



Nómadas (Col)

ISSN: 0121-7550

nomadas@ucentral.edu.co

Universidad Central

Colombia

Castillo Guzmán, Elizabeth; Caicedo Ortiz, José Antonio

Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: de la iglesia-docente a las educaciones étnicas

Nómadas (Col), núm. 33, octubre, 2010, pp. 109-127

Universidad Central

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118973009>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LAS LUCHAS POR OTRAS EDUCACIONES EN EL BICENTENARIO:DE LA IGLESIA-DOCENTE A LAS EDUCACIONES ÉTNICAS

THE STRUGGLE FOR OTHER EDUCATIONS INSIDE THE BICENTENNIAL CELEBRATION: FROM THE RELIGION-EDUCATOR TO THE ETHNIC EDUCATION

Elizabeth Castillo Guzmán* y José Antonio Caicedo Ortiz**

La escuela se ha constituido en la institución que educa y disciplina las culturas, por ello, ha sido objeto de complejas disputas por su control. Aquí proponemos analizar el proceso que va de la Iglesia-docente a las luchas por otras educaciones, en las cuales, indígenas y afrodescendientes han promovido la etnoeducación, entendida como la batalla por el reconocimiento, la memoria y la identidad en el terreno educativo. Es éste un tema central en el debate contemporáneo respecto a nuestra condición como nación multicultural y su proyecto educativo frente a la alteridad étnica, en el que la escuela puede servir como medio para la dignificación y el empoderamiento de indígenas y afrodescendientes.

Palabras clave: etnicidad, Iglesia-docente, otras educaciones, indígenas, afrodescendientes, Estado, educación.

A escola tem se constituído em uma instituição que educa e disciplina as culturas, por isso, tem sido objeto de complexas disputas pelo seu controle. Aqui sugerimos analisar o processo que vai da Igreja-docente às lutas por outras educação, na quais, indígenas e afro-descendentes têm promovido a etnoeducação, entendida como a batalha pelo reconhecimento, a memória e a identidade no terreno educativo. Este é um tema central no debate contemporâneo no que diz respeito à nossa condição como nação multicultural e seu projeto educativo frente a alteridade étnica, na qual a escola pode servir como meio para a dignificação e o empoderamento de indígenas e afro-descendentes.

Palavras chave: etnicidade, Igreja-docente, outras educação, indígenas, afro-descendentes, Estado, educação.

Given that education has becoming the institution which educates and disciplines cultures, controlling it has been the objective of complex confrontations. We intend here to analyze the process followed from the religion-educator to the struggle to get other educations. In this line, indigenous and afro-descendants have promoted ethno-education, understood as the fight for recognition, memory, and identity in the education field. This is a main issue in the contemporary debate with respect to our nature of multicultural nation and its educational project regarding the ethnic alterity, in which schooling may serve as a means towards the dignification and empowerment of indigenous and afro-descendants.

Key words: ethnicity, religion-educator, other education, indigenous, afro-descendants, State, education.

* Psicóloga. Magíster en Psicología Social-Comunitaria de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesora del Departamento de Estudios Interculturales e investigadora del grupo Educaciones y Culturas de la Universidad del Cauca, Popayán (Colombia). E-mail: elcastil@gmail.com

** Sociólogo. Magíster en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador). Profesor del Departamento de Estudios Interculturales e investigador del grupo Educaciones y Culturas de la Universidad del Cauca, Popayán (Colombia). E-mail: joseantonio.caic@gmail.com

