

**En busca de la igualdad y el reconocimiento. La experiencia histórica de la educación intercultural en el Caribe colombiano<sup>1</sup>**

**In search of equality and recognition. The historical experience of intercultural education in the Colombian Caribbean**

**Celmira Castro Suárez<sup>2</sup>**

**Resumen**

Este artículo se ocupa de la experiencia histórica de la educación intercultural en el Caribe colombiano. Para ello da cuenta de la estrecha relación existente entre etnoeducación, interculturalidad y las luchas por la igualdad y el reconocimiento que han debido librar afrodescendientes e indígenas, quienes pretenden avanzar en la construcción de espacios educativos de afirmación y respeto de la diversidad. Espacios con los cuales se busca contribuir, entre otras cosas, a superar la marginalidad, la exclusión, el desplazamiento y la violencia de los que han sido víctimas a lo largo del tiempo las minorías étnicas en la región.

**Palabras clave:** Igualdad, experiencia histórica, educación intercultural, etnoeducación, Caribe colombiano.

**Abstract**

This article deals with the historical experience of intercultural education in the Colombian Caribbean. This accounts for the close relationship between ethnic education, multiculturalism and the struggle for equality and recognition that had to fight African descent and indigenous people, who seek to advance in the construction of educational spaces of affirmation and respect for diversity. Spaces which seeks to contribute, inter alia, to overcome marginalization, exclusion, displacement and violence they have been subjected to over time ethnic minorities in the region.

**Key Words:** Equality, historical experience, intercultural education, ethnic education, Colombian Caribbean.

**La población regional: entre la diversidad, la desigualdad y la pobreza**

El reconocimiento de la educación intercultural en el Caribe colombiano no ha sido fácil. El mismo, al igual que en el conjunto del país, es resultado de un proceso histórico en el cual han participado diversos actores interesados en impulsar un espacio de respeto y valoración de la

---

<sup>1</sup> Este artículo fue presentado como ponencia en el XI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA XI), realizado en Toluca México, 6-9 de mayo de 2014. Y el mismo hace parte del proyecto de investigación “Formación de profesores y educación intercultural en la universidad pública del Caribe colombiano”.

<sup>2</sup> Docente Programa de Sociología Universidad del Atlántico. Integrante del Grupo de Historia de la Educación e Identidad Nacional de la misma universidad. Candidata a Doctora Ciencias Sociales-Interculturalidad e Intervención Social. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla-España. Correo electrónico: celjosecastro@gmail.com

diversidad cultural. Proceso que en algunas regiones tendría mayores repercusiones dadas las características de su población y la presencia de grupos étnicos, como es el caso de la región Caribe, la misma que tiene una alta presencia de población indígena, equivalente al 42,8% de esta población en el país; es decir, un total de 596.190 indígenas, a los cuales se suman 1.380.000 afrocaribeños, equivalentes al 32% de la población afro a nivel nacional.<sup>3</sup>

Esto significa que cerca de dos millones de habitantes de la región se autorreconocen como miembros de una etnia determinada. Es decir, del total de la población de la región, el 15,7% se considera afrodescendiente, el 6,8% indígena y el 77,5% manifiesta no tener pertenencia étnica.<sup>4</sup>

Esta marcada presencia de comunidades étnicas, equivalente al 22,5%, hace que en regiones como la nuestra sea cada vez más necesario desarrollar un proceso continuo de formación y sensibilidad intercultural dirigida a generar en los maestros competencias pedagógicas interculturales. Tema que en otros países se convirtió en preocupación para los especialistas, los mismos que consideran la formación de maestros como la “*clave real para alcanzar una verdadera educación intercultural*”<sup>5</sup>, la cual debe partir del reconocimiento de la diversidad cultural, así como de las desigualdades sociales y educativas presentes en una región que tiene las condiciones socioeconómicas más bajas del país, como lo demuestra el 56,7% de su índice de pobreza, el cual está por encima del promedio nacional estimado en el 49,7%. Ciertamente, de los ocho departamentos costeros, Atlántico es el único que presenta un porcentaje de personas pobres por ingresos (48,8%) inferior al promedio nacional<sup>6</sup>. Los demás departamentos de la región poseen porcentajes de pobreza muy altos, y los casos más preocupantes son los de Sucre (69,5%) y Córdoba (66,3%), que junto con Chocó (78,5%) y Boyacá (67,6%) son los departamentos del país cuya población aún continúa viviendo en condiciones de pobreza.

En efecto, la educación intercultural como proyecto en construcción, necesariamente debe estar integrada al sistema escolar de países como Colombia, el mismo que debería preocuparse más

---

<sup>3</sup> Al respecto véase: PNUD y OCC, *El Caribe colombiano frente a los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Cartagena Observatorio del Caribe colombiano. Cartagena, 2012, p. 15 y ss.

<sup>4</sup> *Ibíd.*

<sup>5</sup> Micheline, Rey. *Training teachers in intercultural education? 1977-1983*, Strasbourg: Council of Europe, 1986, p. 7.

<sup>6</sup> Para 2012 el departamento del Atlántico, que ocupa el octavo lugar entre los de menor pobreza del país, tiene su línea de pobreza en 220.510 pesos (el máximo ingreso monetario de una persona en el mes para ser clasificada como pobre), 18.427 pesos por encima del promedio nacional calculado para entonces en 32,7 %.

por la formación de profesores como agentes dinamizadores de buenas prácticas interculturales si quiere avanzar hacia una sociedad que, independientemente de su diversidad cultural, sea mucho más justa y equitativa.

Continuando en ese orden de ideas, según el censo de 2005, el 47,2% de las personas de la región presentan alguna Necesidad Básica Insatisfecha (NBI). Aquí el Departamento del Atlántico es, de lejos, el departamento de la región que presenta el menor porcentaje de personas con NBI (24,7%) y el único en la región con una cifra inferior al promedio nacional (27,8%). Por el contrario, La Guajira (65,2%) y Córdoba (59,1%) son los departamentos de la región que presentan el mayor porcentaje de personas pobres por NBI.<sup>7</sup>

En cuanto al nivel de vida de los habitantes de la región Caribe es de anotar que todos los departamentos, a excepción de Atlántico (83 puntos) presentan un Índice de Condiciones de Vida (ICV), inferior a los promedios nacionales (78,8 puntos). La situación menos favorable se registra en Sucre (66,6 puntos), único departamento de la región con un ICV menor a 67 puntos, puntaje que representa el mínimo que la Constitución Política busca garantizar.<sup>8</sup>

En lo relacionado con el Desarrollo Humano, el Departamento del Atlántico es el único de la región que presentaba en 2005 un Índice de Desarrollo Humano (IDH) (0,786) superior al promedio nacional (0,783), debido, principalmente, a sus buenos indicadores educativos. Por el contrario, Sucre (0,727) y Magdalena (0,739) son los departamentos que presentaban las peores condiciones para sus habitantes en cuanto a desarrollo humano se refiere, situación que se debe en ambos casos, principalmente, a la baja producción por habitante.<sup>9</sup>

Estas condiciones, de por sí desfavorables, se agudizan mucho más cuando se refieren a poblaciones minoritarias, como es el caso de las comunidades negras. En efecto, estas que a nivel nacional representan el 11% del total de la población, enfrentan notables desventajas en relación con el resto de la población. Es el caso de las familias afrocolombianas, quienes tienen un ingreso per cápita inferior, en una proporción cercana al 20%, al de las familias no afrocolombianas, lo cual podría ser, en parte, resultado de las marcadas diferencias que existen en el ámbito laboral. Por ejemplo, la tasa de desocupación entre los afrocolombianos es de poco más del 16%, en contraste con el 11% que esta tasa alcanza para el resto de los colombianos.

---

<sup>7</sup> *El Caribe colombiano frente...* Op.cit., p. 18.

