sido incorporados en los programas oficiales.

La política pública de etnoeducación ha sido entendida, de manera generalizada, como la política de Estado orientada a tramitar por la vía educativa el reconocimiento constitucional de la multiculturalidad del país. Como

mencionamos anteriormente, ello significa que la multiculturalidad se homologa a la existencia de grupos étnicos y, en la medida que se considera que ésta es una política de educación *para* (y no *de* o *desde*) los grupos étnicos, no se aleja mucho de las concepciones del indigenismo, en tanto esquema de pensamiento y acción institucional desde los sectores dominantes en relación con sectores subordinados. Paradójicamente, este tipo de acción del Estado parece legitimarse por el reclamo de las organizaciones sociales que pugnan por el reconocimiento de su autonomía; reclamo, por demás, legítimo. Lo que aún está por verse es hasta dónde las demandas de las organizaciones y las acciones del Estado contribuyen a modificar la cultura política dominante, que asigna a los grupos étnicos el lugar de diferentes, al margen de la sociedad nacional. Si lo que se quiere es avanzar en la consolidación de una nueva cultura política⁷ en la que se transformen dichas relaciones, ¿en qué momento o de qué manera los sectores hegemónicos serán objeto de políticas públicas orientadas a modificar su régimen de representación dominante?

Creemos que la forma que adquiere la dinámica de esta relación entre Estado y organizaciones sociales, en el caso particular de las políticas educativas, ha dado lugar a una manera específica de entender la educación y la diferencia cultural, que podría reproducir formas tradicionales de relación entre el Estado hegemónico y los sectores subordinados de la población. Esto es: en la medida en que las políticas de Estado y las reivindicaciones de los movimientos sociales reproduzcan lógicas de diferenciación insertas en una matriz dominante, estaremos frente a novedosas formas de legitimación de una versión hegemónica de multiculturalismo.

Aunque las acciones de discriminación positiva parecen responder a las exigencias y expectativas de las organizaciones sociales, y en particular a aquellas que se expresaron en el período final del siglo pasado, no se puede obviar que, para el mismo período, las políticas multiculturalistas promovidas por el Banco Mundial y empresas transnacionales contribuyeron a generar el cambio constitucional que se dio en los países de la región (Walsh, 2002: 2). Así las cosas, el viraje hacia el multiculturalismo no es sólo un triunfo de las luchas sociales, sino también una respuesta a imperativos de la política internacional. Es en este escenario de cruce de intereses en donde el Estado ajusta su institucionalidad y abre espacios de negociación con las organizaciones sociales.

¿Educación intercultural?

Por las razones expuestas antes, podemos afirmar que las tensiones existentes en las relaciones entre Estado y grupos étnicos actualmente, tienen su génesis en las relaciones tempranas entre la administración colonial y las poblaciones indias y afrodescendientes en el comienzo del proyecto moderno-colonial. Dichas tensiones se expresan, en la actualidad, en el escenario de administración y concertación de la legislación educativa para grupo étnicos, y supone diversas expresiones de cooptación y resistencia, en las que unos y otros actores expresan sus concepciones acerca del significado de educar (a/de los grupos étnicos) en esta sociedad multicultural. Nuestra tesis, tal como se enunció al principio, es que aun en los actuales contextos de “reconocimiento”, los discursos multiculturalistas expresan formas de representación de la diferencia cultural insertas en una matriz colo-

⁷ La noción de *cultura política* ha sido desarrollada por Escobar, Álvarez y Dagnino (2001); según los autores, “la cultura política es el ámbito de las prácticas y las instituciones, conformadas a partir de la totalidad de la realidad social y que, históricamente, llegan a ser consideradas como propiamente políticas (de la misma manera como se considera apropiadamente que otros ámbitos son “económicos”, “culturales” y “sociales”) (pp. 26-27).

nial; adicionalmente, la tensión a la que se enfrentan las poblaciones, autoridades y organizaciones sociales de los grupos étnicos, es la de agenciar proyectos orientados desde la lógica y el interés por consolidar proyectos autónomos, y su creciente apropiación del discurso multiculturalista. Sumado a ello, debe tenerse en cuenta que las poblaciones de los grupos étnicos no son homogéneas, así como no lo son sus intereses y dinámicas históricas de relación con otros sectores de la sociedad, ni su participación y articulación al “sistema educativo”.