DE LAS IDEAS Y LAS PRÁCTICAS SOBRE LA ALTERIDAD

En el contexto de la llamada *conmemoración del Bicentenario*, queremos llamar la atención respecto a las relaciones educación-cultura-Estado nacional, que se produjeron a lo largo de estos doscientos años, y que explican la existencia de lo que hoy reconocemos como *las etnoeducaciones*. Este fenómeno histórico, cuyos antecedentes fundamentales se sitúan en el proceso de la colonización europea, permite entender los modos como se configuraron y legitimaron discursos y prácticas sobre los sujetos, las identidades y las culturas de la nación a lo largo del siglo XVIII y XIX. Bajo estas categorías, se articulan continuidades y discontinuidades de nuestra historia colonial y nuestra historia moderna. Ahora bien, el punto específico de las relaciones nación-alteridad étnica-educación, localiza la mirada en la arena de las políticas educativas que han condensado desde el finales del siglo XVIII, las formas producidas en el tiempo y en el espacio, para representar a unas poblaciones marcadas por el signo de la diferenciación cultural, y que con el paso de los siglos han sido vistas como objeto de formas de gobernabilidad específicas, que se expresan, por ejemplo, en modelos de escolarización civilizatorios e integracionistas. Por estas razones, la historia de las políticas educativas producidas para la indianidad y la negritud, hacen parte de la historia del poder respecto a las formas de gobernar, representar y de asumir la alteridad étnica en el marco del Estado-nacional.

La historia de las políticas educativas dirigidas a las poblaciones indígenas y negras en Colombia ha estado permeada por el sistema de jerarquías impuesto desde el periodo de la colonización europea, en el cual la diferencia cultural fue marcada como desigualdad social, y, desde entonces, se ha expresado en un fenómeno que Quijano (2000) definió como la *colonialidad del poder*, para mostrar la instauración de relaciones de poder bajo las cuales las dimensiones de raza, trabajo y género quedaron subordinadas a la idea de una supremacía europea¹. Este fenómeno de larga duración en la historia de la educación en Colombia, es lo que Rojas y Castillo (2005) denominan *educar a los otros*, para referenciar un conjunto de concepciones y prácticas que, institucionalizadas en el mediano y largo plazo, determinaron durante casi cuatro siglos (XVII al XX), modos de subalternización de

indígenas y negros, a través de dispositivos educadores de corte civilizatorio, con los cuales se construyeron, en buena parte, las formas de gobernabilidad de estas poblaciones.

Bajo este marco histórico surgen también formas de resistencia por parte de los sujetos de la indianidad y la negritud, quienes a partir del siglo XX fundamentalmente, harán de su condición cultural y racial un asunto de lucha política, especialmente para disputar el campo de la educación frente al control del Estado-Iglesia. Este fenómeno, que Castillo (2007) ha denominado las *luchas por otras educaciones*, es un asunto de gran relevancia que está aún por estudiarse en profundidad, para comprender las condiciones ideológicas, políticas y culturales que configuraron su superficie de emergencia, y las tensiones en relación con el fenómeno de la colonialidad.

Vista de modo estructural, la historia de las *otras educaciones* no puede ser leída al margen del fenómeno de la *educación para los otros*, pues tanto la una como la otra, expresan planos y tensiones que las determinan mutuamente y, por tanto, requieren ser analizadas de forma dialéctica, en un plano de simultaneidad que sirva para comprender su coexistencia en la historia social, política y cultural de la nación colombiana.

Por todo lo anterior, las páginas siguientes exponen dos planos constitutivos del problema: de una parte, la contextualización histórica del proceso de *educar a los otros* que ha tenido lugar desde la Colonia, y que posteriormente se expresa en las políticas educativas de la República (1820-1890), de la nación católica (1900-1991) y de la nación multicultural (1991-2000). El segundo plano aborda un panorama general de eventos y condiciones histórico-políticas que dan lugar a la emergencia de las luchas por otras educaciones en los años setenta del siglo XX, con lo cual pretendemos mostrar algunos escenarios y condiciones de su configuración inicial. En ese sentido, es importante aclarar que no abordaremos los debates concernientes a los enfoques teóricos que se han producido para explicar e interpretar estos procesos, verbigracia, educación multicultural, educación bilingüe intercultural y/o educación intercultural. Nuestra perspectiva se localiza en una mirada histórica y política en relación con las agencias étnicas, que en el terreno de la educación y las políticas educativas, han acontecido fundamentalmente durante el siglo XX.