<sup>8</sup> *Ibíd.*

<sup>9</sup> *Ibíd.*

Esta brecha se agudiza al desagregar los datos por sexo. Mientras que la desocupación entre la población femenina afrocolombiana alcanza una tasa cercana al 20%, la tasa correspondiente a los hombres es menor en alrededor de 7 puntos porcentuales.<sup>10</sup>

En cuanto a las condiciones educativas de la región, el censo de 2005 muestra cómo el 6,7% de las personas entre 15 y 24 años que aquí habitaban eran analfabetas, 2,4 puntos porcentuales por encima del promedio nacional (4,3%) y 5,7 puntos porcentuales por encima de la meta establecida para el 2015. En términos absolutos, la región cuenta con 112.240 personas entre los 15 y 24 años que no saben leer y escribir. Para el año 2011, el porcentaje de personas mayores de 15 años que no sabían leer ni escribir continuaba siendo alto: 9,5%. Es de anotar que el 47,5% de indígenas y el 18,7% de los afrodescendientes de 15 a 24 años que habitan en la región Caribe son analfabetas, lo cual es muestra de que las desigualdades sociales<sup>11</sup> afectan en mayor medida a estos sectores de la población.<sup>12</sup>

Este mismo censo muestra la falta de acceso de la población afro a la educación primaria, secundaria y media. Lo cual es una problemática que agrava el ciclo de marginalidad que sufre la población afrocolombiana. En el nivel de educación básica primaria, un 10% de los niños y niñas negros de 6 a 10 años a nivel nacional no tienen acceso a ella. Esto equivale a un porcentaje de inasistencia que es 27% superior al de los niños y niñas mestizos del país. En la educación secundaria básica (en edades de 11-14 años), la falta de cobertura es de 12%. En el nivel de educación media, la situación se agrava notablemente: el 27% de los afrocolombianos de 15 y 16 años se quedan por fuera de ella y un porcentaje mucho mayor no accede a la Universidad.<sup>13</sup>

En el Caribe colombiano la población entre 15 y 24 años tiene en promedio 8,7 años de educación, cifra que está por debajo del promedio nacional (nueve años) y algo alejada de la meta al 2015 (10,6 años). Si se tiene en cuenta que la región tardó cerca de doce años para aumentar en 1,3 años este promedio, parece casi imposible también que se cumpla la meta para

---

<sup>10</sup> Colombia. *Plan nacional de desarrollo de comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras 2010-2014: hacia una Colombia pluriétnica y multicultural con prosperidad democrática*. Bogotá, DNP, 2010, p. 36 [https://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=3iiuXj\\_H\\_o4%3D&tabid=273](https://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=3iiuXj_H_o4%3D&tabid=273) (Consultado 11 de marzo de 2012)

<sup>11</sup> *Ibíd.*

<sup>12</sup> véase: *Pobreza y Desigualdad. Informe Latinoamericano, Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural*, Santiago de Chile. 2011.

<sup>13</sup> Rodríguez Garavito, César (Editor). *Discriminación racial en Colombia: informe alterno ante el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial de la ONU 2009*. Bogotá: Uniandes, 2009. p. 19.

2015. Sin embargo, lo más preocupante es que si no se toman medidas contundentes ya mismo, se alimentará un círculo de pobreza durante los próximos treinta años, tiempo que se estima se requerirá para que los jóvenes de la región alcancen en promedio los doce años de educación.<sup>14</sup> Solo el Departamento del Atlántico, seguido de Bolívar, cuentan con mejores indicadores en educación, como lo demuestra el hecho de que el 29,4% de la población residente en este territorio ha alcanzado el nivel básica primaria; el 36,2% ha alcanzado secundaria y el 15,6% el nivel superior y postgrado; sin embargo, según información del censo 2005, aún existe un 7,6% de habitantes sin ningún nivel educativo.

En cuanto a la educación superior en el Caribe colombiano se encontró que para 2011 la cobertura alcanzaba solo el 27,9% (frente al 40.8% a nivel nacional) entre la población de 17 a 21 años de edad.<sup>15</sup> Dos departamentos costeros Atlántico y Bolívar mantuvieron un TCES mayor, del 38% y 29% respectivamente. Del total de estudiantes matriculados al 2010, el 55% pertenecía a instituciones oficiales, mientras el 44% cursaba estudios en IES privadas. La tasa de deserción alcanzó a 2011 el 46,6% a nivel regional, por encima del promedio nacional 45,3%; de los departamentos costeros que presentan una mayor tasa de deserción estudiantil a nivel universitario fueron Guajira con el 54% y Sucre con el 50%.<sup>16</sup>

A pesar de que en la última década se ha dado un incremento significativo en la cobertura de la población universitaria de la costa, la que pasó de 11,7% en 2003 a 27,9% en 2011, aumento del cual también seguramente se han beneficiado las minorías étnicas en la región, aún es escaso el acceso de estos sectores a la educación superior. Se constituye en un reto en especial para las universidades oficiales, que no pueden continuar de espaldas a una realidad social caracterizada por la presencia de sectores poblacionales que aún permanecen en un gran porcentaje excluidos del sistema universitario estatal, a pesar de la existencia de disposiciones legales y de acciones afirmativas a través de las cuales han logrado mejorar su participación y acceso a la educación.. En efecto, aunque se ha avanzado en la apertura de cupos para la población afro e indígena, no se cuenta con una política de Estado que regule no solo el ingreso, sino la permanencia y las adecuaciones curriculares requeridas para garantizar una adecuada formación profesional y la graduación de los jóvenes pertenecientes a estas

---

<sup>14</sup> *El Caribe colombiano frente...* Op. cit., p. 18

<sup>15</sup> COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Educación Superior “Así Vamos”. Avances, desafíos y retos 2013-2014. Febrero de 2013. [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-317990\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-317990_recurso_1.pdf) (Consultado el 13 de mayo de 2013)

<sup>16</sup> *Ibidem*.

minorías,<sup>17</sup> quienes para el caso de los afros alcanzan una tasa de graduación del 9,6%, mientras que la de no afros llega a 14,1%.

Algunos estudios sobre la problemática reconocen que a pesar de los avances generados desde la Constitución de 1991 y la Ley 70 de 1993, todavía la población negra sigue siendo marginada, por lo cual “es común que los Afrocolombianos tengan mayores dificultades para acceder a servicios básicos de educación y salud, a servicios productivos, especialmente el crédito, a cargos directivos de instituciones y empresas, al alquiler de viviendas y en general a las oportunidades sociales”.<sup>18</sup>

Para el año 2005, del total de los jóvenes afro-colombianos en edades entre 16-26 años, un porcentaje del 12,52% contaba con educación superior y estudios de postgrado. Sin embargo, para el caso de los jóvenes indígenas, la proporción en este nivel de estudios y grupo de edad era tan solo del 4,27%. Mientras que para el caso de los jóvenes sin pertenencia étnica, es decir la población mayoritaria, alcanzaba el 19,89%. A partir de estos datos se observa que para la época, la diferencia en el caso de los afrocolombianos era alrededor de 7,37% y en los indígenas del 5,62%, lo cual es muestra de la desigualdad de oportunidades de ingreso a la universidad,<sup>19</sup> de una población que además ha sido víctima del desplazamiento forzado generado por el conflicto armado que aún vive el país.

Para acceder a la educación superior, a pesar de la existencia de condiciones especiales en algunas universidades:

Con referencia a la cobertura en Educación Superior de la población Afrocolombiana, al igual que sucede con otras poblaciones diversas, se parte de la necesidad del autorreconocimiento del estudiante como perteneciente a esta población para el registro en su matrícula, este hecho sumado a la ausencia de registros detallados de las Instituciones de

---

<sup>17</sup> CAICEDO, José y CASTILLO, Elizabet. Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana. Nuevos sujetos, viejas estructuras. En: *Cuadernos Interculturales*. Vol. 6, 2008, Universidad de Valparaíso, pp. 62-90.