Lo que queremos mostrar es que las recientes demandas de los grupos étnicos por el derecho a un proyecto educativo distinto parecen expresar el rechazo al modelo educativo hasta entonces imperante, cuyas raíces se hunden en las estrategias de evangelización / civilización que se originaron en el período colonial. Reclaman también los grupos étnicos el derecho a ser artífices de su propio proyecto educativo y a redefinir los términos de su representación en el modelo educativo nacional. Para la mayoría de las poblaciones indígenas, la consolidación de su proyecto de vida está asociada a la apropiación del aparato educativo, agenciando otras formas de hacer escuela y forjando nuevos sujetos para su proyecto; todo lo cual requiere, según algunas de sus organizaciones, de la constitución de un *sistema educativo indígena*. Para las poblaciones negras, el proyecto educativo se orienta más a la redefinición de los términos de la relación con la “sociedad nacional”, y a su reconocimiento como sujetos de la nación y la nacionalidad. En ocasiones se encuentran propuestas en ambas direcciones: educación propia y formas de afectación del sistema educativo estatal. Lo que aun es necesario analizar es hasta dónde estos proyectos se distancian o son funcionales al discurso multiculturalista neoliberal, o encarnan la posibilidad de nuevas formas de educar que subviertan las lógicas de la colonialidad.

Las acciones del Estado para la implementación de la política oficial de etnoeducación

expresan una tensión entre la aplicación de la política nacional y la implementación de una política específica para las poblaciones de los grupos étnicos. El discurso que orienta las concepciones de la actual política nacional, sobre criterios como cobertura, calidad y eficiencia, es portador de lógicas que difícilmente podrán conciliarse con formas de pensamiento y racionalidades diferentes a las del capitalismo neoliberal. Por su parte, las organizaciones sociales se mueven entre el esencialismo étnico que acompaña algunas de las propuestas educativas indígenas y negras, que reproduce formas de diferenciación que se definen por sus límites (supuestamente fijos) y por un pasado-tradición inmutable, a pesar de la diversidad de experiencias de vida de sus gentes, y la gestión de proyectos institucionalizados que garantizan un mayor control sobre los contenidos y la administración del sistema educativo, pero que implican también un mayor riesgo de oficialización de sus propuestas. Paradójicamente, las opciones que parecen dar el control a las organizaciones implican regirse por unas reglas de juego que sólo pueden definir y controlar marginalmente.

En estos procesos, las respuestas del poder no son inocentes; la modificación de los regímenes de representación y la emergencia de nuevas formas de la cultura política también pueden ser objeto de apropiación desde los intereses del capital. La existencia de una política de educación para grupos étnicos (la etnoeducación) no es garantía de modificación de las lógicas de acción del Estado, ni de alteración de las representaciones sociales sobre la diversidad cultural. El reclamo del reconocimiento jurídico y político de los grupos étnicos, así como su proyecto educativo, podrían verse enfrentados a una trampa autoimpuesta: su demanda de reconocimiento legitima el discurso multiculturalista de la diversidad cultural y las lógicas que sustentan su ejercicio de hegemonía. En tanto aquel reclamo no cuestione la lógica misma en que ha sido históricamente configurada la diferencia, se afianzan las formas de naturaliza-

ción de la misma. En esta naturalización, los sectores subordinados permanecen definidos por su otredad, en relación con los sectores dominantes, y no les reconoce capacidad suficiente para definir, en sus propios términos, la forma y los propósitos de su proyecto educativo. La política de etnoeducación, mientras sea entendida como educación *para grupos étnicos*, representa una estrategia de alta rentabilidad política para el Estado (en la medida en que, al atender a estas poblaciones, produce la impresión de estar dando respuestas a los imperativos de las políticas nacionales e internacionales del multiculturalismo), pero de escaso impacto si lo que se busca es redefinir el proyecto educativo de una sociedad multicultural en el que se subviertan las prácticas y las representaciones de la diferencia, y los lugares que se asignan a los conocimientos de los distintos sectores de la sociedad.

Un ejemplo de lo dicho se observa en el discurso de la *interculturalidad*. La interculturalidad es un proyecto cuya conceptualización se ha perfilado en gran medida con base en experiencias acumuladas en el campo educativo en América Latina, a partir de propuestas que fueron agenciadas, en su mayoría, por organizaciones sociales, o en el diálogo entre éstas, académicos e instituciones, que pretenden responder a los retos que suponen las múltiples experiencias de la diferencia cultural. La educación bilingüe y bicultural, educación bilingüe intercultural (EBI), educación intercultural bilingüe (EIB), etnoeducación, educación propia, Cátedra de Estudios Afrocolombianos, entre otras, son expresión de los proyectos alrededor de los cuales se constituyó una reflexión sobre el significado y posibilidades de las relaciones entre grupos humanos con horizontes culturales diversos. Queremos señalar aquí dos riesgos en relación con estas propuestas, con el objeto de ilustrar los planteamientos expuestos, antes que con el ánimo de un análisis exhaustivo.

