

# REVISIÓN CRÍTICA DE LA ETNOEDUCACIÓN EN COLOMBIA

## *Critical review of ethnic education in Colombia*

Gaspar Félix CALVO POBLACIÓN  
*Universidad de Extremadura. Departamento de Educación*  
Correo-e: kuna@unex.es

William GARCÍA BRAVO  
*Universidad del Cauca, Colombia*  
*Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación, Popayán (Colombia)*  
Correo-e: wgarciab@hotmail.com

Recepción: 12 de enero de 2012. Envío a informantes: 4 de febrero de 2012.  
Fecha de aceptación definitiva: 13 de marzo de 2012  
Biblid. [0212-0267 (2013) 32; 343-360]

**RESUMEN:** En este trabajo se aborda la reflexión sobre la etnoeducación, ya que fue adoptada de manera oficial por el Estado colombiano, y desarrollada en la legislación y la política educativa, para prestar el servicio público de educación a aquellos grupos con estatus étnico (indígenas y afrodescendientes). También, porque la etnoeducación como modelo recoge y fomenta el concepto de interculturalidad para el establecimiento de relaciones intergrupales, el cual nos interesa discutir desde la perspectiva de aplicación en Colombia.

**PALABRAS CLAVE:** etnoeducación, Colombia, indigenismo, afrodescendientes.

**ABSTRACT:** In this paper we touch on ethnic education as it was officially adopted by the Colombian government, and developed in law and education policy, for providing public education to those groups with ethnic status (indigenous and black). Also, because the modeling Ethnoeducation collects and promotes the concept of multiculturalism for the establishment of inter-group relations, which we want to discuss from the perspective of application in Colombia.

**KEY WORDS:** Ethnoeducation, Colombia, indigenous, Afro.

**D**ESDE LA DÉCADA DE LOS SETENTA del siglo XX, las organizaciones indígenas en Colombia empezaron sus propios esfuerzos para desarrollar programas educativos coherentes con su contexto y cultura (Romero, 2002). Varias propuestas y modelos educativos aparecieron en el escenario nacional en las

siguientes décadas, fruto de la diversidad de grupos, dinámicas sociales y expectativas educativas. No obstante, el origen y desenvolvimiento de éstos no se puede entender como un proceso cronológicamente evolutivo y ordenado, ya que es posible encontrar algunos de estos modelos en un mismo periodo de tiempo o sobreponiéndose uno con otro (Sinigui y Henao, 2009). Entre los modelos más representativos podemos mencionar los denominados Educación Bilingüe, Educación Indígena, Educación Propia y etnoeducación. En este trabajo se aborda la reflexión sobre este último modelo, ya que finalmente fue adoptado de manera oficial por el Estado colombiano y desarrollado en la legislación y la política educativa, para prestar el servicio público de educación a aquellos grupos con estatus étnico (indígenas y afrodescendientes). También, porque la etnoeducación como modelo recoge y fomenta el concepto de interculturalidad para el establecimiento de relaciones intergrupales, el cual nos interesa discutir desde la perspectiva de aplicación en Colombia.

## 1. Política colombiana para atender la diversidad étnico-cultural en la educación pública

### 1.1. *Educación bilingüe*

La educación bilingüe fue una iniciativa político-educativa propuesta por las propias organizaciones indígenas (lideradas por el Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC), la cual planteaba como meta principal la búsqueda de autodeterminación, control y autonomía en el manejo de la educación por parte de las organizaciones indígenas, a través de la exigencia y promoción del uso de la lengua materna como primera lengua en la escuela y el aprendizaje del español como segunda lengua (CRIC, 2004). La propuesta era construir un modelo educativo relacionado con el proyecto cultural y lingüístico de cada comunidad; sin embargo, el mayor énfasis se puso en la agenda política de las organizaciones populares, caracterizada por metas de tipo contrahegemónico que buscaban arrebatar el control del aparato escolar de las manos del Estado y ponerlo en manos de las mismas organizaciones indígenas (Romero, 2002).

### 1.2. *Educación indígena*

Esta propuesta educativa la lideraron las propias organizaciones indígenas desde los años setenta, las cuales proponían que cualquier proyecto educativo debería estar diseñado con las comunidades de acuerdo a su situación específica. Como modelo, éste se refiere a un proceso de socialización endógena, cuyo objetivo es la reafirmación de la cultura y la enseñanza de un modo de vida que les permita vivir y trabajar en la propia comunidad para garantizar la supervivencia de las comunidades. En los inicios de los ochenta el Estado colombiano de modo transitorio apoyó este modelo a través del Ministerio del Interior, y de la Universidad del Cauca, la cual comenzó un proceso de impulso y consolidación de este tipo de experiencias localizadas en el suroeste colombiano. Para ello la Universidad del Cauca creó y favoreció el establecimiento de oficinas de Educación Indígena dentro de algunas instituciones.

### 1.3. *Educación propia*

Busca salirse de los límites escolares sin olvidar la responsabilidad que tienen las comunidades para definir, organizar y controlar la educación bajo sus propias dinámicas culturales y cosmovisiones. Ésta promueve el retorno a las tradiciones ancestrales, creencias y valores con el fin de capacitar a todos los miembros de la comunidad, haciendo así de la educación una actividad integral, de la comunidad y la escuela. Últimamente, esta propuesta ha ganado fuerza entre las organizaciones indígenas en Colombia. Para muchas personas, ésta es la propuesta más adecuada con el fin de volver a una vida centrada en la comunidad y la cultura.

### 1.4. *Etnoeducación*

Surge como un proyecto educativo político gubernamental a mediados de los ochenta, bajo la presidencia liberal de Virgilio Barco, con el fin de normalizar y regularizar la mayoría de las experiencias educativas iniciadas por las organizaciones indígenas en la década anterior. La característica más importante de esta alternativa es el papel que la educación y la escuela deben jugar en la integración de los indígenas en la sociedad nacional y el desarrollo del país. La agenda ideológica y política del etnodesarrollo, basado en el marco filosófico e interpretativo de la interculturalidad, le dio soporte a este enfoque como modelo institucional, político y social. La etnoeducación fue adoptada por el Estado colombiano al convertirla en una política estatal. Sin embargo, entre más era considerada una política estatal su uso se convirtió en menos común entre indígenas y afrodescendientes. Volviendo más a menudo a las primeras propuestas, mencionadas arriba, o proponiendo algunas ideas híbridas más contemporáneas, como Educación Comunitaria, Educación Bilingüe Intercultural y Educación Multicultural. En los comienzos de los noventa la etnoeducación fue aplicada también a los grupos afrodescendientes en Colombia (Rojas y Castillo, 2005). Entre tanto en algunos países de la subregión andina, con población indígena más grande, ésta fue desarrollada exclusivamente para las comunidades indígenas bajo el término de Educación Bilingüe Intercultural (EBI o EIB).