EDUCAR A LOS OTROS. LA COLONIALIDAD EDUCADORA

Tenemos la profunda seguridad de que los indígenas aceptarán el cristianismo, porque él es todo de amor. Y, ¿cómo no esperar que el cristianismo sea el precursor de la más hermosa civilización para ellos? ¿Qué pueblo se hizo cristiano y no se humanizó?

Madre Laura Montoya²

La *educación para los otros* inicia su configuración en el momento de la invención y la colonización de América durante el siglo XV, y se consolida a lo largo de varios siglos como una estrategia de civilización e integración de las poblaciones no europeas, consideradas como inferiores, pero esenciales en la expansión del sistema mundo moderno (Wallerstein, 1992).

Rojas y Castillo (2005) han señalado que este modelo operó a través de la *evangelización* como dispositivo educador para indios y negros, y propició en el siglo XVIII la emergencia de la *Iglesia-docente* como un sistema de administración de estas poblaciones. Si bien, estos procesos tuvieron en cada caso, el de los indios y el de los africanos esclavizados, expresiones y estrategias diferenciadas, ambos encontraron en la *Iglesia-docente* su punto de articulación. Esta función educadora de la Iglesia era en realidad un modo de administración de las poblaciones, que se volvió estratégica e indispensable para el sostenimiento económico de la empresa imperial del Nuevo Mundo.

Hacia 1547, la Corona española en cabeza de Carlos I, ordenó por primera vez que los indígenas fueran evangelizados en su lengua nativa. Posteriormente, en 1770, Carlos III prohibió que se hablaran las lenguas indígenas en el Nuevo Mundo. En 1787, el mismo Carlos III, abocado por la solicitud de la corte rusa, ocupada en el proyecto de la “Gramática General” e interesada en el conocimiento de las lenguas americanas, encarga a José Celestino Mutis la tarea de recopilar todo el material existente sobre el tema de las lenguas indígenas americanas. Como lo ha señalado Castro-Gómez (2005: 12), “Mutis logra reunir veintiún manuscritos, entre los que se encontraban algunas de las más importantes obras de la lengua muisca redactadas por misioneros en la Nueva Granada”. Estaba en juego, como lo ha argumentado igualmente Castro-Gómez (2005), una “política imperial

del lenguaje”, con la cual América fue leída, traducida y subalternizada. En un periodo de doscientos años, se establecieron saberes, prácticas e instituciones encargadas de gobernar a las poblaciones y hacerlas rentables para la cultura colonial. La Iglesia-docente, entonces, se instituyó como la estrategia educadora de este modelo.

Inicialmente la labor evangelizadora se dirigió a los indígenas. Con el aumento gradual de esclavos para las minas, estos también se convirtieron en objetivo del trabajo de las misiones. Varias medidas de la legislación colonial referente al trato a los esclavos orientaba a los propietarios a dedicar un tiempo especial (domingos y fiestas religiosas) a impartir la evangelización de los esclavos. Como la presencia de la Iglesia en los poblados principales que se fueron formando a partir del siglo XVII fue más constante, los esclavos y negros libres allí asentados fueron evangelizados con mayor facilidad. Mientras tanto, en los reales de minas y en los pequeños asentamientos fluviales que caracterizaron el poblamiento de la mayor parte del territorio del Pacífico, la presencia de la Iglesia fue mucho más esporádica y menor la intensidad del proceso evangelizador. Sin embargo, en general la Iglesia debería ser considerada por los negros esclavos y libres como una especie de “aliada”. Fue la Iglesia quien presionó al poder colonial para que los esclavos tuvieran días de descanso dedicados a la evangelización, al reposo y, como hemos visto en el primer capítulo, a trabajar por su cuenta y acumular bienes propios. Eran los misioneros quienes más abogaban por un tratamiento más humano de los esclavos (Agudelo, 2005: 46).