En primer lugar, nos referimos a la manera como se ha concebido la interculturalidad,

entendida como “diálogo” en muchas de las conceptualizaciones de organizaciones sociales o de entidades cercanas a su proyecto político y educativo. En este sentido encontramos diferentes propuestas, entre ellas las referidas a la educación intercultural bilingüe (EIB), en las que:

La dimensión intercultural de la educación está referida tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, cuanto a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de mejores condiciones de vida (López y Kuper, 2000: 48).

En ella se propone lo intercultural como una “relación curricular” entre conocimientos de las culturas indígenas y aquellos conocimientos “desconocidos o ajenos”, suponiendo en este esquema una definición de las culturas indígenas que parecen estar aisladas o auto-producidas en condiciones de aislamiento. Aunque esta afirmación debe ser objeto de una discusión más profunda que excede las limitaciones de este artículo, creemos necesario cuestionar aquellas nociones que acompañan la enunciación de las culturas de los grupos étnicos como aisladas, tradicionales o no occidentales, entre otras, en las que se produce un borramiento de los procesos históricos de contacto e interacción entre estas poblaciones y el resto de la sociedad, muchos de los cuales han dado lugar a aquello que hoy se conoce como “tradicional” o “propio”. Este tipo de nociones no permiten reconocer los procesos históricos en los cuales las sociedades étnicas se han constituido como tales, ni las relaciones de subordinación que han debido soportar como parte del proceso de expansión del proyecto de la modernidad-colonialidad. Expresiones culturales “tradicionales”, como algunas prácticas de autoridad

o de religiosidad, comúnmente reclamadas como propias, no son manifestaciones intocadas de una ancestralidad aislada en su devenir histórico y sólo serán mejor comprendidas si se entienden en el complejo tejido de relaciones que las han constituido hasta llegar a expresarse como lo hacen hoy.

En el planteamiento antes expuesto se manifiesta otra idea que comúnmente se asocia a la interculturalidad: el “diálogo” entre culturas, que con frecuencia se extiende al “diálogo de saberes”. Dicho diálogo, tal como se enuncia en muchos de estos casos, parece ser posible en tanto se opere un cambio de actitud (respeto, tolerancia, convivencia) de parte de los sectores que históricamente han ejercido la discriminación hacia los grupos étnicos, sin que sea claro si para ello es suficiente con la acción educativa, o si es necesario un cuestionamiento del orden hegemónico. En el mismo sentido, el “diálogo de saberes” parece corresponder más a un cambio actitudinal que a una modificación de los supuestos políticos y epistemológicos que subordinan unos conocimientos y otorgan validez a otros. La interculturalidad, desde nuestra argumentación, no es sólo una forma de establecer relaciones entre saberes distintos, sino un proyecto político que cuestiona los lugares de poder desde los cuales se producen las representaciones mismas acerca de lo que es, y lo que no, reconocido como conocimiento. Es una apuesta por otras formas de producción intelectual descolonizada (Walsh, 2004), pensando y actuando desde múltiples perspectivas que permitan ahora la visibilización de los conocimientos subalternos.

Para subvertir la colonialidad del sistema educativo no es posible sólo “incluir” ahora los saberes indígenas y negros como “complemento” de los saberes “universales”, en un supuesto “diálogo de saberes” que no cuestiona las lógicas de representación en que se inscribe a unos y otros, reproduciendo las políticas de representación dominantes.

El segundo riesgo que queremos señalar, ya anunciado, es el de la cooptación de los discursos y principios que se generan al interior de las propuestas de las organizaciones sociales por parte de la institucionalidad oficial y sus políticas. Un ejemplo de ello lo muestra la política de etnoeducación, en la cual encontramos la interculturalidad entendida como:

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 (Ministerio de Educación Nacional, Decreto 804, 1995: 11).