Desde 1985, la etnoeducación se convirtió en la política oficial del Estado colombiano con el fin de garantizar el derecho a la educación básica de los grupos con estatus étnico, y en la actualidad es administrada por el Ministerio de Educación, el cual a partir del año escolar 2011 ha empezado un proceso de transferencia a manos de las propias autoridades indígenas, en el marco del Decreto 2500 de agosto del 2010. Por tanto, es importante revisar de manera comprensiva las características de este modelo educativo y político, el cual logró estandarizar y normalizar las diferentes perspectivas que existían en las décadas anteriores. Una revisión del modelo de etnoeducación permite analizar los conceptos, filosofías, teorías, éticas y políticas que subyacen en el sistema público de educación colombiano para atender el alto nivel de diversidad social y cultural de la nación (noventa y tres etnias indígenas diferentes y grupos afrodescendientes de por lo menos cinco raíces distintas) y luego comparar estas concepciones con las de otras áreas y países y reflexionar acerca de los éxitos y fracasos como posibilidades para cada país. La perspectiva particular del multiculturalismo canadiense ofrece interesantes puntos de contraste.

## 2. Problemas detectados en la política pública de etnoeducación en Colombia

Desde el cambio de siglo, las propuestas y modelos educativos diseñados para tomar en cuenta la diversidad cultural en Colombia han convergido hacia un asunto de tipo más académico, institucional y oficial, perdiendo el espíritu de lucha y resistencia que las caracterizó en los primeros años. La mayoría de programas oficiales para comunidades étnicas operan hoy día desde el enfoque de interculturalidad/interculturalismo propuesto bajo la agenda del Etnodesarrollo. Desde los noventa, los sucesivos gobiernos nacionales y locales pagan anualmente los recursos financieros para atender las iniciativas de etnoeducación en las regiones. Asimismo, la burocracia del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y sus representantes locales continúan jugando un papel importante en la promoción del modelo etnoeducativo en regiones indígenas y afrocolombianas. Actualmente, el mismo MEN promueve y financia a las propias organizaciones étnicas para que asuman la administración y control de la educación en regiones indígenas y afrodescendientes, bajo el modelo de la etnoeducación o la Educación Propia.

Por su parte, siete universidades vienen funcionando en Colombia con programas de graduación, ofreciendo preparación de maestros en etnoeducación (Universidad del Cauca, Amazonía, Guajira, Tecnológica de Pereira, Bolivariana de Medellín, Universidad Nacional Abierta y Distancia y Tecnológica del Chocó). También se ofrece un programa de especialización en educación multicultural y una maestría en educación con énfasis en educación multicultural y etnoeducación, los cuales comenzaron en el 2000 y 2009 respectivamente en la Universidad del Cauca. Paralelamente, varias organizaciones indígenas han desarrollado equipos de educación, investigación y administración en estos temas y gestionan su propia universidad indígena y asuntos educativos a tal punto que hoy día el gobierno colombiano contrata con algunas organizaciones indígenas las responsabilidades de la canasta educativa en los territorios étnicos y de frontera. El factor económico, debido a la cantidad de dinero que anualmente el gobierno gira en el marco de la política entoeducativa, ha tenido mucho que ver con la aceptación de este modelo por parte de las organizaciones, las comunidades, las instituciones y los académicos. Como mencionamos anteriormente, la etnoeducación fue desarrollada en Colombia más recientemente que otros modelos y tiene a su favor el ser una construcción coparticipativa entre el Estado y algunas organizaciones étnico-políticas que encontraron convergencias.

Debido a que éste es un fenómeno relativamente nuevo en el país y el continente, hay algunos cambios relevantes que se han dado en las políticas educativas generales de los países, en las instituciones educativas, en los niveles administrativos, en los programas gubernamentales, en las organizaciones y comunidades indígenas y en los programas universitarios de formación de maestros, entre otros. Por tanto, éstos deberían ser estudiados y tomados en cuenta después de un profundo análisis, discusión y deliberación, para encontrar el sentido democrático y de beneficios o conflictos que se vislumbran en la sociedad como un todo por este fenómeno, al tiempo que se piensa en una política pública para el manejo integral de la diversidad de la Nación en algunos países, más allá de su dimensión meramente étnica.

En este complejo contexto de cambios, la etnoeducación se presenta como un enfoque para el manejo de la diversidad cultural en la escuela, basado en criterios

meramente étnicos. El enfoque político intercultural impulsado por dicho enfoque ha mostrado algunas limitaciones a la hora de abordar la diversidad completa del país, por tanto, nuevos paradigmas y perspectivas deberían ser tomados en cuenta con el fin de solucionar algunos problemas presentes y futuros que empiezan a emerger. Factores de diversidad tales como región, clase social, género, región, religión, excepcionalidad, entre muchos otros, están jugando un papel en el escenario político colombiano después de la Constitución de 1991; por tanto, es el momento de enriquecer y actualizar el modelo de política pública de educación para la diversidad en Colombia. Basados en la perspectiva anteriormente esbozada, planteamos un primer conjunto de problemas detectados a partir de la implementación del modelo de la etnoeducación y el enfoque particular que en Colombia tomó la interculturalidad.

En primer lugar, el concepto de diversidad cultural expresado en la política pública —particularmente en el modelo de etnoeducación— promueve la segregación de grupos y no toma en cuenta la total diversidad cultural de la Nación. Segundo, dicho concepto afectó negativamente las iniciativas educativas originales de los grupos indígenas y afrodescendientes planteadas en los setenta. Tercero, el sistema de educación pública para el resto de los colombianos ha sido afectado. Cuarto, la etnoeducación carece de un marco filosófico y teórico apropiado, que deje entrever con claridad la compleja diversidad de la Nación colombiana.

Analizando en profundidad las propuestas de educación bilingüe y educación indígena de los años setenta, podríamos plantear que el modelo de etnoeducación adoptado por el gobierno a mediados de los ochenta fue un dispositivo político estratégico usado para limitar las propuestas educativas propias indígenas debido a su naturaleza ideológica de resistencia comunitaria<sup>1</sup>. La etnoeducación afectó las iniciativas indígenas originales, debido a que ésta entorpeció los proyectos educativos planteados con anterioridad, a partir de sus plataformas y luchas sociales que pretendían la democratización del sistema educativo. El proyecto educativo indígena de los setenta no fue tanto una propuesta académica o curricular; ésta fue una construcción histórica de muchos proyectos sociales, políticos y culturales en varias regiones, en las cuales la educación entró a jugar un papel fuertemente politizado. La educación y la escuela bilingüe fueron vistas como banderas de lucha con el fin de convocar a las comunidades, unir las y organizarlas hacia aspiraciones económicas, políticas, territoriales y de derechos más amplios. La etnoeducación, entonces, entró a limitar tal construcción histórica de resistencia, al introducir un mayor peso a las preocupaciones institucionales y académicas a expensas del carácter ideológico; por tanto, redujo la intensidad de la lucha social. Las propias experiencias educativas indígenas habían alcanzado avances e innovaciones interesantes de tipo pedagógico, didáctico y comunitario, así como habían logrado insertarse en los nacientes movimientos sociales de tipo étnico. Sin embargo, la centralización, la regulación y la normalización fueron principios estratégicos adoptados y promovidos por el Ministerio de Educación en Colombia bajo la política etnoeducativa, con el fin de poner control y formalización sobre las propuestas de los grupos indígenas y afrodescendientes que estaban dispersas en ese momento.