<sup>18</sup> CONPES. *Política para promover la igualdad de oportunidades para la población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal*. Bogotá, 2010, p. 75. <http://www.humboldt.org.co/iavh/documentos/politica/conpes/CONPES%203660%20POLITICA%20IGUALDAD%20POBLACION%20AFROCOLOMBIANA.pdf> (consultado 30 de octubre de 2012)

<sup>19</sup> Asprilla Echeverría, John Milton., *CENSO 2005 Jóvenes afrocolombianos: Caracterización sociodemográfica y aspectos de la migración interna*. Bogotá: DANE. [http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/jovenes\\_afrocolombianos.pdf](http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/jovenes_afrocolombianos.pdf) (Consultado 21 de octubre de 2011)

Educación Superior, dificultan la medición de tasas de cobertura específica para este grupo poblacional que puedan dar un diagnóstico preciso.<sup>20</sup>

En el país hoy se reconoce la importancia de la profesionalización de las minorías étnicas como un valor fundamental para contribuir a cerrar la brecha social: “la sociedad deberá buscar las formas de avanzar en la búsqueda de un equilibrio para asegurar que los grupos vulnerables y minoritarios puedan tener acceso a educación superior, ante la incapacidad de los gobiernos para satisfacer las crecientes demandas”.<sup>21</sup> Sin embargo, en la práctica perviven muchos obstáculos que no permiten que haya un mayor acceso y permanencia de afros e indígenas. Entre ellos se destaca lo que Castillo (2008) denomina la subordinación de la universidad a modelos globales o neoliberal: “Cada vez más, la universidad se ve subordinada al modelo de estandarización y competitividad que imponen las agendas multilaterales, en el cual el conocimiento asumió abiertamente su carácter mercantil y de consumo. En este escenario, las aspiraciones de los afrodescendientes e indígenas en el campo de la educación superior no ocupan renglón alguno”<sup>22</sup>. Otro de los obstáculos al que se refiere Castillo es a las precariedades económicas y de logística que impiden poder asumir los costos que implica vivir en los espacios urbanos donde por lo general se ubican las universidades colombianas, a lo cual se suma el desconocimiento de las políticas existentes y a la situación de marginalidad de algunas comunidades que escasamente acceden a la educación básica, lo cual en la práctica impide que estas no puedan acceder a la educación superior, generándose así un círculo de pobreza.<sup>23</sup> A las anteriores habría que agregar las condiciones de violencia y desplazamiento forzado de que son víctimas algunas poblaciones, con un alto porcentaje de afros e indígenas.<sup>24</sup>

Se podría entonces afirmar, que la población regional tiene una marcada presencia de grupos étnicos, los cuales, a pesar de los innegables avances en materia social y educativa, siguen siendo un porcentaje importante de la población vulnerable del país; que su acceso a la universidad continúa limitado a pesar de que se ha venido ampliando, lo cual entre otras cosas no ha sido a partir del reconocimiento de la diversidad y de la puesta en práctica de una

---

<sup>20</sup> CONPES. *Política para promover la igualdad de oportunidades para la población negra, afrocolombiana*. Bogotá, 2010, p. 59.

<sup>21</sup> ASCUN. *Políticas y estrategias para la educación superior de Colombia 2006 – 2010*. Bogotá, 2007, p. 19

<sup>22</sup> Caicedo, José y Castillo, Elizabet. *Indígenas y afrodescendientes...* Op. cit. p. 69.

<sup>23</sup> *Ibidem*. p. 72.

<sup>24</sup> Colombia. Procuraduría General de la Nación y USAID. *El derecho a la educación. La educación en la perspectiva de los derechos humanos*. Bogotá: Procuraduría, 2006, p. 167.

pedagogía intercultural. En efecto, los distintos estudios para el caso de la costa Caribe, muestran que los progresos logrados en cuanto a su incorporación al espacio educativo no alcanzan a disminuir los factores que los hacen vulnerables, lo cual de cierta manera ha terminado por generar un desencanto de las minorías étnicas con respecto a las virtudes de la educación superior.

### **En la búsqueda del reconocimiento y de la educación intercultural.**

Las minorías étnicas del país solo serían reconocidas de forma definitiva con la Constitución de 1991. En efecto, luego de casi dos siglos de vida republicana, por primera vez una Carta Magna como la aprobada en la llamada Constituyente del 91 reconocería la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana: “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”.<sup>25</sup>

Sin embargo, este reconocimiento constitucional por parte del Estado, de la multiculturalidad del pueblo colombiano, fue el resultado de un largo proceso de reclamos, luchas, negociaciones, así como de construcciones conceptuales y académicas que se han dado en el país a lo largo de su historia reciente.

La aceptación estatal de la existencia de la diversidad cultural<sup>26</sup> ha sido un triunfo de muchos sectores sociales que a pesar de su autorreconocimiento, durante muchos años fueron desconocidos por un Estado que los consideraba, a partir del mito del buen salvaje, como objetivo del proyecto civilizador. En efecto, no solo durante la Colonia, sino durante gran parte del periodo republicano, el mismo Estado facilitó las prácticas evangelizadoras como un mecanismo para alcanzar la ciudadanía por parte del indígena, los negros y mestizos arrojados. Evangelizar era entonces un mecanismo educativo para hacer persona al otro,

---

<sup>25</sup> Colombia. *Constitución Política de Colombia de 1991*. Artículo 7°. En: <http://www.banrep.gov.co/regimen/resoluciones/cp91.pdf> (consultado 23 de mayo de 2009).

<sup>26</sup>Un ejemplo de ello lo constituye la Ley 70 de 1993, cuyo principal propósito, definido en su artículo 1ero, apuntaba al establecimiento de “mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico, y el fomento de su desarrollo económico y social, con el fin de garantizar que estas comunidades obtengan condiciones reales de igualdad de oportunidades frente al resto de la sociedad colombiana”.

para lo cual se le sacaba de su estado natural, con la pretensión de culturizarlo haciéndolo miembro de una comunidad política y religiosa.<sup>27</sup>

De este proyecto de inclusión fueron víctimas cientos de miles de individuos, a quienes se les había relegado a territorios periféricos; es decir, eran considerados individuos al margen de la nación moderna y un peligro para su estabilidad, por lo que había que “civilizarlos”.<sup>28</sup> En este sentido, desde principios del siglo XX hasta la década de los 60, la educación de los indígenas fue llevada a cabo bajo la tutela de la Iglesia católica o en escuelas oficiales en las cuales se aplicaba un currículo que desconocía la cultura de los grupos étnicos y en la mayoría de los casos se impedía que se hablara en la lengua indígena.<sup>29</sup>

Esta práctica era el resultado del Concordato existente entre el Estado colombiano y la Santa Sede firmado en 1887 y el cual se extiende hasta pasado el medio siglo XX. En él se plantean normas y directrices que impulsaron a la Iglesia católica como elemento esencial del orden social y un medio de extensión de la civilización y la nacionalidad hacia los “salvajes” selváticos e indios andinos, antiguos vasallos suyos.<sup>30</sup>

Dentro de las disposiciones más importantes establecidas en el Concordato se encontraba precisamente la enseñanza obligatoria de la religión en las universidades, los colegios y escuelas. Otro referente importante fue la Ley 89 de 1890 por “la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada”, a lo cual se le sumó el Decreto 74 de 1898, el cual en su artículo 1° estableció que la legislación general de la república no regirá entre los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada por medio de misiones<sup>31</sup>.

---

<sup>27</sup> Castillo, Elizabeth y Rojas, Axael. *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca, 2005, p. 16.

<sup>28</sup> Beltrán, William. Aproximación histórico-interpretativa al proceso de diversificación religiosa en Colombia. En: Grupo Interdisciplinario de Estudios de Religión, *Sociedad y Política, Mirada pluridisciplinar al hecho religioso en Colombia: Avances de investigación*. Bogotá: Universidad San Buenaventura. 2008, p. 153.

<sup>29</sup> En este apartado se sigue de cerca el trabajo de: Romero, Fernando. *La educación indígena en Colombia: referentes conceptuales y socio históricos*. Documento de trabajo. Facultad de Ciencias de la Educación. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, 2002.

<sup>30</sup> Jimeno, Myriam y Triana, Adolfo. *Estado y minorías étnicas en Colombia*. Bogotá: Cuadernos del Jaguar y Funcol, 1985, p. 31.

<sup>31</sup> Véase: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4920>. (Consultado 27 de enero de 2009).

En consecuencia, el gobierno de acuerdo con la autoridad eclesiástica, era el que determinaba “la manera como esas incipientes sociedades deban ser gobernadas”. Como se ve, en esta Ley se concebía a los indígenas como menores de edad que debían estar bajo la tutela de la Iglesia católica; por otra parte, la ley concebía la educación en comunidades indígenas como parte de la misión civilizadora iniciada en la Conquista y continuada en la Colonia.