Lo que nos interesa señalar, en este caso, es el enfoque “cognitivista” que acompaña la definición, en la que el “conocimiento de la cultura propia y otras culturas” contribuye a “plasmar en la realidad social, una coexistencia en igualdad”. Dicho enfoque “olvida” que ocupar una condición subordinada en la sociedad no sólo ha sido una condición social y política, en los términos en que comúnmente lo entendemos, sino también una condición de subordinación epistémica. Una condición que, por lo demás, no ha sido vivida sólo por los grupos étnicos (a quienes se refiere el Decreto en mención); otros sectores de la población también han sido subordinados social y culturalmente, y hacen parte de los sujetos de la alteridad. Sin embargo, en términos generales, la interculturalidad, al igual que el conjunto del discurso multicultural, tal como se expresa en Colombia, es una interculturalidad etnizada, pese a que, en algunos casos, se haya planteado que la interculturalidad no es sólo un principio que debe afectar la relación entre indígenas (o grupos étnicos) y la sociedad dominante, sino un asunto “que compromete a todos los sectores de la sociedad” (López y Kuper, 2000: 57).

Interculturalizar la educación

Entendemos que propugnar por una educación intercultural no implica sólo un nuevo modo de educar de manera diferente a los sujetos de la alteridad, sino una posibilidad de entablar nuevos diálogos en el contexto de la multiculturalidad, y ello excede lo que se ha entendido como educación *para grupos étnicos*. La educación intercultural convoca a un nuevo tejido de relaciones entre sujetos individuales y colectivos de múltiples y disímiles matrices culturales, lo cual significa que sólo será posible si transformamos nuevamente las representaciones sociales vigentes, de tal forma que se cuestionen y transformen las relaciones de poder / dominación que han subordinado unos saberes y han ubicado otros en el lugar de saberes hegemónicos.

La interculturalidad ha sido propuesta como respuesta frente a la colonialidad, como forma de de(s)colonizar (Walsh, 2004) el conocimiento y los sujetos que conocen. Implica alterar los esquemas de pensamiento que asignan a indígenas, negros y otros sectores de la sociedad, el lugar de ignorantes o “salvajes” incapaces de producir conocimiento, o aquellas visiones que los ubican en el lugar de “buenos salvajes” productores de conocimientos “locales” o “tradicionales”, frente al conocimiento científico, el único capaz de ser “universal”. Al ocupar un lugar de exterioridad en el proyecto de modernidad dominante, los sujetos de la alteridad han sido representados como carentes de la capacidad de producir un conocimiento racional o científico, es decir, un conocimiento válido. En esta medida, los saberes subalternizados son considerados “inferiores”, “tradicionales”, “locales”

o “míticos”, con lo que se excluye la posibilidad de verdaderos diálogos, en condiciones de horizontalidad epistémica. Al presentar el conocimiento “occidental”, “racional”, masculino y cristiano, como el único conocimiento, se excluye la posibilidad de comprender y reconocer la multiplicidad de formas culturales de producir conocimientos.⁸

Se trata entonces de asumir la interculturalidad con el objetivo de rastrear, develar y deconstruir la lógica de dominación presente en las formas en que interactúan los saberes y las lógicas de producción de los mismos, propiciando una relación de paridad entre sujetos y culturas, lo que se podría denominar *decolonización* del conocimiento, que deriva en una *interculturalidad epistémica*, como propone Catherine Walsh (2004). En este sentido,

[...] la interculturalidad construye un imaginario-otro de sociedad, permitiendo pensar y crear un poder social distinto, como también una condición social distinta tanto del conocimiento como de existencia (Walsh, 2004: 9).

En estos términos, la educación intercultural es un proyecto político y epistémico que implica la redefinición de las formas de producción de conocimiento, reconociendo a los sujetos y grupos humanos históricamente minorizados la condición de agentes en su producción, al tiempo que construyan nuevos espacios para el diálogo entre múltiples saberes. Desde esta perspectiva, la interculturalidad es posible en cuanto reconoce la capacidad de todos los sujetos y sociedades de ser productores de saber. Así mismo, supone que todos los sistemas de conocimiento son inacabados y, por

8 En este sentido son de especial relevancia los aportes teóricos de los estudios poscoloniales y los estudios subalternos. Estos enfoques tienen en común un cuestionamiento a ciertas miradas coloniales sobre la cultura, en particular aquellas herederas de las tradiciones positivistas de las ciencias naturales y la lingüística, en las que la cultura fue considerada como rasgo esencial de los grupos humanos, sin considerar la manera como dichas prácticas y representaciones han sido producidas en un marco de relaciones de poder propias del sistema mundo moderno colonial. Los trabajos de Gayatri Spivak (2003) sobre las relaciones entre representaciones, conocimiento y poder, y las críticas de Dipesh Chakrabarty (2001) a la historia colonial, son algunos de los aportes clave de estas corrientes.

tanto, encuentra en este diálogo una oportunidad para la construcción de saberes no excluyentes, que se afectan y transforman en la relación, dando lugar a conocimientos otros. La educación intercultural implica transformaciones en la escuela y las prácticas educativas, y supone la construcción de nuevos espacios y formas de producción y circulación de los conocimientos, de, desde y con los sujetos subalternizados, antes que renovados aparatos de colonialidad epistémica que sólo reproducen sistemas de clasificación de saberes y sujetos en los esquemas de mismidad y otredad imperantes.