<sup>1</sup> Se debe mencionar que los movimientos sociales indígenas han llegado a ser un emblema de la resistencia social en Colombia.

Curiosamente, el emplazamiento anterior creó una matriz en la cual los grupos con estatus étnico (indígenas y afrodescendientes) fueron segregándose (autosegregándose en algunos casos) del sistema público nacional de educación ofrecido al resto de la población, con lo cual se podría mencionar que la política etnoeducativa no recoge fielmente los ideales de Nación, ciudadanía, pluralismo y participación contenidos en la Constitución de 1991; limitando además el concepto de diversidad cultural a la dimensión étnica. Este tipo de enfoque le dio peso al estatus étnico minoritario como único factor de diversidad cultural en el país, afectando, a su vez, todo el sistema público de educación, al rechazar el derecho del resto de la población a otro tipo de diversidades que también deberían contemplarse en la educación.

Por tanto, el otro lado de la moneda es que la etnoeducación afectó no solo las iniciativas educativas originales de los grupos indígenas y afrodescendientes. Paradójicamente, el sistema educativo en su conjunto ha sido afectado de algún modo. Se podría decir que la etnoeducación ha causado cierto grado de conflictividad dentro del sistema público de educación, debido a la tensión de relaciones intergrupales que ha ocasionado en algunas regiones, especialmente entre campesinos e indígenas por el control del aparato educativo; esto está generando graves problemas de gobernabilidad en toda la sociedad a tal punto que hoy día ya se empieza a hablar en Colombia de «la guerra por una escuela». Añadido a lo anterior, la etnoeducación no ha demostrado ser eficaz para el mejoramiento de los estándares nacionales en relación con las competencias de matemáticas, lectoescritura, ciencias naturales y tecnologías de la información e inglés; ampliando la brecha entre educación rural y urbana. Luego, la etnoeducación ha complicado la capacidad de gobernar y administrar el servicio público de educación en aquellas localidades donde cada grupo compite por los presupuestos del Estado, ya que los mismos se distribuyen en función de la población atendida ya sea bajo la respectiva administración de un alcalde o de un gobernador de resguardo.

Igualmente, la propuesta etnoeducativa de los ochenta no ha avanzado en el replanteamiento de aquellos conceptos de Nación, pluralismo, ciudadanía y participación debatidos y acordados en la Constitución de 1991, debido a que los debates abiertos en el mundo de la política y de la misma academia sobre este tema se dieron fundamentalmente en los años ochenta cuando el modelo fue acuñado. Esto se debe principalmente a que la etnoeducación como política pública fue diseñada e implementada sin una discusión filosófica y teórica clara, basada en el contexto real y el tipo de diversidad que tiene el país. Los distintos grupos y factores sociales de diversidad cultural en Colombia no pueden ser agrupados bajo una única etiqueta de etnicidad. Cada grupo y factor debe ser considerado como una construcción histórica y social que debe representarse de acuerdo con las relaciones históricas sostenidas en la sociedad y expresarse de la misma manera en cualquier política pública plural. Las políticas públicas son construidas a partir del entretijido de ideas, conceptos y palabras, pero éstas consiguen su real significado solo a partir de las prácticas sociales implementadas que hoy en día son diferentes en el escenario posconstitucional.

Actualmente, se presenta un debate en varios escenarios colombianos con respecto al tipo de derechos reconocidos a los grupos con estatus étnico, en contraste con la diversidad más compleja de la Nación. En general, los debates se caracterizan por una carencia de visiones filosóficas y teóricas sustanciales que

nutran las discusiones y reformas sobre el tipo de sociedad planteado en la Constitución de 1991, quizás porque la mayoría de éstos han sido producto de movilizaciones sociales y prácticas de resistencia, antes que negociaciones informadas. Por lo tanto, algunos de los principales problemas que han surgido desde la promulgación de la nueva ley general de educación (Ley 115/94) y en especial el Capítulo III sobre grupos poblacionales, están relacionados con la diferencia de comprensión que hay sobre conceptos básicos por parte de cada actor en el país, tales como pluralismo, diversidad cultural, política cultural, etnicidad, multiétnico, comunidad cultural, derecho cultural, derechos históricos, etnoeducación, interculturalidad y multiculturalidad. No hay consenso y mucho menos una teoría política unificada o estudios sociológicos y antropológicos que ofrezcan una salida a este problemático asunto. El gobierno, los afrocolombianos y los indígenas interpretan la ley y el mandato constitucional de acuerdo con sus propias perspectivas, intereses y experiencias históricas. Tales discusiones han llevado a una gama de diferentes interpretaciones y posiciones políticas, no siempre colaborativas o de unidad, y, en su lugar, algunas de ellas han causado confrontaciones grupales y conflictos entre sectores de un mismo grupo<sup>2</sup>. No manejadas con precaución las relaciones étnicas y la diversidad cultural en Colombia podrían convertirse en una bomba de tiempo que se suma a una situación social complicada ya de por sí.

A lo largo de las tres últimas décadas, las confrontaciones y negociaciones por el tema de la escuela, entre gobiernos de turno y organizaciones étnicas, han sucedido con mucha frecuencia en aquellas áreas de contacto intergrupales. Históricamente, la escuela no es parte de la tradición étnica. Ideológicamente, la escuela fue usada más como un dispositivo para la asimilación cultural. Pedagógicamente, el bilingüismo, los modelos cognitivos y didácticos no son similares para cada grupo. Políticamente, las visiones y planes de desarrollo planteados por cada grupo social no son necesariamente convergentes. Teniendo en cuenta todo lo anterior, estos asuntos han sido planteados y discutidos como algunos de los temas más importantes y problemáticos de la educación, trayendo consigo un cambio gradual en todo el sistema educativo del país.