Durante el período de la Regeneración (1886-1902) la educación para los indígenas, que estaba en manos de la Iglesia, se desarrolló en el marco de las misiones, con una concepción pedagógica originada en la pedagogía católica y que se mantiene hasta los años cincuenta, época en la cual se adoptan los planes oficiales. Los misioneros, como señala Jimeno,<sup>32</sup> percibieron el entrecruce complejo de elementos y las enormes posibilidades que ofrecía la creación de poblados dependientes del centro misionero—escolar, control y vigilancia sobre las actividades cotidianas del mismo, incidencia en la continuidad de la estructura social tratando de amoldarla según ciertas pautas “civilizadas”. La escuela misional se convirtió en centro económico y de relaciones diversas, de aprovisionamiento y circulación de mercancías, de compra de fuerza de trabajo y comunicaciones.<sup>33</sup>

Este modelo de Iglesia Docente termina por legitimarse a partir de las concepciones y autonomía otorgada por el Estado a las congregaciones religiosas, las cuales definieron las formas de educar al indígena. Una de estas prácticas fueron los internados para niños indígenas, los cuales eran separados de sus familias para imponerles, además de la doctrina cristiana por vía de la escolarización, nuevas costumbres y ritmos de la llamada cultura civilizada.

A pesar del cuestionamiento que le hacen los liberales al llegar al poder nuevamente en la década del 30 a este modelo, el mismo siguió funcionando por mucho más tiempo en los llamados territorios nacionales, donde el Estado era incapaz de ejercer soberanía. Es más, nunca se le consideró importante dentro de las reformas educativas del período liberal.<sup>34</sup> Es así como con la llegada al poder de los conservadores, esta cobrará mayor fuerza a partir del

---

<sup>32</sup> Jimeno, Myriam y Triana, Adolfo. *Estado y minorías...* Op. cit. p. 61

<sup>33</sup> *Ibidem*, p. 2.

<sup>34</sup> Helg, Aline. *La educación en Colombia 1918-1957*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1987. p. 184.

retorno a la pedagogía oficial confesional, al darles el privilegio a las congregaciones religiosas de crear y trasladar escuelas, así como de realizar nombramientos de maestros.<sup>35</sup>

Así, durante la primera mitad del siglo XX, el proyecto de construcción de la nación colombiana se reflejó en la forma como se intentó asimilar a los grupos indígenas a la nacionalidad a través de la evangelización. Paralelamente, las imágenes de la identidad nacional difundidas a través del texto escolar minimizaban al indígena y al negro, pues consideraban que “lo blanco y europeo se encuentra por encima de los mestizos y éstos, a su vez, en un nivel superior al que ocupan los indígenas y los negros”.<sup>36</sup>

La evangelización como forma de educación de los indígenas, generó mayor interés por parte de las congregaciones religiosas, quienes al igual que el Estado, no dieron mayor importancia a la educación de las comunidades negras. De cierta manera, como lo afirma Peter Wade, esto reprodujo la tendencia colonial en el sentido de que la otredad de los nativos americanos y la de los africanos estuvo marcada por diferentes estatus. En efecto, para Wade, los indígenas a pesar de ser vistos como pueblos bárbaros eran considerados como seres “incorruptos”; es decir, a pesar de no ser cristianos no habían rechazado la cristiandad. Por el contrario, los africanos siempre fueron vistos como “infieles” influenciados por el islamismo, lo que justificaba su esclavización<sup>37</sup>.

Es así como a las poblaciones negras, a pesar de darles un tratamiento similar para “civilizarlos”, este estuvo sustentado en condiciones diferentes y diferenciadoras. Traídos violentamente de sus territorios de origen, desmembrados socialmente y sometidos culturalmente, los africanos y sus descendientes fueron tratados bajo un régimen de administración que los consideraba como “mercancías”. Es así, tal como lo comenta Maya: la diversidad cultural de sus sociedades originarias, sus formas organizativas, así como sus lenguas y tradiciones religiosas fueron prohibidas e invisibilizadas en la categoría genérica de esclavos<sup>38</sup>.

---

<sup>35</sup> Castillo, Elizabeth y Rojas, Axael. *Educación a los otros...* Op. cit., p. 69.

<sup>36</sup> *Ibidem*, p. 71.

<sup>37</sup> Wade, Peter. Los guardianes del poder: biodiversidad y multiculturalidad en Colombia, En: Restrepo, Eduardo y Axel Rojas (Editores), *Conflicto e (in) visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. pp. 249-269. Editorial Universidad del Cauca. Colección Políticas de la alteridad, Popayán, ¿año?

<sup>38</sup> Elizabeth Castillo y Axael Rojas. *Educación a los otros...* Op.cit.,p. 25.

Con el advenimiento de la república su situación no cambió mucho, pues muy a pesar de ser abolida la esclavitud y alcanzar la categoría de ciudadano, este individuo continuó desamparado jurídicamente y en la marginalidad social. En efecto, la condición racial o cultural de estos individuos terminó determinando su condición social y política en el sistema de jerarquías imperantes en Colombia.

La visión que se tenía en el siglo XIX sobre la población negra no era muy distinta a la que sobre el particular existía en otros países, tal como lo demuestran las opiniones de viajeros extranjeros que visitaron la nueva república a lo largo de la primera centuria de vida republicana, evidenciadas en las descripciones del geógrafo alemán Alfred Hettner, quien los considera una mano de obra necesaria pero que nada aportan a la civilización: “Cierto es que sin su trabajo muchas riquezas habrían quedado sin extraer del subsuelo, pero tampoco cabe negar que aquí, hoy en día, parecen detener el progreso, a la vez que constituyen un grave peligro para el futuro del país”.<sup>39</sup>

Solo a fines del siglo XX los movimientos sociales de campesinos, indígenas y comunidades negras logran imponer el tema de la marginalidad social a que eran sometidos. Durante las tres últimas décadas del siglo XX empiezan a ser visibles para el conjunto de la sociedad colombiana. Emerge entonces el discurso de la indianidad, en reemplazo del indigenismo, que reclama un proyecto político propio opuesto a la evangelización, pues parte del autorreconocimiento y de la necesidad de contar con una educación autónoma. Sus reclamos apuntan a forjar su propio destino sin el control del Estado ni de políticos locales; se logra la negociación de políticas y acciones antes que la imposición estatal. Las comunidades indígenas logran también el reconocimiento de una educación acorde con sus proyectos político-culturales, al punto de que sus maestros deben tener pertinencia cultural y los contenidos curriculares dan cabida a los saberes locales.<sup>40</sup>

Para 1982 la Organización Nacional Indígena (ONIC), que agrupa fundamentalmente a las comunidades indígenas del suroccidente del país, propone entre varias reivindicaciones: “Recuperar las costumbres; tradiciones y la historia propia; formar profesores que enseñen de acuerdo a las necesidades y en sus respectivas lenguas”. Ello refleja el ideario de las

---

<sup>39</sup> Alfred Hettner, *Viajes por los Andes colombianos: (1882-1884)*, Bogotá: Banco de la República, 1976. p. 69.

<sup>40</sup> Castillo, Elizabeth y Rojas, Axael. *Educación a los otros...* Op. cit., p. 15

organizaciones indígenas preocupadas por contar con una educación que defienda la cultura y la lengua, lo cual llevará a que a finales de la década del 70 y del 80 se inicien programas de educación bilingües, algunos controlados por organizaciones indígenas, y otros bajo la tutela de grupos religiosos.<sup>41</sup>

En Colombia, al igual que en el conjunto de América Latina, la producción académica que soporta estas reivindicaciones utiliza indistintamente conceptos de *educación indígena* y *educación bilingüe*. El primero de los cuales hace referencia a un proceso de socialización endógeno llevado a cabo por parte de un grupo étnico, en el cual el objetivo es la revaloración de la cultura. Esta se entiende como una perspectiva de vida no occidental y otras prácticas de socialización familiar y comunitaria. Se retoma la vida cotidiana indígena que parte de la existencia de un orden social propio, una religiosidad que impregna las actividades productivas, una relación con la naturaleza en la cual se piensa como un elemento más del propio medio. En la práctica, la educación indígena resulta ser un medio de control interno del grupo, un proceso por el cual cada sociedad indígena internaliza en sus miembros su propio modo de ser, garantizando así su sobrevivencia y reproducción. Proceso que está ligado con la alfabetización y la escuela. En este contexto cada pueblo crea su propia práctica educativa, de acuerdo con la situación específica.<sup>42</sup>

Por su parte, las comunidades afrocolombianas en este mismo periodo son portadoras de un discurso que reivindica su etnicidad, al mismo tiempo que exigen el derecho a educarse desde su cosmogonía. Pero a diferencia de las comunidades indígenas, se plantean un proyecto educativo más amplio, al proponer al país que replantee sus currículos, reconociendo y valorando su presencia histórica y cultural en el proceso de construcción de la nación.