Referencias biblio y cibergráficas

Bhabha, Homi K., 1998, "El compromiso con la teoría", *Acción paralela*, núm. 4, [en línea], disponible en: <http://www.acccpar.org/numero4/index.htm>

Briones, Claudia, 1998, *(Meta)cultura del Estado-nación y estado de la (meta)cultura: repensando las identidades indígenas y antropológicas en tiempos de postestatalidad*, Brasilia, Universidad de Brasilia.

Chakrabarty, Dipesh, 2001, "Postcolonialidad y el artificio de la historia: ¿quién habla de los pasados 'indios'?", en: Walter Mignolo, ed., *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*, Buenos Aires, Ediciones del Signo.

Escobar, Arturo, 2003, "Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad / colonialidad latinoamericano", *Tabula Rasa. Revista de Humanidades*, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, núm. 1, pp. 51-86.

Escobar, Arturo, Sonia Álvarez y Evelina Dagnino, 2001, "Introducción: lo cultural y lo político en los movimientos sociales latinoamericanos", en: Arturo Escobar, Sonia Álvarez y Avelino Dagnino, eds., *política cultural y cultura política. Una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos*, Bogotá, Taurus, ICANH, pp. 17-48.

Escobar, Arturo, Libia Grueso y Carlos Rosero, 1999, "El proceso organizativo de comunidades negras en el Pacífico sur colombiano", en: Arturo Escobar, *El*

final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea, Bogotá, ICANH, Cerec.

Gross, Christian, 2000, *Políticas de la etnicidad. Identidad, Estado y modernidad*, Bogotá, ICANH.

López, Luis Enrique y Wolfgang Kuper, 2000, "La educación intercultural bilingüe en América Latina", en: *La práctica de la educación bilingüe intercultural y sus retos. Materiales de referencia para docentes de los Institutos Superiores Pedagógicos EBI*, Perú, Ministerio de Educación, Programa Forte-Pe, pp. 27-69.

Ministerio de Educación Nacional, 1994, *Ley General de Educación*, Bogotá, Imprenta Nacional.

_, 1995, *Decreto 804*, Bogotá, Imprenta Nacional.

Mignolo, Walter, 2002a, "Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo por Catherine Walsh", en: Catherine Walsh, Freya Schiwy y Santiago Castro-Gómez, eds., *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala, pp. 17-44.

_, 2002b, "Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica", en: Catherine Walsh, Freya Schiwy y Santiago Castro-Gómez, eds., *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala, pp. 215-244.

Quijano, Aníbal, 2000, "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en: Edgardo Lander ed., *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, FLACSO, pp. 201-245.

Restrepo, Eduardo, 2004, "Biopolítica y alteridad: más allá del etnicismo y la multiculturalidad (neo)liberal", en: Eduardo Restrepo y Axel Rojas, ed., *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca, pp. 271-299.

Rojas, Axel, 2004, "Subalternos entre los subalternos: presencia e invisibilidad de la población negra en los imaginarios teóricos y sociales", en: Eduardo

Restrepo y Axel Rojas, ed., *Conflicto e (in) visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca.

Spivak, Gayatri Chakravorty, 2003, "¿Puede hablar el subalterno?", *Revista Colombiana de Antropología*, Bogotá, ICANH.

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

_, 2000, *Raza y etnicidad en Latinoamérica*, Quito, Abya-Yala.

Wallerstein, Immanuel, 1979, *El moderno sistema mundial*, Madrid, Siglo XXI.

Walsh, Catherine, 2000, "Interculturalidad y la nueva lógica cultural de las políticas de Estado", en: *Memoria del Seminario Andino*, Bolivia, CEIDIS.

_, 2002, "Interculturalidad, reformas constitucionales y pluralismo jurídico", ponencia presentada en el Coloquio sobre administración de justicia indígena, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito.

_, 2004, "Introducción. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad", en: Catherine Walsh, ed., *Pensamiento crítico y matriz colonial*, Quito, UASB, Abya-Yala.

Referencia

Rojas, Axel y Elizabeth Castillo, "Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿interculturalizar la educación?", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, núm. 48, (mayo-agosto), 2007, pp. 11-24.

Original recibido: enero 2007

Aceptado: marzo 2007

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