A pesar de los cambios anteriores, se podría afirmar que la investigación social en los estudios de la educación, y por tanto en los desarrollos teóricos más fuertes en ciertas disciplinas sociales y humanísticas para coadyuvar o soportar la cualificación de las propuestas y cambios educativos son aún muy débiles en la academia colombiana, lo cual se refleja en los debates, los documentos oficiales, los programas, las leyes, etc. Esta situación causa una confusión general y algunos problemas institucionales, debido a que las decisiones son tomadas sobre opiniones, niveles de poder y negociación, intereses de grupo y coyunturas de movilización social antes que guiados por una racionalidad de gobernabilidad y desarrollo de todo el país. Por tanto, se podría sostener que el sistema público de educación ha sido mejorado o degradado de acuerdo a diferentes puntos de vista, los cuales no

<sup>2</sup> En marzo de 2009, por ejemplo, una nueva organización indígena (OPIC) se fundaba en el Cauca con financiación gubernamental. Esta nueva organización indígena sustituía a la ya tradicional e histórica organización indígena CRIC (la cual acusaba al gobierno de una estrategia de división y ruptura en el movimiento indígena [ACIN, 2009]). Por su parte, en junio del 2011 la prestigiosa revista *Semana* reportó la situación conflictiva ya mencionada bajo el titular «Guerra por una escuela».

parten de una suficiente ilustración o documentación. En el 2010, la política de etnoeducación en Colombia cumplió 25 años de su implantación y se requiere una amplia revisión de sus éxitos y fracasos, así como de los actuales alcances y desafíos, con el fin de redireccionar la agenda de trabajo. Actualmente existen estudios locales de corto término acerca de la política y las prácticas educativas en algunas regiones, sin embargo éstos no son integrales (Instituto Colombiano de Antropología, 2002; Universidad del Cauca, 2007; Universidad de la Guajira, 1999).

A fin de salir de algunas de las mencionadas dificultades, nuevos marcos políticos, teóricos, ideológicos y filosóficos, así como éticos, son requeridos para dar claridad y soporte a las políticas públicas colombianas y conocer los derechos específicos basados en la etnicidad y la diversidad cultural en el sistema de educación pública. A este punto, varias preguntas emergen como relevantes para la discusión.

Tomando en cuenta la diversidad cultural, ¿cuál es la actual relación entre la educación pública y el proyecto social en Colombia? Considerando la diversidad cultural y étnica de la nación, ¿cuál debería ser el impacto del sistema educativo sobre los cambios y el desarrollo social? ¿Qué avance presenta el sistema educativo público a partir de los acuerdos del Estado con las autoridades indígenas en Colombia? ¿Está la etnoeducación contribuyendo a orientar la política de educación pública para la diversidad cultural en el país? ¿Cómo puede lograrse la reconciliación entre las propuestas educativas del gobierno, los indígenas, los afrocolombianos y el resto de la sociedad basada en la justicia y el bienestar común, así como una apropiada interpretación de la Constitución? ¿Cuáles son los fundamentos pedagógicos que dan soporte a las propuestas de cambio educativo en un país tan altamente diversificado como Colombia? ¿Cómo están contribuyendo las diferentes disciplinas tales como la sociología, antropología, ciencias políticas, pedagogía y sicología social a la construcción de un sistema educativo público pluralista en Colombia? Así también, ¿qué puede ser hecho por las academias, estudiantes o profesionales contribuyendo a encontrar una salida a la situación presente de conflicto y bajos estándares de calidad en el sector de la educación pública en Colombia?

A pesar de todos los esfuerzos, la etnoeducación (y su marco intercultural) no es un modelo bien establecido en Colombia o en Latinoamérica por múltiples razones. Primero: existe como una propuesta educativa hacia grupos étnicos más que una política pública de educación llevada a la sociedad en general conectada a un modelo pedagógico para enfocar la diversidad cultural en el ámbito educativo y social. Esto no va a cambiar hasta que no se produzcan mayores desarrollos filosóficos y teóricos que aporten más claridad y contexto a los modelos que se dirigen hacia este problema. La EBI y la etnoeducación han hecho algunos avances pero éstos son aún insuficientes. Los avances de carácter político se esperaban por el origen histórico de este tipo de proyecto educativo (descolonización) así como por las metas de los gobiernos en la última década (centralización, normalización y regulación). Los derechos a la educación básica o elemental para los indígenas y afrocolombianos han sido reconocidos en las dos últimas décadas a nivel legal y político. Sin embargo, es ahora necesario alcanzar mayores logros a nivel pedagógico para llevar las políticas a la práctica, así como extender tales derechos a la sociedad como un todo. Los gobiernos han tomado ventaja coadministrando y transfiriendo estas responsabilidades a organizaciones humanitarias internacionales,

organizaciones indígenas, grupos religiosos o dejando pasar el tiempo para tomar alguna seria decisión sobre estos asuntos mayores.

Dada la situación mencionada previamente, la política educativa no ha sido bien diseñada. Hay una tendencia del Estado y de los movimientos sociales étnicos a mantener posturas de oposición radical concernientes a las decisiones educativas a nivel local y regional. El sistema de educación pública ha estado fragmentado en al menos tres modelos políticos con sus respectivas estrategias: a) educación para indígenas, b) educación para afrocolombianos, c) educación para no indígenas, adoptando un enfoque puramente etnicista y rechazando las opciones multiculturales y las experiencias de la mayoría de los ciudadanos del país. El marco interpretativo y político de interculturalidad, al menos como éste ha sido entendido en Colombia, ha puesto a los indígenas, afrocolombianos y no indígenas en diferentes polos o extremos, dando a cada uno la ilusión de una pureza que le permite ser autocontenido, discreto y fácilmente separable de otros grupos. De hecho, esta ilusión es transferida a políticas públicas, planes de desarrollo, modelos educativos, haciendo más complicada la coexistencia y las relaciones intergrupales en el país. La etnoeducación es y ha sido un buen ejemplo de tal ilusión.

Hay una falta de discusión crítica, nuevos conceptos y mentalidades abiertas sobre pluralismo, diversidad y políticas culturales que se acerquen a los valores latinoamericanos, culturas, sociedades y proyectos de desarrollo en el contexto de globalización y la nueva realidad global. Será difícil evaluar y ajustar la política hasta que algunos grupos institucionales, académicos y no gubernamentales sean capaces de abrir los espacios y discusiones para incluir un rango de críticas y conceptos diferentes. Algunas universidades y grupos indígenas han llegado a ser verdaderas mafias o carteles en el manejo de educación en regiones indígenas y afrocolombianas. El Ministerio de Educación Nacional en Colombia ha cometido algunos errores en este asunto trabajando en unas pocas propuestas institucionales e indígenas bajo los principios de presión social. A pesar de ello estudios rigurosos y críticos tomando en cuenta la diversidad cultural como amplia implicación son rechazados o ignorados por la burocracia del Ministerio ya que aquéllos han venido de grupos o individuos con diferentes conceptos e interpretaciones sobre este asunto. En ausencia de un modelo educativo y pedagógico que aborde la diversidad cultural articulada no solamente a la etnicidad y movimientos sociales en el sistema de educación pública del país, lo que hacemos es abonar el suelo para la segregación y conflictos intergrupales en educación.