En este proceso, tal como lo señalan Rojas y Castillo, tanto indígenas y negros,

se reconstituyen y modifican con su acción política las relaciones con el Estado, contribuyendo a forjar un nuevo discurso de la nación, ahora reconocida como pluriétnica y multicultural. Sin embargo, el Estado y los intereses del capital también se

---

<sup>41</sup> Citado por: Romero Loaiza, Fernando, *La educación indígena en Colombia.. Op.cit., p.11.*

<sup>42</sup> *Ibíd.* p. 3

movilizaron; el multiculturalismo representa un nuevo discurso de la nación de gran legitimidad y rentabilidad política, no siempre acompañado de acciones concretas.<sup>43</sup>

El anterior recorrido permite ver cómo al origen y desarrollo de la etnoeducación, le precede una larga experiencia histórica que va desde la evangelización hasta llegar a las primeras propuestas de las organizaciones indígenas y afrocolombianas por una educación adecuada a sus proyectos y requerimientos socioculturales.

### **Orígenes y desarrollos de la etnoeducación en Colombia.**

Luego de este proceso de luchas, reivindicaciones, exigencias y negociaciones por una educación que reconociera la existencia de una sociedad culturalmente diversa, las comunidades indígenas y afrocolombianas lograron que el Estado colombiano institucionalizara un modelo de educación multicultural conocido como etnoeducación, el cual se ha establecido como un programa por parte del Ministerio de Educación Nacional, a través de la Resolución 3454 de 1987.

La etnoeducación es definida en esta norma 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, de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacita para participar plenamente en el control cultural del grupo étnico.<sup>44</sup>

En tal sentido, esta fue asumida como el proceso a través del cual los miembros de un pueblo internalizan, construyen conocimientos y valores, y desarrollan habilidades y destrezas de acuerdo con sus necesidades, aspiraciones e intereses que les permitan desempeñarse adecuadamente en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos.<sup>45</sup>

---

<sup>43</sup> Castillo, Elizabeth. *Educación a los otros...* Op. cit., p. 17

<sup>44</sup> Colombia. Ministerio de Educación Nacional y Organización Nacional Indígena de Colombia ONIC (1985) *La etnoeducación: Realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos*. Bogotá: 1996, p. 51

<sup>45</sup> Véase: Artunduaga, Luis Alberto. *La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia*. En: *Revista Iberoamericana de Educación. OEI, Madrid, No.13, 1997*. Versión digital: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie13a02.htm> (consultado 13 de mayo de 2009).

Es de anotar que el término de etnoeducación fue desarrollado con base en el concepto de etnodesarrollo de Bonfil Batalla<sup>46</sup> en Costa Rica en el año de 1982, para referirse a una educación cultural diferenciada para grupos étnicos. El Ministerio de Educación de Colombia retoma esos planteamientos, así como algunos otros planteados por la educación indígena y bilingüe, e introduce el concepto de interculturalidad, el cual si bien es usado tímidamente por algunos grupos indígenas, aún está por ser concretado en planes curriculares y en la práctica educativa en los distintos niveles de enseñanza.

La etnoeducación como modelo educativo intercultural es el resultado de las tensiones, pero también de las negociaciones entre los grupos étnicos y el Estado colombiano. Es por ello que el gobierno colombiano la ve como una política y las comunidades como su proyecto educativo, que les brinda autonomía en la formación de sus nuevas generaciones.

El Ministerio de Educación, en primera instancia planteó que la amplitud del concepto de etnoeducación, su carácter igualitarista lleva a considerar que no hay superioridad ni inferioridad entre el castellano y los idiomas indígenas, hecho que no es cierto, según muestran algunos estudios de interferencia lingüística.<sup>47</sup> En la práctica, como señala María Trillos,<sup>48</sup> existe la opinión de que la lengua materna se emplee para la adquisición de saberes tradicionales y el español para la apropiación de los productos de la ciencia universal. No obstante, los lineamientos de la etnoeducación enfatizan en un bilingüismo, en el cual en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe emplearse prioritariamente la lengua indígena y simultánea o posteriormente el español. Por otra parte, a diferencia de la educación indígena, enfatiza en una educación intercultural, en la que partiendo de la cultura propia se conozca la cultura nacional y universal.<sup>49</sup>

Para especialistas como Bodnar:

[...] el término etnoeducación, presupone un cambio total en relaciones que la sociedad hegemónica ha establecido con las culturas autóctonas, definidas ya en términos no de dependencia e integración de aquellas hacia estas, sino de reconocimiento, respeto y mutuo enriquecimiento, mediante el análisis crítico de los recursos culturales propios,

---

<sup>46</sup>Bonfil Batalla, Guillermo. Declaración de San José, Costa Rica. 1981.

<sup>47</sup>Citado por: Romero Loaiza, Fernando. *La educación indígena en Colombia*. Op.cit., p. 4

<sup>48</sup>Ibíd.

<sup>49</sup>COLOMBIA. Ministerio de Educación. Lineamientos Generales de Educación Indígena, Bogotá, MEN, 1987, p. 52

apropiados, enajenados e impuestos y su interacción dinámica, de unas culturas con otras [...] <sup>50</sup>

Este nuevo enfoque educativo recoge la idea de educación de/para grupos étnicos y el mismo trae al país el debate en torno a la interculturalidad, la cual es considerada como posibilidad de superar el etnocentrismo, así como el indigenismo radical de los 70, al mismo tiempo que se convierte en una oportunidad para construir el reconocimiento de otras culturas. <sup>51</sup>En efecto, el establecimiento de la etnoeducación en Colombia constituye un avance considerable hacia la educación intercultural de una sociedad que incluso debe pensar la diversidad más allá de lo étnico. Pues tal como lo afirma Alban:

Pensar hoy en día lo cultural solamente desde lo étnico y creer que lo étnico es representativo de la interculturalidad, es quedarse en marcos estrechos de análisis, [en efecto] el panorama cultural se ha ampliado de tal manera que entran en escena otros actores demandando y reclamando reconocimientos y presencia como sujetos de derecho y como actores sociales. Los movimientos gays y de lesbianas, las opciones religiosas, los jóvenes, los desempleados, las personas con capacidades diferentes, los seropositivos y las trabajadoras sexuales entre otros grupos y expresiones sociales, incrementan las dificultades para entender lo cultural dentro del ya agotado esquema de representación de lo rural-étnico. <sup>52</sup>

Este debate por la etnoeducación continúa en nuestro país <sup>53</sup> y en el mismo participan organizaciones sociales de carácter étnico, académicos y sectores políticos, quienes desde sus perspectivas abordan el tema de un modelo educativo en proceso de construcción, el cual incluso es aún rechazado por algunas comunidades indígenas que insisten en la idea de una educación propia y critican la etnoeducación como una política del MEN, que no hace énfasis en aspectos como la integralidad que ve lo educativo más allá del ámbito escolar y que reclama una educación que tenga en cuenta las dinámicas propias de la cultura; es decir, un proceso de

---

<sup>50</sup> Bodnar, Yolanda. La constitución y la etnoeducación: ¿Una paradoja?. En: *Educación y cultura*. N° 27. 1992, p.p. 20-23.