De este modo, las formas de intervenir a indios y negros resultan, sobre todo, de las concepciones sobre su existencia y su naturaleza, y de la invención que tuvo lugar en relación con su condición como otros coloniales. Como lo ha señalado Bonfil (1995), el *indio* y el *negro* son categorías históricamente producidas para sostener el orden de explotación colonial.

Esa categoría colonial (los *indios*) se aplicó indiscriminadamente a toda la población aborigen sin tomar en cuenta ninguna de las profundas diferencias que separaban a los distintos pueblos y sin hacer concesión a las identidades preexistentes. Tal actitud generalizante la comparten necesariamente todos los sectores del mundo colonizador y se exemplifica bien en los testimonios que revelan la mentalidad de los misioneros: para ellos, los indios eran infieles, gentiles, idólatras y herejes [...].

Otra es la condición del negro dentro de la estructura colonial. Él forma la segunda categoría del mundo



India chibcha (detalle) | DIBUJO DE URDANETA | GRABADO DE RODRÍGUEZ
PAPEL PERIÓDICO ILUSTRADO, BOGOTÁ (1881-1887).

colonizado y en eso se identifica con el indio. Pero representa una fuerza de trabajo complementaria o supletoria a la de la masa colonizada; se le destina a tareas diferentes –en general, a empresas coloniales que no tienen equivalente en las culturas prehispánicas–; se le adjudica un estatuto inferior al del indio; es el esclavo que se adquiere por compra, cuya humanidad se niega más empecinadamente y durante más largo tiempo que al indio, es decir, se le reifica en mayor grado (Bonfil, 1995: 344-346).

La configuración de los sujetos, los saberes y las prácticas de la *Iglesia-docente* fue un proceso que comprometió las mentalidades y la vida cotidiana de la etapa colonial. Las tensiones que la Iglesia católica enfrentó durante este periodo, dadas sus doctrinas respecto a las poblaciones objeto de colonización y esclavización, fue-

ron determinantes en la configuración de su modelo de *Iglesia-docente*. Como se sabe, la legislación que regulaba las acciones de los españoles en ultramar, diferenciaba a indios y a negros; esto explica por qué para el siglo XVI se cuenta con un corpus de Leyes de Indias, que sirvió como instrumento para encomenderos, curas doctrineros y misioneros. Para finales del mismo periodo, empiezan a disponerse algunos mecanismos de control para los esclavistas. Este modo de representar y gobernar a indios y a negros da cuenta de las concepciones ontológicas y teológicas que sustentaron su diferenciación y su jerarquización, lo cual será un asunto que mantendrá vigencia hasta muy avanzado el siglo XX.

Los indígenas y los africanos estaban ubicados, entonces, en diferentes posiciones del orden colonial, tanto social como conceptualmente. De manera oficial, se debía proteger a los indígenas tanto como explotarlos; los africanos eran esclavos, y aunque tenían derechos consagrados en la legislación, era algo poco sistemático y desigual (a pesar de que los españoles sí elaboraron un código en 1789), y el interés principal estaba en el control, no en la protección. Dicha diferencia continuó a lo largo del periodo colonial. Idealmente, los españoles hubieran querido mantener tres categorías separadas: los españoles, los indígenas y los africanos; es decir, los dirigentes, los tributarios y los esclavos (Wade, 2000: 37-38).

Desde el siglo XVIII hasta finales del siglo XX, y en medio de los cambios administrativos y políticos que operaron por cuenta de los procesos de independencia de la Corona española hacia 1820, la *Iglesia-docente* se instaló como horizonte de discursos y prácticas educadoras para las poblaciones integradas al mapa de la nueva República. Indígenas confinados a territorios de resguardos, y negros libertos y dispersos por las geografías de las haciendas, las minas, las plantaciones y algunos poblados céntricos. El desenvolvimiento del proceso independentista dio lugar a varios fenómenos de tipo jurídico y político que determinaron el devenir de la *Iglesia-docente* en el marco del republicanismo. Aparecen entonces leyes que establecen cambios y modificaciones en las formas de reconocimiento de indios y negros, producto de alianzas y acuerdos establecidos con estas poblaciones en el momento de pactar su vinculación a las luchas lideradas por Bolívar durante la primera década del siglo XIX.