Teniendo en cuenta que los indígenas y los afrocolombianos resistieron 300 años de conquista y colonización más otros 200 años de reglas republicanas en una condición de subyugación, es pertinente preguntarnos cómo estos grupos han sobrevivido, manteniendo, desarrollando y transmitiendo sus lenguas y culturas hasta ahora. La educación basada en la cultura sería una clave que puede asistir a los gobiernos latinoamericanos para encontrar una vía para reformar y mejorar sus sistemas de educación nacional, manteniendo en mente las agendas plurales e incluyentes de las nuevas cartas constitucionales en la región. El gran desafío en este momento es desarrollar una nueva perspectiva acerca de la diversidad cultural que tome en cuenta la coexistencia intergrupala, la unidad territorial, la cooperación y solidaridad como factores importantes para políticas públicas. No se trata solamente de la integración o inclusión cultural, lo cual aún enmascara la agenda colonialista movilizandoo minorías a ser incluidas en perspectivas mayoritarias. Se

trata de construir espacios comunes y representaciones de sociedad, cultura, nación, público, economía, bienestar, etc., los cuales muevan a todos los grupos a acuerdos colectivos sobre sociedad y modos de vida. El multiculturalismo y su agenda de educación podrían dar algunas pistas en este último sentido, con el fin de desarrollar modelos, políticas y estrategias educativas manteniendo en mente las experiencias latinoamericanas del mestizaje y la hibridación. La diversidad cultural debe ser una opción para todos.

En el marco de reflexión mencionado anteriormente, tiene sentido dar seguimiento, hacer un análisis y producir una crítica acerca del desarrollo principal de la política educativa pública en Colombia. Profundizando en algunas deliberaciones y corrientes filosóficas, es posible arribar a un entendimiento e interpretación detallada sobre los requerimientos pedagógicos, sociales y políticos para una nueva política educativa. Una nueva política y modelo de educación que preste atención a algunas demandas de los grupos étnicos así como el mantenimiento de los fundamentos constitucionales sobre derechos culturales y educativos. Cambios cualitativos o ajustes no solamente a niveles políticos y legales, sino también en algunas teorías de educación y de ciencias sociales, programas de formación de maestros, entrenamiento de burocracia e instituciones son esenciales para cualquier reforma y mejora en el futuro cercano.

Un segundo grupo de problemas está relacionado con los desarrollos institucionales de la etnoeducación. Actualmente en algunos sectores, incluyendo el sector educación, parece que el espacio entre los ampliamente reconocidos derechos jurídicos de los grupos étnicos versus la capacidad institucional del Estado para garantizarlos es muy amplio, tanto a nivel nacional como a nivel local y regional. Este pequeño espacio está ensanchándose entre las luchas de los derechos legales y políticos de los nativos versus la capacidad del Estado para responder a esta demanda social.

A nivel regional (departamentos y municipalidades) donde las instituciones de etnoeducación han sido siempre más débiles que a nivel de agencias de carácter nacional, las organizaciones está experimentando una creciente frustración, antagonismo y radicalización hacia las entidades educativas. También hay incertidumbre y rechazo creciente de parte de las instituciones oficiales y educadores no indígenas hacia las actitudes radicales y etnicistas de algunas organizaciones, líderes, asesores y profesores indígenas. Consecuentemente una fuente de conflictos descansa por debajo de las coyunturas históricas y políticas que deben ser manejadas con mucha responsabilidad de parte de las instituciones y organizaciones con el fin de valorar la diversidad étnica y cultural en el espíritu de la coexistencia, unidad y paz consagrados en nuestra Constitución y no sobre enfrentamientos destructivos entre sectores étnicos, aquellos con instituciones y entre las instituciones en sí mismas por sus funciones e interpretación de los derechos concedidos a los grupos étnicos.

La debilidad institucional a nivel nacional y regional se ha intensificado por la crisis fiscal y política que en los últimos años ha afectado severamente al Estado, incluyendo al sector educación y consecuentemente a la etnoeducación. En el mismo sentido la aparición en el escenario nacional e internacional de otros sectores de la población que claman el estatus étnico con el fin de conectarse ellos mismos al Estado (el caso con los romaní o gitanos e inmigrantes en Colombia) así como el enriquecimiento del concepto de la diversidad más allá de lo étnico y cultural han

puesto lejos otros conceptos y agendas políticas en el terreno político para el tratamiento institucional de pluralismo y diversidad, lo que complicará aún más este problema. La diversidad no finaliza con la expresión: nativo, afrocolombiano y mestizo sino en el encontrar puntos y contactos que realmente enriquezcan sus culturas como fue mencionado antes.

Han sido menos de dos décadas desde la reforma constitucional de 1991 y parece como si la etnoeducación hubiera perdido mucho en el campo institucional, en el ministerio y en los niveles locales y departamentales. Da la impresión de que para los grupos étnicos su oportunidad ha llegado y se ha marchado en menos de diez años en el inicio de la década pasada. Del mismo modo los esfuerzos para conceptualizar y producir lineamientos y guías políticas en esta materia en el Ministerio están estancados. Algunos elementos del grupo pionero fueron desmantelados por un grupo de ideas y dinámicas de naturaleza administrativa que no fueron capaces de demostrar la importancia de estos asuntos para todo el sistema de educación pública en el país.

### 2.1. *Instituciones nacionales y locales*

Con motivo de la sucesiva reestructuración de la ley 115 por parte del Ministerio Nacional de Educación, la etnoeducación fue degradada del nivel de División (1994-1995) a un subgrupo del Grupo de Educación para Poblaciones que pertenece a la División de Investigación y Desarrollo Pedagógico (1996-1997). Subsecuentemente el término etnoeducación por sí mismo desaparece y empiezan dos programas: Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación para Comunidades Indígenas y Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación para Comunidades Afro-Colombianas (1998). En el 2002, el grupo que está a cargo de las materias específicas de etnoeducación es parte del colectivo del Grupo de Atención a la Comunidad Educativa y Grupos Poblacionales, con solamente cuatro de los diez funcionarios iniciales<sup>3</sup> y la responsabilidad hacia la «interculturalidad» sirve a todos los llamados grupos demográficos.

Desde una perspectiva de presupuesto, la etnoeducación rápidamente se vio severamente afectada por los recortes de la presente crisis económica, reduciendo el estimado inicial de US\$550.000 a US\$355.000 en 1997, así como perdiendo la autonomía que habían ganado hasta este punto con respecto a la distribución final de los recursos, cuando fueron más tarde manejados por la División del Ministerio de Educación y directamente implementados por acuerdos con los departamentos y municipalidades. En el año de 1998, ninguna partida presupuestal fue asignada para la etnoeducación, así, los únicos contratos llevados a cabo durante 1999 fueron financiados por fondos no usados del año fiscal anterior (1998). El estimado presupuestal asignado para etnoeducación, generalmente incluido en la inversión respectiva de planes del PND del presidente Samper (1994-1998) y Pastrana (1998-2002), no fue incluido en los siguientes planes de desarrollo del expresidente Uribe (2002-2006, 2006-2010).

<sup>3</sup> En abril de 2009 sólo existía un responsable en la oficina del MEN con dedicación especial y tiempo completo a los temas de etnoeducación.