<sup>51</sup> Romero Loaiza, Fernando. *La educación indígena en Colombia..* Op. cit., p. 4

<sup>52</sup> Alban, Adolfo. Educación e interculturalidad en sociedades complejas. Tensiones y alternativas. En: <file:///C:/Users/Luis%20Alarcon/Downloads/84731904.SOC%20COMPLEJAS.pdf> (consultado 12 diciembre de 2013)

<sup>53</sup> Al respecto véase: Rojas, Axael. Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. En: *Revista Colombiana de Antropología*. ICHAN, Bogotá, Vol- 47, 2011. pp. 175-198.

vida que involucra no solamente unos conocimientos y habilidades, sino que se relaciona con la esencia misma del ser en sus sentimientos, en el sentido y significado de la vida, y en la capacidad como individuo de adaptarse a un colectivo y sentirse participante de un proceso integral y proyectarse a condiciones de vida más digna.<sup>54</sup>

En lo que respecta a la comunidad afrocolombiana, esta también de cierta manera se planteó desde su óptica, algunas discusiones con respecto a la etnoeducación, relacionadas con las formas como estos grupos han logrado insertar en la políticas educativas del Estado sus posturas étnicas; posturas no homogéneas, debido a la presencia de grupos diversos socioculturalmente en los que existe presencia de diversos patrones poblacionales y donde hay diversidad en cuanto a sus formas organizativas y tradiciones políticas. Todo lo cual vuelve más complejo el establecimiento de políticas etnoeducativas en las poblaciones negras; situación que llevó, al lado de presiones y reivindicaciones sociales, al establecimiento de leyes y normativas de carácter educativo, que si bien es cierto apuntan al tema afro, superan el reduccionismo étnico de los indígenas y pretenden involucrar al conjunto de la comunidad educativa.

Sobre el particular, Juan de Dios Mosquera,<sup>55</sup> considera que “la etnoeducación afrocolombiana es el proceso de socialización y enseñanza a todos los colombianos de la afrocolombianidad a través de los sistemas educativos y medios de comunicación”.

El debate incluso se da al interior de las comunidades negras, ya que para otras la etnoeducación debe orientarse a la socialización de la diversidad étnica; pero al mismo tiempo debe enfatizar en las particularidades de cada etnia. Debe centrarse en el individuo como ser cultural y su interrelación con el conjunto de la sociedad.

Ciertamente, independiente del debate enriquecedor que todavía hoy continúa, hay que reconocer que con el establecimiento de la etnoeducación, Colombia abrió nuevos espacios en su sistema educativo, con posibilidades ilimitadas que dependen de cómo la asuma la comunidad educativa, porque es una realidad en la legislación escolar. La etnoeducación ya es parte consustancial de la política educativa estatal, y no una legislación especial y marginal.

---

<sup>54</sup> Trochez, Benilda y Bolaños, Graciela. Algunos aspectos de la formación de maestros en etnoeducación. En: *Culturas, Lenguas, Educación. Memorias VII Congreso de Antropología*. Fondo de Publicaciones de la Universidad del Atlántico. Barranquilla: 1999, p. 193

<sup>55</sup> Mosquera, Juan de Dios. ¿Qué debemos asumir como etnoeducación? En: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/etnoeduc/etno2.htm> (consultado 22 diciembre de 2013)

La práctica etnoeducativa se ubica dentro de los esfuerzos de los grupos étnicos por definir y construir un proyecto de sociedad y de vida acorde con sus criterios y aspiraciones. La educación intercultural debe partir del conocimiento, valoración y afirmación de la identidad étnica propia y proyectarse hacia el conocimiento de tecnologías producidas por otros grupos humanos, desde la perspectiva de articulación cultural.

La etnoeducación se propone explorar otros espacios de las diferentes formas que tienen todos los grupos humanos de concebir el mundo, de interpretar la realidad y producir los conocimientos. Los diversos sistemas de conocimientos tienen a su vez sus propias maneras de transmisión, recreación y perfeccionamiento.

Este modelo de educación intercultural recoge las experiencias de las comunidades afrocolombianas, las cuales son depositarias de una sabiduría acumulada durante siglos transmitida fundamentalmente a través de la tradición oral, de abuelos a nietos sucesivamente, para garantizar la reproducción física y espiritual de las presentes y futuras generaciones, con sus propios sistemas de socialización y educación.

Esta sabiduría tanto de los grupos afros, como de los indígenas

no debe ser considerada simplemente como preconcepciones que se oponen al saber científico y que sólo son pedagógicamente útiles en la medida en que puedan suscitar conflictos conceptuales que las pongan en tela de juicio, que demuestren que son erróneas para facilitar su destrucción o sustitución. Mientras que, desde la etnoeducación se debe apuntar a la interacción en un mismo proceso de construcción de saberes; y considerar el problema de las estrategias psicopedagógicas de los procesos de aprendizaje y su relación con la estructura cognitiva subyacente en una cosmovisión como lógica del conocer, entender y explicar los fenómenos del mundo, la vida, la naturaleza y el hombre.<sup>56</sup>

Pero a pesar de sus avances, los especialistas llaman la atención sobre algunos problemas que hoy padece la etnoeducación en Colombia, lo cual resulta útil en este proceso todavía en construcción. Al respecto, Rojas y Castillo (2011) llaman la atención sobre el hecho de que las leyes sobre etnoeducación o la educación para la diversidad se han dictado bajo la lógica de

---

<sup>56</sup> Colombia. Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Ministerio de Educación Nacional. *Revolución Educativa Colombia Aprende*. Bogotá, 2004, p. 20.

excepcionalidad, lo cual las pone en una situación de marginalidad normativa. Igualmente insisten en la poca claridad de la normatividad, lo que lleva a multiplicidad de interpretaciones y confusiones normativas, por lo que la etnoeducación no ha logrado incorporarse como elemento constitutivo de la práctica institucional en el sector responsable de la política educativa, lo que conlleva al enfrentamiento entre un sistema de educación nacional y un sistema educativo para grupos étnicos. A esto se suma el marcado burocratismo pedagógico y una demanda etnoeducativa que supera las acciones del Estado, que ha terminado por relegar a la marginalidad la cátedra de estudios afrocolombianos.<sup>57</sup>

### **El reto: la formación del maestro para la educación intercultural.**

En cuanto a la formación de maestros para los espacios interculturales hay que destacar que en Colombia se desarrolla la llamada Cátedra de Estudios Afrocolombianos, la cual fue inicialmente propuesta por las comunidades negras y asumida, luego de acuerdos y negociaciones entre las partes, por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, a través de la Ley 70 de 1993, la cual tiene su concreción en el Decreto 1122 de 1998. Este establece su carácter obligatorio en el área de ciencias sociales en todos los establecimientos educativos estatales y privados que ofrezcan los niveles de educación en el preescolar, secundaria y bachillerato.

En los lineamientos curriculares propuestos por esta cátedra, se avanza en aspectos pedagógicos y temáticos, en los que se intenta una aproximación al significado histórico, geográfico, político y cultural del término afrocolombiano. La cátedra espera que los docentes se encuentren motivados y participen de la propuesta para lograr gran parte del éxito. Sin embargo, es necesario llamar más la atención en la formación, la preparación y sensibilización de los docentes en torno al tema de la igualdad, del respeto, y el reconocimiento del otro.

Sobre este particular:

La reforma de las instituciones de formación, que se busca desarrollar en el marco de los Decretos 3012 de 1997 y 272 de 1998, le plantea nuevas perspectivas a la formación de maestros que trascienden la adquisición de técnicas para ser empleadas en el reducido contexto del salón de clases, y buscan hacer realidad la articulación entre docencia e

---

<sup>57</sup>Castillo, Elizabeth y Rojas, Axael. *Educar a los otros...* Op. cit., p. 96

investigación en sus programas, sean de pre o postgrado. Estos dos decretos le otorgan un lugar central en: La pedagogía como saber fundamental del maestro y la investigación educativa como fuente de conocimiento pedagógico y didáctico. El reconocimiento de estos dos componentes le da nuevas dimensiones al docente en términos de su identidad como profesional y como investigador de su propio saber y práctica, y a las instituciones de formación en cuanto al desarrollo de su capacidad para producir conocimiento pedagógico. En lo que se refiere a la dimensión investigativa, se hace necesario precisar sus alcances en el continuo de la generación de una cultura de la investigación planteada en el Sistema Nacional de Formación de Educadores, pues no se pretende con esta directriz convertir a todo maestro en investigador profesional.<sup>58</sup>

Al reflexionar prospectivamente sobre la formación de los docentes, en relación con los anteriores planteamientos, es necesario considerar que las teorías pedagógicas, la renovación de la institución escolar en todas sus dimensiones, el impacto del desarrollo científico y tecnológico, los cambios en las actividades económicas, sociales y políticas, debe ser contemplada, en tal sentido que se enfrenta a un mundo cambiante con muchas utopías y desencantos; este docente debe contar con las suficientes herramientas teóricas y metodológicas para comprender esa realidad donde vive y qué puede hacer desde su saber y su práctica pedagógica.<sup>59</sup>

En este sentido, la Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación en Colombia, decretó en su Artículo 58 lo relacionado con los docentes para grupos étnicos, donde se afirma que: “El Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de las mismas”.<sup>60</sup>

Este artículo explica la formación especializada requerida por los docentes que se desempeñan en grupos étnicos; además, reafirma la continuidad del proceso de formación propia adelantado por las comunidades indígenas y afrocolombianas. Así, el Estado colombiano reconoce la

---

<sup>58</sup>Colombia. Ministerio de Educación Nacional. *Revolución Educativa Colombia*. Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Bogotá, 2004.