En 1825 Bolívar firma en Cuzco un decreto de repartición individual de las tierras de usufructo colectivo. En

Colombia, la Ley del 11 de octubre de 1821 definió que las comunidades indígenas no se llamarían más *pueblos de indios* sino *parroquias de indígenas*, permitió el ingreso y residencia de los no indígenas en ellas y previó la disolución de sus resguardos, que serían entregados a las familias bajo la forma de propiedad privada. Aunque la Constitución de 1821 reconocía la ciudadanía a los indígenas, los ubicaba en la clase de *miserables*, lo cual les excluía de la posibilidad del voto (Rojas y Castillo, 2005: 32).

Posteriormente vendrá una etapa de crisis en el modelo legislativo promovido por Bolívar durante tres décadas de vida republicana. Será en 1886, luego de un largo conflicto en la Gran Colombia, y bajo una determinación política y económica entre los sectores que promovieron el proceso independentista (propietarios, hacendados, antiguos esclavistas, comerciantes, militares), que se establece un marco jurídico e ideológico para fundar la nación colombiana. Dado que el texto de la Constitución de 1886 omitió explícitamente referencia alguna a la existencia de indígenas y negros como integrantes de la República, queda establecido que estas poblaciones no cuentan con *un lugar* en la declaratoria política de la carta constitucional, y, por tanto, quedan confinadas a una “marginalidad jurídica” que sólo será superada a finales del siglo XX con la constituyente que tiene lugar en Colombia en 1991. Así las cosas, negros e indígenas no tendrán estatus de ciudadanía durante todo el siglo XIX y casi todo el siglo XX, y, por lo tanto, estarán cobijados por normas de origen colonial³.

La marginalidad política de los indígenas y la invisibilidad jurídica de los negros son dos hechos que motivan las primeras batallas de estas poblaciones en reclamo de su dignidad a principios del siglo XX. Pero debe señalarse que en el caso de las poblaciones negras el asunto de la invisibilidad tiene implicaciones más complejas, pues lo que va a ocurrir a partir de este momento es que al dejar la condición de esclavos, pareciera que desaparecen como población: “A partir de 1825, los censos nacionales oficializaron el silencio sobre la raza al no mencionarla entre los datos registrados (sino de manera parcial y tácita a través del registro de los esclavos hasta la abolición en 1851)” (Helg, 2004: 28).

Para finales del siglo XIX es definitivo el asunto de la formalización de las relaciones con el Vaticano, pues las nacientes repúblicas manifiestan su interés por mantener vigente el catolicismo en sus territorios, es así como



Sabanero (detalle) | AGUADA DE HEREDIA | GRABADO DE BARRETO
PAPEL PERIÓDICO ILUSTRADO, BOGOTÁ (1881-1887).

bajo la figura del Concordato, la Iglesia católica adquiere estatus para administrar junto con el Estado, la educación nacional. Este hecho define de modo concreto la ruta de la *Iglesia-docente* en Colombia para todo el siglo XX.

Con la firma del Concordato, la Iglesia católica recibió del Estado el rol de reducción y evangelización de los “salvajes”, evidenciando el resurgimiento de una alianza que había demostrado su efectividad durante el periodo de colonización europea: Estado e Iglesia como agentes civilizadores. Adicionalmente, la figura de los “territorios nacionales” supuso una imagen homogénea: de territorios habitados por indígenas, desconociendo la numerosa presencia de afrodescendientes y de otras poblaciones, desde entonces sometidas a la acción de las misiones (Rojas y Castillo, 2005: 35).