El primer intento para disolver al equipo de etnoeducación ocurrió en 1994 con la intención encomiable de impedir el aislamiento de la etnoeducación a una suerte de gueto, lo cual en realidad tendía a ocurrir en las instituciones. Las autoridades responsables de la etnicidad estimaron más conveniente que los funcionarios fueran redistribuidos en otras oficinas de tal forma que pudieran contribuir a su sensibilización y la etnoeducación fuera desarrollada a través de la estructura transversal del ministerio. Si el MEN lograba de hecho una mejor conciencia sobre la etnicidad, no asumía totalmente la responsabilidad de la etnoeducación en su totalidad.

Actualmente, un pequeño componente del equipo original que fue comisionado para promover la etnoeducación está localizado dentro del Área de Calidad del MEN. Se argumenta que de esta manera al estar con otros grupos con características especiales tendrán más fuerza y una mejor posibilidad de influenciar la diversificación de la educación, ya que todos estos grupos serán servidos integralmente por un equipo interdisciplinario. El énfasis aquí fue puesto sobre diferencias antes que sobre diversidades, llevando a cabo un concepto de doble sociedad donde los grupos hegemónicos abren algún espacio político e institucional a otros.

Una vez más estas intenciones chocaron con la realidad dado que estos grupos con características especiales y dinámicas específicas requieren diferente tratamiento y consecuentemente especialistas a tiempo completo para servirlos, lo cual no implica liberación del resto de las estructuras institucionales ni del sistema educativo nacional. Incluidos dentro del campo de la etnoeducación en sí mismos los individuos que se habían especializado en la práctica de la educación indígena no están cualificados para la educación afrocolombiana directa, mucho menos para tratar con otros tipos de educación especial.

Estas realidades llaman nuestra atención acerca de que la política para la diversidad es una cosa y la política para aquellos que son diferentes es otra muy distinta. Mientras que la primera estimula la diversidad y enfatiza la identidad y riqueza de cada cultura, incluyendo la cultura mayoritaria, la segunda niega tal diversidad y conduce a acciones reminiscentes del método de remediación en la educación especial. De la misma manera, estas reflexiones nos hacen pensar acerca de la complejidad conceptual, manejo y política requerida para que institucionalmente se asuma el desafío de la diversidad de la Nación y el pluralismo étnico y cultural en el sector de la educación y en nuestro marco constitucional, así como las nuevas tendencias alrededor del mundo.

La necesidad de un tratamiento diferente en el marco del multiculturalismo (no en aquel de las diferencias que aísla) afirmando la identidad de ciertos colectivos, tales como los étnicos y muchos otros, así como la identidad nacional y la posibilidad de significados compartidos (comunes e intersubjetivos) de seres humanos y grupos, al igual que la necesidad de construir un marco institucional para esto, está aún sin resolver y es algo con lo que debemos todos contribuir para que se lleve a cabo. No se trata de confinar a ciertos grupos a un gueto o regresar a fundamentalismos étnicos, pero sí, no permitir que la dinámica por el pluralismo empiece a diluirse institucionalmente confundida y desestructurada. La etnoeducación no puede ser aislada de la dinámica del Ministerio de Educación para que, cuando venga el tiempo de tomar decisiones y asignar los recursos, no sea tomada en consideración. Mucho más importante: la etnoeducación no es un problema de grupos étnicos sino un asunto de toda la sociedad y el Estado con el

fin de construir una nación pluriétnica y multicultural como bien lo ordena la Constitución de 1991.

También, el Ministerio de Cultura, como un nuevo actor institucional, ha entrado al sector educativo desde 1997, con responsabilidades determinadas por una ley, las cuales deben ser consideradas en los debates sobre el futuro de las instituciones en esta materia. La Ley 397/97 creó el Ministerio de Cultura y no solamente puso al Ministerio de Cultura a cargo de la tarea de «coordinar la acción del Estado para formar al nuevo ciudadano colombiano», con lo cual trajo la cultura al terreno político, sino también asignó a la Dirección de Etnocultura (hoy día asimilada dentro de la Dirección de Fomento) la tarea de coordinar y dar apoyo a la acción del Ministerio de Educación en lo que respecta a la etnoeducación. Por lo tanto, a nivel central y del Estado, el problema o sujeto de la etnoeducación adquirió una relación interministerial que debe ser entendida y llevada a cabo.

Por otra parte, a nivel regional y local, hay un sentimiento de que hay poca capacidad por parte de las agencias administrativas de educación para conducir este proceso y para actuar de forma coordinada, coherente y efectiva como corresponde a la etnoeducación. Claramente una característica de la etnoeducación es que ésta ha sido conducida por organizaciones sociales más que por el Estado. De la literatura revisada es posible señalar que una relación directa con el Ministerio de Educación ha sido generalmente más productiva que con las organizaciones locales y regionales. La mayoría de los departamentos (provincias) encuestados no tenían una estructura en el interior de la Secretaría Pública de Educación que hiciera cumplir estas materias o propuestas; y, por lo mismo, no hay funcionarios que se dediquen a estos asuntos, los pocos que hay no están cualificados ni tienen las adecuadas herramientas conceptuales, políticas o administrativas para solucionar los problemas que se presentan.

Frecuentemente las contradicciones o la falta de coordinación entre las diferentes entidades (Secretaría de Educación, Secretaría de Asuntos Étnicos, Oficina de Asuntos indígenas, Universidades, etc.) han obstaculizado la eficiencia para las acciones. Como un aparato de Estado sería difícil escapara a la manipulación por partidos políticos o la intriga política electoral, conduciendo por lo tanto a que muchas funciones se vuelvan redundantes.

También, las contradicciones son enfatizadas entre los grupos étnicos y las instituciones en los límites regionales y locales con respecto a los problemas sociales y culturales, lo cual en parte se explica porque esto tiende a revertirse en el nivel central donde encuentran menor resistencia y alianzas más fuertes. A nivel internacional la solidaridad con los pueblos indígenas y étnicos ha sido muy importante.

El diálogo que en el caso de los indígenas ha sido siempre más favorable con el Estado central, ha sido mayor con el ministro que con las Secretarías de Educación. Sin embargo, en la medida que la descentralización del país avanza, las entidades en el orden departamental y especialmente las municipalidades están siendo llamadas cada vez más a responder a la función pública de la educación en coordinación con las políticas nacionales del Estado y por supuesto en el marco de nuestra Constitución y derechos reconocidos.

En los últimos años, las acciones oficiales de los departamentos fueron dejadas en las manos de funcionarios para la educación indígena y otros para la educación afrocolombiana, lo cual pareció dividir aún más las Secretarías de Educación. Con

la desaparición de los representantes directos del MEN en las regiones, los funcionarios fueron reubicados en diferentes tareas, de tal manera que nuevos individuos debieron encargarse de este tipo de tareas, empezando casi de cero ya que este tipo de trabajo, experiencia, abordaje, conceptos y metodología no se improvisan de un momento a otro.