<sup>59</sup>Colombia. Ministerio de Educación Nacional. *Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente*. Bogotá, 2012.

<sup>60</sup>Colombia. Ministerio de Educación Nacional. *Ley 115*. Bogotá, 1994.

especialidad de la etnoeducación, surgida de la diversidad de culturas, lo cual obliga a realizar acciones particulares.

Otro artículo importante incluido en esta ley es el 59, el cual establece las Asesorías Especializadas, donde:

El gobierno nacional a través del Ministerio de Educación Nacional y en concertación con los grupos étnicos, prestará asesoría especial en el desarrollo curricular; en la elaboración de textos y materiales educativos y en la ejecución de programas de investigación y capacitación etnolingüística.<sup>61</sup>

Dentro de los aspectos jurídicos que amparan la formación de docentes en Colombia está el Decreto 804 de 1995:

Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. La formación de etnoeducadores constituye un proceso permanente de construcción e intercambio de saberes que se fundamenta en la concepción de educador prevista en el artículo 104 de la Ley 115 de 1994 y en los criterios definidos en los artículos 56 y 58 de la misma.<sup>62</sup>

El Artículo 104 de la Ley 115 se refiere al educador como el orientador en los establecimientos educativos, dentro de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, étnicas y morales de la familia y la sociedad.

Allí mismo se hace hincapié, que como factor fundamental del proceso educativo, que el maestro debe recibir capacitación y actualización profesional, no debe ser discriminado por razón de sus creencias filosóficas, políticas o religiosas y se insiste además que deberán tenerse en cuenta sus aportes e ideas para mejorar la práctica educativa.

En el artículo 6° se hace hincapié en que el

proceso de formación de etnoeducadores estará dirigido a generar y apropiar los diferentes elementos que les permitan fortalecer y dinamizar el proyecto global de vida en las comunidades de los grupos étnicos. Así como a identificar, diseñar y llevar a cabo

---

<sup>61</sup>Ibídem.

<sup>62</sup> Colombia. Decreto 804. 18, mayo., 1995. En: [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103494\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103494_archivo_pdf.pdf) (consultado 8 de noviembre 2013)

investigaciones y propiciar herramientas que contribuyan a respetar y desarrollar la identidad de los grupos étnicos en donde presten sus servicios, dentro del marco de la diversidad nacional. Lo cual se debe complementar con la profundización en la identificación de formas pedagógicas propias y desarrollarlas a través de la práctica educativa cotidiana, las que tienen que tener en cuenta la lengua vernácula de las comunidades con tradiciones lingüísticas propias.<sup>63</sup>

Al construir los contenidos de la cátedra afrocolombiana sobre temas, problemas y actividades pedagógicas relativas a la cultura de las comunidades afrocolombianas, afroamericanas y africanas, se debe resaltar el plan de estudios en el área de las Ciencias Sociales y el conjunto de los procesos curriculares; Colombia es un país que además de tener una gran diversidad en su población, posee múltiples regiones que a su vez tienen sus propias expresiones culturales: formas particulares de ser, de pensar, de sentir, de hablar y de organizarse. De igual forma existen las creencias y costumbres, las tradiciones, sus fiestas y carnavales, su música y sus danzas, en un dinámico proceso de inclusión acelerado por el desplazamiento forzado, como causa de la violencia. Estos contenidos deben buscar nuevas lecturas de la realidad nacional: su naturaleza pluriétnica y multicultural.

Finalmente, la idea que prevalece en estos Lineamientos Curriculares es la de ser guía de un proceso de construcción colectivo y participativo, que es deudor de múltiples y diversos aportes teóricos y metodológicos para que los docentes, investigadores y comunidad educativa en general, mejoren permanentemente los resultados de esta propuesta pedagógica.

Sin lugar a dudas, la década de 1990 fue una época muy importante para la educación intercultural en Colombia, ya que se generaron cambios importantes y significativos en los lineamientos de los marcos legales en cuanto al tema de la formación de educadores y crearon las condiciones para su mejoramiento profesional; así mismo, organizaron el mejoramiento profesional, el funcionamiento de las escuelas normales superiores.

También se dio el caso de la formación permanente o en servicio, la normatividad y las orientaciones dadas por el Ministerio de Educación y dirigidas a los comités territoriales de capacitación, encargados de organizar los planes de capacitación docente, para lo cual se deben tener en cuenta las bases legales, las estrategias, y los proyectos y programas establecidos.

---

<sup>63</sup>Ibidem.

Durante los años siguientes se dieron importantes avances en la normativa relativa a la formación de docentes para la educación multicultural; es así que el Plan Decenal de Educación 2006/2016, incorporó algunas directrices y metas que hacen referencia a las facultades de educación y en las cuales se insiste en la necesidad de:

Orientar, en las escuelas normales superiores y en las facultades de educación, programas de formación de maestros que sean coherentes con las necesidades de atención integral y pertinente a los contextos locales, a partir del reconocimiento de la interculturalidad, la diversidad y la necesidad de la inclusión.<sup>64</sup>

Así mismo, se planteó como objetivo para el reconocimiento de la diversidad cultural, “Garantizar pedagogías pertinentes para el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural, de creencias y las demás formas asociativas que implican la interculturalidad y que hacen parte de la identidad nacional”.<sup>65</sup>

Pero en este proceso, la Universidad debe asumir un mayor compromiso social para avanzar en la profesionalización de maestros portadores de competencias interculturales. En efecto, no se debe perder de vista que la Universidad es el sistema que la sociedad ha construido no solo para preservar el conocimiento y propiciar el desarrollo científico necesario para el avance de ese mismo conocimiento y para lograr una mejor sociedad. Ella es también, sobre todo en la época actual, espacio de encuentro y comunicación, de diálogo, disertación, y confrontación de ideas y posturas ideológicas y políticas. Al mismo tiempo, la Universidad se convierte en el corazón sensible de la sociedad, razón por la cual no puede mantenerse al margen de las exigencias que esta le plantea; sobre todo la de propiciar la investigación sobre temas interculturales, los que se convierten en un insumo de gran valor dentro del proceso de formación de docentes para la educación intercultural.

La Universidad debe asumir la aventura de formar profesores capaces de asumir su rol en una sociedad intercultural. Lo cual implica enfrentar y superar tradiciones y poderes que desde su interior se oponen a las transformaciones. En efecto, es sabido que la universidad y, en general, el sistema de educación superior en su conjunto, pueden entenderse como instancias de

---

<sup>64</sup>Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Plan nacional decenal de educación 2006 -2016, Lineamientos para las Facultades de Educación. Bogotá: MEN, 2006. p. 32. Versión en línea: [http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057\\_Facultad\\_educacion.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_Facultad_educacion.pdf). (Consultado 26 de octubre de 2012)

<sup>65</sup>Ibidem. p., 37

producción y reproducción de la cultura en sus diferentes dimensiones, pero sobre todo, la cultura dominante. En ellos, la producción y la reproducción de todas las formas de conocimiento y práctica posibles, están controladas por estructuras, relaciones de poder y procedimientos que afectan, de una manera u otra, el sistema de relaciones sociales entre los agentes y las agencias existentes, así como también las prácticas pedagógicas que allí se llevan a cabo. Pensar la universidad desde esta perspectiva, significa fundamentalmente entenderla como una red de relaciones entre estructuras y prácticas sociales en las cuales se producen/reproducen discursos, competencias, prácticas y formas de relación que mantienen una cierta articulación con las demandas de una sociedad determinada, lo que le posibilita emprender acciones para convertirse en espacio de formación para una sociedad diversa.