De este modo, como lo plantean Rojas y Castillo (2005), al delegar la administración de la educación bajo la figura de “las misiones”, se articulan dos fenómenos: la evangelización educadora y la excepcionalidad jurídica. Por esta razón, la *Iglesia-docente* dará lugar a la existencia de una forma educadora diferenciada para poblaciones negras e indígenas, a las que se considera *salvajes*. Bajo el modelo de Iglesia-docente, se constituye un fenómeno educador sustentado en la superioridad epistémica del catolicismo, como estrategia colonial del saber y como táctica de control exitosa:

La colonialidad incorpora no sólo a las poblaciones; incluye también sus conocimientos. Ni la Europa occidental colonialista, moderna y racional, ni la sociedad criolla blanco/mestiza, reconocieron en sus “otros” la capacidad de producir conocimientos válidos, universales. En consecuencia, definieron lo que deberían saber; primero para salvar sus almas, luego para redimir sus mentes. Desde los primeros momentos del proceso de colonización, los saberes que habrían de ser institucionalizados y aprendidos por indígenas y negros fueron definidos al margen de sus intereses. La escuela, cuando llegó, lo hizo para “incorporar”, para conducir el tránsito de estas poblaciones hacia la sociedad “civilizada”. Así que educar a los sujetos de la alteridad ha sido un derecho que los sectores dominantes han considerado como propio y, además, como una manera de hacerlos parte (in-corporarlos) en “su” proyecto de sociedad (Rojas y Castillo, 2005: 138).

Este dispositivo de *evangelización civilizatoria* para indígenas y negros, implantado en las regiones más apartadas del centro republicano, constituye una clara expresión de la colonialidad del saber (Lander, 2000) con sus tecnologías de la fe educadora. Para finales del siglo XIX e inicios del XX, el modelo de Iglesia-docente, representado en la figura de las misiones, había logrado una amplia y significativa presencia a lo largo y ancho de la nación. En términos estrictos, podríamos decir que con la firma del Concordato y el amparo de la Constitución de 1886, se dio el camino de la institucionalización moderna de la Iglesia-docente en Colombia.

Si el concordato de 1887 reafirmaba a la Iglesia como orientadora moral de la sociedad colombiana, reafirmando por ejemplo su injerencia en la educación, para la costa Pacífica su rol protagonista se reforzaba por la caracterización como *tierras de misión* que les había dado el gobierno a dichos territorios. Esta denominación convertía a la Iglesia en el principal representan-

te del Estado en la región, en materia de cubrimiento de servicios como la educación y la salud. Se estableció una división de los radios de influencia de las diferentes misiones, en vicariatos y prefecturas apostólicas. Para el caso de la costa Pacífica la Intendencia de Chocó se dividía en las prefecturas apostólicas de Urabá y Chocó bajo la dirección de los misioneros claretianos. En 1898 el mencionado obispo de Pasto solicita a sus instancias superiores en Roma el envío de refuerzos de sacerdotes para cubrir el trabajo evangelizador en la costa Pacífica (Agudelo, 2005: 49).

Todo este proceso de la *Iglesia-docente* fue claramente útil a los afanes políticos y culturales de las clases dirigentes durante este periodo de la historia, pues sus preocupaciones en torno al progreso favorecieron la disposición para que las misiones administraran “poblaciones”, que por su condición de pasado aborigen y africano, eran vistas como una amenaza para la narrativa fundacional de la República.

El temor a ser emparentados en su origen con un pasado bárbaro, donde indios, negros y mestizos tenían sus raíces, los llevó a denigrar de él y a ubicar el punto cero, el comienzo de la era civilizada, en la época de la Independencia. Allí encontraron justificación a su existencia. Su identidad se forjó en la Independencia y se casó con la República, como si fuera su cuna, el ámbito natural donde su personalidad podía encontrar plena libertad para desenvolverse. Solamente con la llegada de la era republicana se habría podido vivir en libertad, bajo la luz de la razón y en condiciones propicias para que la sociedad iniciara el verdadero camino hacia el progreso (Álvarez, 1995: 30-31).