Otros cambios de gobierno afectan la estabilidad de los programas y muchas veces el terreno que ha sido ganado se pierde. Parte del problema tiene que ver con el hecho que la descentralización ha sido administrativa y financiera más que pedagógica, de allí que este aspecto continúe desarrollándose desde el centro. Las penurias económicas de las entidades administrativas de educación y los problemas derivados de esto terminan siendo directivas para la administración de la pobreza, dejando poco espacio para pensar, orientar, supervisar y consultar asuntos de índole verdaderamente educativa. Los indígenas se quejan de una falta de espacio y participación política, capacitación técnica para supervisarlos, recursos económicos suficientes y falta de comprensión de lado de las secretarías.

De parte de los programas de educación de las organizaciones indígenas, el diálogo ha sido mejor a nivel central, dejando los niveles departamentales más y más aislados, lo que conlleva un creciente antagonismo con las organizaciones respectivas. Por otra parte, los procesos de descentralización del Estado garantizan mayores responsabilidades a las municipalidades en lo que respecta a los servicios educacionales y de esta forma reducen el papel de los departamentos. La última tendencia del Estado colombiano en lo que respecta al tema institucional y financiero no se ha evaluado y tiene que ver con la transferencia directa de los recursos económicos que el Estado colombiano ha estado enviando a las organizaciones indígenas desde el 2007, con la meta de coadministrar dentro de los resguardos este tipo de responsabilidades públicas. La Ley 715 y el nuevo sistema para la contratación de profesores (Sistema de plazas oferentes) permite por ejemplo que en un departamento como el Cauca, la organización indígena regional CRIC administre aproximadamente US\$15.000.000 (quince millones de dólares) por año del estimado de la Nación para servicios educativos a 660 escuelas ubicadas en comunidades indígenas.

## 2.2. *Dinámicas sociales*

Contrasta lo previamente dicho con el hecho de que los movimientos étnicos no solo se han mantenido por tres décadas, sino que se han hecho más grandes. Se agrega que, actualmente, hay proliferación de los programas de educación de parte de las organizaciones de los grupos étnicos con un número de experiencias innovadoras. Hay una creciente demanda para la implementación de la etnoeducación en todas las municipalidades con este tipo de población. Se han hecho avances en el proceso de entrenamiento y diseño del currículo para la educación básica primaria. Los programas universitarios han estado creando carreras o grados universitarios incluyendo especialización y posgrados<sup>4</sup> a nivel de maestrías. Sin embargo,

<sup>4</sup> Las siguientes universidades tienen programas de etnoeducación: Universidad de la Guajira: Licenciatura en Etnoeducación y un acuerdo administrativo con otra gran región (Vaupés); Universidad de la Amazonía: Licenciatura en Educación Lingüística y Educación Indígena; Universidad del

las directrices del Estado para poner orden y sincronizar estos temas están aún ausentes hoy en día.

La fuerza de esta dinámica social también se expresa a sí misma en la capacidad y autonomía que las organizaciones y comunidades han estado acumulando para la administración, financiamiento, entrenamiento y desarrollo de currículo. Prácticamente funcionan como secretarías departamentales para etnoeducación (al menos las indígenas), como consultores especializados, ONG y universidades. Han demostrado gran capacidad para el manejo de recursos financieros nacionales e internacionales incluyendo los provenientes del Estado en sí mismo, con la capacidad de cofinanciarse a través de los recursos propios que reciben de otras fuentes. También mantienen comunicación permanente e intercambio de experiencias a escala nacional e internacional, así como el diálogo directo con el ministro y/o viceministro. Esto incluye todo lo que se refiere a la educación o que influya directamente y eficientemente en el marco institucional que maneje la etnoeducación. Éste es el caso, por ejemplo, en el norte de la provincia del Cauca donde los cabildos (concejos indígenas para el gobierno) han designado a sus propios representantes para que oficialmente coordinen con las Secretarías municipales de Educación. La posibilidad de promocionar un Sistema Propio de Educación (SEIP) en el país está siendo explorada con mayor fuerza durante el año 2011. Precisamente uno de los tópicos de discusión en el XII Congreso Indígena del Cauca, que tuvo lugar entre el 26 al 30 de abril de 2009, estuvo relacionado con la implementación del SEIP en manos de organizaciones indígenas políticas, lo que fue un tema de discusión con el Estado colombiano que afectará no solamente las vidas de las comunidades indígenas sino al resto de colombianos en los años venideros. De nuevo, la burocracia estatal no está bien preparada como un estado interlocutor en este tipo de propuestas.

Lo anteriormente expuesto sugiere que el espacio tiende a ensancharse entre la dinámica social formulada por los grupos étnicos y la capacidad institucional del Estado para dirigir, supervisar, financiar y entrenar a sus profesores y mantenerse a sí misma a fin de satisfacer todas las funciones asignadas por la Ley 115 y sus regulaciones<sup>5</sup>. Con la reestructuración de la administración educativa de la Ley 715 y la circunstancia de iniciar un nuevo periodo local y regional (las elecciones generales y departamentales de 2011) se creó una gran expectativa, a pesar de los servicios institucionales y los ajustes a la política de etnoeducación, dado que, si de hecho la ley pudo haber sido una buena oportunidad para colocar a las instituciones a nivel de desarrollo jurisdiccional, también pudo, por el contrario, ensanchar el espacio ya existente entre el conocimiento de los derechos jurisdiccionales y la capacidad institucional del Estado para garantizarlos, como es siempre el caso entre las dinámicas sociales y la capacidad institucional para interpretarlas y tramitarlas.

---

Cauca: Licenciatura en Etnoeducación y programa de posgrado (nivel de especialización y maestría) en Educación multicultural y Etnoeducación; Universidad tecnológica de Pereira: Licenciatura en Etnoeducación; Universidad Distrital de Bogotá, Licenciatura con énfasis en Etnoeducación; Universidad Tecnológica y Pedagógica de Tunja: Licenciatura en Educación con un componente en Educación Indígena; Universidad Nacional Abierta y a Distancia: Licenciatura en Etnoeducación. También la Universidad Nacional invirtió dos años en un estudio de factibilidad para el programa de maestría en Etnoeducación, el cual no está en stand-by.

<sup>5</sup> Especialmente el Decreto 804/1995, el cual desarrolla el capítulo tres de la Ley 115 de 1994.

En la actual y frágil coyuntura de política nacional, con el esfuerzo hacia el diálogo y la armonización de cambios alternativos, es la responsabilidad de todos los colombianos en todos los campos incluyendo aquel de educación y por supuesto el de etnoeducación, el traer alternativas que contribuyan a resolver la crisis actual y los problemas entre los diferentes sectores sociales que concreten las aspiraciones constitucionales para hacer de Colombia una nación unitaria de cohabitación, democracia, justicia, paz y pluralismo, en el cual la diversidad cultural y étnica de la nación esté reconocida y protegida (art. 7).