Ante esa realidad, y a pesar de importantes avances, nuestras autoridades educativas, así como los profesores y los diseñadores del currículo, tienen poca claridad en cuanto al tipo de estrategias didácticas que permitan llevar a cabo una educación adecuada y necesaria para el contexto social en el que se desarrolla la práctica educativa; la cual en la mayoría de los casos, como se anotó antes, no incorpora la variable intercultural como un elemento que posibilite no solo la interrelación entre culturas, sino también el reconocimiento de las diferencias, la diversidad y las desigualdades existentes en un país que como el nuestro, tiene profundas brechas sociales y económicas.<sup>66</sup>

En tal sentido, es necesario que en estos momentos la educación se plantee como una de sus tareas centrales, reconceptualizar sus objetivos y las prácticas escolares en concordancia con el contexto en el que se producen. Para ello se debe necesariamente revisar y reorientar los procesos de formación que se desarrollan en los programas de licenciatura de las Facultades de Educación. Ello exigen construir conocimientos previos sobre la problemática; es decir, es necesario en primera instancia generar investigaciones que permitan analizar y comprender las formas en que estos se llevan a cabo y lograr implementar acciones tendientes al mejoramiento de los procesos formativos donde la perspectiva intercultural esté presente.

Para ello hay que retomar la idea de que el docente como principal agente transformador debe ser formado para que sea capaz de asumir su rol como mediador de las tensiones que se

---

<sup>66</sup> CEPAL, La hora de la igualdad: brechas por cerrar, caminos por abrir. Santiago, 2010, p. 185. En: [http://www.eclac.org/publicaciones/xml/0/39710/2010-114-SES.33-3\\_capitulo\\_VI.pdf](http://www.eclac.org/publicaciones/xml/0/39710/2010-114-SES.33-3_capitulo_VI.pdf) (consultado 21 de enero de 2012)

manifiestan en las diferencias culturales y en las desigualdades sociales; por lo que debe contribuir a propiciar, no solo dentro sino fuera del aula, espacios de diálogo cultural, que les permitan a todos, participar en igualdad de condiciones para llegar a negociar, concertar, a partir del autorreconocimiento de sus diferencias. De tal manera que la educación para la interculturalidad, debería ser vista como un principio que fortalezca la autonomía individual y colectiva que posibilite tanto a docentes como a estudiantes, contar con elementos de juicio para enfrentarse y entender las muestras de poder y de desigualdades, hacia las formas de concebir el mundo real al que se enfrentan a diario.

### **Bibliografía**

- Adolfo Alban. Educación e interculturalidad en sociedades complejas. Tensiones y alternativas. En: <file:///C:/Users/Luis%20Alarcon/Downloads/84731904.SOC%20COMPLEJAS.pdf> (Consultado 12 diciembre de 2013)
- Alfred Hettner, *Viajes por los Andes colombianos: (1882-1884)*, Bogotá: Banco de la República, 1976.
- Aline Helg., *La educación en Colombia 1918-1957*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1987.
- ASCUN, Políticas y estrategias para la educación superior de Colombia 2006 – 2010, Bogotá, 2007.
- Axael Rojas, Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. En: *Revista Colombiana de Antropología*. ICHAN, Bogotá, Vol- 47, 2011.
- Benilda Trochez y Graciela Bolaños. Algunos aspectos de la formación de maestros en Etnoeducación. En: *Culturas, Lenguas, Educación. Memorias VII Congreso de Antropología*. Fondo de Publicaciones de la Universidad del Atlántico. Barranquilla: 1999.
- Bonfil Batalla. Declaración de San José, UNESCO, Costa Rica. 1981.
- Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Ministerio de Educación Nacional. *Revolución Educativa Colombia Aprende*. Bogotá, 2004.
- CEPAL, La hora de la igualdad: brechas por cerrar, caminos por abrir. Santiago, 2010, p. 185. En: [http://www.eclac.org/publicaciones/xml/0/39710/2010-114-SES.33-3\\_capitulo\\_VI.pdf](http://www.eclac.org/publicaciones/xml/0/39710/2010-114-SES.33-3_capitulo_VI.pdf) (consultado 21 de enero de 2012)
- César Rodríguez Garavito (Editor). *Discriminación racial en Colombia: informe alterno ante el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial de la ONU 2009*. Bogota, Uniandes, 2009.

COLOMBIA. Ministerio de Educación. Lineamientos Generales de Educación Indígena, Bogotá, MEN, 1987.

CONPES. Política para promover la igualdad de oportunidades para la población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal. Bogotá, 2010, p. 75. <http://www.humboldt.org.co/iavh/documentos/politica/conpes/CONPES%203660%20POLITICA%20IGUALDAD%20POBLACION%20AFROCOLOMBIANA.pdf> (consultado 30 de octubre de 2012)

Elizabeth Castillo y Axael Rojas. *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca, 2005.

Fernando Romero. *La educación indígena en Colombia: referentes conceptuales y socio históricos*. Documento de trabajo. Facultad de Ciencias de la Educación. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, 2002.

John Milton Asprilla Echeverría, *CENSO 2005 Jóvenes afrocolombianos: Caracterización Sociodemográfica y Aspectos de la Migración Interna*. Bogotá, Dane. [http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/jovenes\\_afrocolombianos.pdf](http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/jovenes_afrocolombianos.pdf) (Consultado 21 de octubre de 2011)

José Caicedo y Elizabet Castillo. Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana. Nuevos sujetos, viejas estructuras. En: *Cuadernos Interculturales*. Vol. 6, 2008, Universidad de Valparaíso.

José Caicedo y Elizabet Castillo. Indígenas y afrodescendientes... Op.Cit. p. 69.

Juan de Dios Mosquera. ¿Que debemos asumir como etnoeducación? En: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/etnoeduc/etno2.htm> (consultado 22 diciembre de 2013)

Luis Alberto Artunduaga. La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI, Madrid, No.13, 1997. Versión digital: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie13a02.htm> (consultado 13 de mayo de 2009).

Micheline Rey, *Training teachers in intercultural education? 1977-1983, Strasbourg: Council of Europe*, 1986.

MEN y ONIC (1985), *La Etnoeducación: Realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos*. Bogotá: 1996.

MEN. Educación Superior “Así Vamos”. Avances, desafíos y retos 2013-2014. Febrero de 2013. [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-317990\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-317990_recurso_1.pdf) (Consultado el 13 de mayo de 2013)

MEN. Plan nacional decenal de educación 2006 -2016, Lineamientos para las Facultades de Educación. Bogotá: MEN, 2006. p. 32. Versión en línea: [http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057\\_Facultad\\_educacion.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_Facultad_educacion.pdf). (Consultado 26 de octubre de 2012)

MEN. Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente. Bogotá, 2012.

MEN. Revolución Educativa Colombia. Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Bogotá, 2004.

Myriam Jimeno y, Adolfo Triana, *Estado y minorías étnicas en Colombia*. Cuadernos del Jaguar y Funcol, Bogotá, 1985.

*Plan nacional de desarrollo de comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras 2010-2014: hacia una Colombia pluriétnica y multicultural con prosperidad democrática*. Bogota, DNP, 2010, p. 36 [https://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=3iuXj\\_H\\_o4%3D&tabid=273](https://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=3iuXj_H_o4%3D&tabid=273) (Consultado 11 de marzo de 2012)

PNUD y OCC, *El Caribe colombiano frente a los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Cartagena Observatorio del Caribe Colombiano. Cartagena, 2012.

*Pobreza y Desigualdad. Informe Latinoamericano, Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural*, Santiago de Chile. 2011.

Procuraduría General de la Nación y USAID. El derecho a la educación. La educación en la perspectiva

William Beltrán. Aproximación histórico-interpretativa al proceso de diversificación religiosa en Colombia. En: Grupo Interdisciplinario de Estudios de Religión, *Sociedad y Política, Mirada pluridisciplinar al hecho religioso en Colombia: Avances de investigación*. Bogotá, Universidad San Buenaventura. 2008.

Yolanda Bodnar. La constitución y la etnoeducación: ¿Una paradoja?. En: *Educación y cultura*. N° 27. 1992.