Podemos aceptar, entonces, que esta segunda etapa, ahora republicana, de la Iglesia-docente, fijó en las misiones el derrotero de la *educación de los otros* durante finales del siglo XIX y principios del XX. La Constitución de 1886 y el Concordato de 1887 representan la superficie de emergencia de la misión educadora, esquema bajo el cual la nación católica y unitaria entrega la administración de los territorios y las poblaciones de la periferia a las congregaciones religiosas, hecho por el cual se explica la vigencia de esta forma de Iglesia-docente en un periodo que va desde 1889 hasta finales de 1997. Los estudios históricos realizados en torno a este fenómeno de las misiones católicas entre poblaciones indígenas⁴, muestran de modo concreto las formas como se impuso un régimen civilizatorio e integrador de estos pueblos, que produjo una nación periférica, como se ha señalado: “[...]



El orejano y la orejana. Campesinos del istmo de Panamá | DIBUJO DE URDANETA Y DE E. GARAY | GRABADO DE RODRÍGUEZ
PAPEL PERIÓDICO ILUSTRADO, BOGOTÁ (1881-1887).

las consecuencias de tres siglos de internados y escuelas misioneras en territorios indígenas afectaron de manera estructural las formas de vida de estos pueblos" (Castillo, 2008: 17). De este modo, las misiones cumplieron también la tarea de *occidentalizar* a las poblaciones indígenas, como una clara estrategia nacionalista.

La Iglesia católica se convierte en una herramienta de gran valor para el Estado colombiano, sirviéndole en primer lugar como expansora del modo de vida occidental proclamado por la República, en el cual va incluido tanto la religión católica como el idioma español entre otros aspectos y, en segundo lugar, como muro de contención y defensa ante las agresiones de los países vecinos (Restrepo, 2006: 157).

Para mediados del siglo XX, la educación pública en territorios de comunidades indígenas ocurría bajo dos modalidades: la educación misionera en los llamados *territorios nacionales* o *tierras de misión*, y la educación nacional impartida para los "nacionales", y que muy probablemente cobijó a las poblaciones indígenas de los valles interandinos, territorios considerados como integrados a la nación. Romero (2002) señala que, en estas circunstancias, las comunidades indígenas fueron sometidas al régimen de las escuelas oficiales que desconocían por

completo sus culturas, y en muchos casos prohibían el uso de su lengua materna. Los internados y las escuelas oficiales, a pesar de provenir de orígenes y desarrollos diferenciados, compartían una perspectiva integracionista de lo indígena, que durante el siglo XX promovió la negación de su existencia como culturas diferenciadas, lo que Artieda (2002) ha denominado en el caso argentino para el mismo periodo histórico, la *disolución del otro aborigen*. Para el periodo que incluye 1893-1920, Colombia había establecido catorce regiones de misión, asignadas a diferentes congregaciones religiosas, provenientes en su mayoría de Europa. De acuerdo con los datos de Rojas y Castillo (2005), se puede concluir que prácticamente la totalidad de los llamados *territorios nacionales* conformaron las geografías de la Iglesia-docente.

A la par, los procesos de escolarización de la *población nacional* contribuyeron a la construcción de una identidad nacional que desconoció a las culturas indígenas y negras en la historia colombiana. En ese sentido, la escuela *moderna* actuó como plataforma del proyecto de la nación mestiza, y promovió a través de sus políticas del conocimiento, un modelo de inferiorización del indígena y el negro. Como la ha resaltado Herrera (2003) en sus estudios sobre los manuales escolares de ciencias



Indios leñadores de la sabana de Bogotá | GRABADO DE GREÑAS | PAPEL PERIÓDICO ILUSTRADO, BOGOTÁ (1881-1887).

sociales para el periodo de 1900 a 1950, estos materiales hicieron, con sus narrativas e iconografías de la teoría de la superioridad de la raza, un saber escolarizado, según el cual, “lo blanco 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”, es decir, se trataba de una teoría del “hombre nacional”.