La etnoeducación es un campo específico y concreto donde podemos confrontar y medirnos a nosotros mismos en sacar adelante estos desafíos. La construcción de un espacio y equipo pertinente de instituciones, al nivel de los requerimientos actuales y futuros del país y del mundo, debe ser un esfuerzo conjunto, incluyente de todos los actores: instituciones, organizaciones, comunidades y academia. Así que, en el medio de la crisis, hay posibilidades para caminar hacia adelante cuando haya un sincero deseo de todas las partes.

### 3. Reflexión final

«En esta época de humanidad, los grupos tienden a contactar y comunicarse. Así, los avances del multiculturalismo hacia la reformulación de un espíritu más profundo de interculturalismo, adaptado a un mundo de cambios, contactos, intercambios y negociación dan lugar a identidades culturales dinámicas y flexibles, que no son estáticas ni rígidas» (Conferencia Intergubernamental para Políticas Culturales para el Desarrollo. UNESCO, Suecia, Estocolmo, 1998).

Esta reformulación llama a una nueva relación basada en nosotros mismos, la cual nos convoca a identificarnos social y culturalmente como pueblo y Nación, mientras que es posible seguir reconociendo la especificidad política de pertenencia a un subgrupo étnico o cultural. La realidad de una dimensión cultural diversa y más amplia, producida por los contactos (pluri o multi) no se limita a la opción étnica. De la misma manera, la diversidad cultural se encuentra no solamente dentro de la etnicidad sino también dentro de los grupos étnicos. El pluralismo, entonces, propone no solo una relación intergrupal sino una exploración intragrupal sobre la riqueza de la diversidad. Esta característica nos permite pensar que la escena cultural institucional debe responder a dos cosas: por una parte debe responder a la política multicultural, como un articulador de diversidad y, por otra parte, a una acción diferenciada que respete la diversidad.

El hecho de que los principios de la ley incorporen la idea del entrenamiento de los ciudadanos desde la perspectiva de diversidad cultural, sólida y de respeto por una cultura de paz, introduce nuevas variantes necesarias en la discusión de cultura que une esto con los sistemas políticos. Es necesario ver que cuando hablamos acerca de cultura en relación con la política estamos hablando sobre política cultural y de una cultura política. El efecto de la cultura en la definición del sistema político del Estado y la Nación, un sistema político que favorezca la diversidad cultural y étnica de la Nación como una opción común para todos los colombianos. Nuestra ciudadanía y nacionalidad no están basadas sobre diferencias o igualdad sino en nuestras similitudes. Lo que tenemos en común, en los problemas y situaciones que nos mantienen unidos y por los cuales en el espectro

de diversidad, todos los colombianos optan por la unidad. Sin embargo, los grupos humanos, dadas sus características culturales que no se ajustan dentro del orden social, político y económico establecido por la mayoría, tienen el derecho de tener sus diferencias reconocidas como una base en los principios de dignidad humana, pluralismo y la protección de las minorías (Corte Constitucional, Sentencia T-605, 1992). En términos constitucionales, la diversidad cultural está relacionada con los estilos de vida y a los conceptos del mundo en aspectos de raza, religión, lenguaje, economía y organizaciones políticas, que no siempre coinciden con las costumbres de la mayoría de la población.

La diversidad cultural es una experiencia frecuentemente humana para todos los colombianos, así, multiethnicidad y multiculturalismo son opciones comunes para todos y cada uno de los habitantes de la Nación. Común porque cada colombiano independientemente de su etnia, clase, u otro nivel social, experimenta diariamente, aunque a niveles diferentes, las dimensiones de la diversidad étnica y cultural de la Nación. Ésta es una opción porque sirve como un grado mayor o menor en la promoción de uno mismo como un ser humano dependiendo del conocimiento y los valores que cada persona tenga respecto a la diversidad cultural en su estado social.

El multiculturalismo (como filosofía, ideología y concepto) incluye no solamente al afrocolombiano, al raizal o al nativo, sino a otros grupos como los romaní, las minorías culturales (inmigrantes), las comunidades culturales (homosexuales, excepcionales, regionales, etc.) y el resto de colombianos quienes están actualmente moviéndose hacia el proceso de búsqueda de la paz y el bienestar, contribuyendo al desarrollo de las regiones donde ellos viven. Como posibilidad, ensancha el horizonte democrático de las instituciones colombianas y de sus propias políticas ajustadas a la complicada realidad cultural de Colombia (Dirección de Etnocultura, 1998). De allí que educación en general y etnoeducación en particular requieren una modernización de su fundación con nuevos alcances que unan los cambios de los conceptos acerca de etnicidad, cultura, diversidad y pluralismo que hoy son parte del terreno político en el país y el mundo. Las condiciones históricas de la sociedad colombiana así como el trabajo de las organizaciones étnicas realizado en los años 70 y 80 que les permitieron ganar terreno en los inicios de los años 90 en la reforma constitucional no son los mismos en este nuevo siglo. Por lo tanto, es tiempo de tomar en consideración, de analizar y aprender nuevos marcos filosóficos y políticos que hayan resultado en paz, prosperidad y gobernabilidad en otros países. El Multiculturalismo y el ejemplo de otros países podrían ser una vía llena de oportunidades para Colombia que debemos explorar hoy.

## Bibliografía

- CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA-CRIC: *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*, Popayán, Editorial El fuego azul, 2004.
- ICAN: *Memorias del V Congreso Colombiano de Antropología, Simposio de etnoeducación*, Santafé de Bogotá, Imprenta Universidad Nacional, 2002.
- MINISTERIO DE CULTURA-DIRECCIÓN DE ETNOCULTURA: *Opción Común: Colombia Multiétnica y Pluricultural*, Santafé de Bogotá, 1998. En prensa.

- ROMERO LOAIZA, Fernando: «La educación indígena en Colombia: Referentes conceptuales y sociohistóricos». Ponencia presentada en Congreso Antropología, 2002 [On line]. Available at: [www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/fernando\\_romero\\_loaiza.ht](http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/fernando_romero_loaiza.ht).
- ROJAS, Axel y CASTILLO, Elizabeth: *Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca, 2005.
- SINIGUI, Sabine y HENAO, Alexandra: *Reflexiones en torno a la escuela y la educación en las comunidades indígenas eyabida de frontino, Colombia. Caminando juntos hacia un «dearâde»*, Tesis de maestría en educación, Medellín, Universidad de Antioquia.
- UNESCO: *Conferencia Intergubernamental sobre políticas culturales para el desarrollo*, Estocolmo, Suecia, 30 de marzo a 2 de abril de 1998. [On line]. November 20, 1999. 6:30 p.m. West. Available at <[http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL\\_ID=35171&URL\\_DO=DO\\_PRINTPAGE&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=35171&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html)>.
- UNIGUAJIRA: *Primer Encuentro Universitario de etnoeducación*, Riohacha, Imprenta de la Universidad de la Guajira, 1999.
- UNICAUCA: *Segundo Encuentro Universitario de etnoeducación*, Popayán, Editorial de la Universidad del Cauca, 2000.