Estas imágenes y representaciones de la diferencia cultural, según las cuales lo indígena y lo afrodescendiente, se asocian con lo salvaje, lo periférico y lo atrasado, tendrán un enorme peso en las políticas y normatividades educativas del siglo XX, ocupadas fundamentalmente de consolidar un proyecto nacional, monocultural. De esta manera, los planes educativos del siglo XX dejaron por fuera a las poblaciones étnicas, y se concentraron en expandir un sistema educativo nacional oficial directamente regulado por el Ministerio de Educación Nacio-

nal, e interesado en promover un proyecto de cultura nacional. Por esta razón, las políticas educativas dejaron el asunto de las poblaciones negras e indígenas en manos de la iglesia docente, logrando que con el tiempo fuese legítima la discriminación y subordinación de la alteridad, como enfoque educativo (Castillo y Caicedo, 2008: 16).

Este proceso de escolarización fungió como medio estratégico para configurar una identidad nacional en términos de lo que Anderson ha llamado la *comunidad imaginada*, es decir, la experiencia simbólica e identitaria que hace a los individuos sentirse pertenecientes a una nación, e imaginarla como una realidad que los une y los define. Esta identidad nacional, a la cual hacemos referencia, es sobre todo una narrativa decimonónica que se produjo en torno a los ideales, valores y símbolos de la geografía colonial de la nación⁵. Por esta razón, es una narrativa que excluyó y negó todo aquello

que no representara o no constituyera parte esencial de la cultura letrada, católica y mestiza del mundo de las ciudades y las culturas del progreso, y que en términos geoespaciales corresponde fundamentalmente a las geografías del mundo andino.

Pero desde 1930 el asunto tuvo que ver más claramente con la necesidad de formar una conciencia nacional, lo cual exigía una estrategia más compleja, que pasó por la escuela, pero fue más allá de ella. La mirada se centró entonces en el pueblo, en el alma nacional, en la cultura popular, como una condición para movilizar todos los recursos posibles hacia la consolidación del Estado-nación, lo cual suponía también una economía nacional. La población se convirtió desde entonces en un factor estratégico que debía ser *incorporada* a los circuitos económicos que la reforma nacionalista iba a crear (Álvarez, 2007: 115).

El panorama expuesto hasta aquí nos permite señalar varios aspectos centrales, para entender las manifestaciones y las formas de “educar a los otros” bajo el modelo de Iglesia-docente. En primer lugar, para el periodo de la Colonia podemos reconocer que la función educadora de la Iglesia-docente fue la de convertir al catolicismo a indios y negros en situación de servidumbre y esclavización. Durante los procesos de recatolización republicana de finales del siglo XIX, se instituye su papel como misión educadora en las regiones apartadas del centro, en una clara muestra de evangelización-civilización de espacios, sujetos y culturas. Durante el siglo XX se consolida su tarea en tierras de misión, donde cumple una importante función integradora de las poblaciones indígenas y negras, por la vía de la escolarización que castellaniza y nacionaliza. Vale la pena recordar que durante la primera mitad del siglo XX, el modelo de la Iglesia-docente será definitivo en la construcción de imaginarios sobre las poblaciones de los territorios periféricos, mayormente habitados por poblaciones negras e indígenas. Como lo resumen Castillo y Caicedo (2008) para hacer referencia a este recorrido por las formas de “educar a los otros” que tuvieron lugar en nuestro país, se pueden reconocer al menos tres tendencias:

La evangelización como dispositivo de escolarización contiene la idea de humanizar a quienes están por fuera del mundo moral y cultural católico. En ese sentido, se funda una noción que asocia diferencia cultural y religiosa con el fenómeno de lo salvaje.

La escolarización-evangelización se constituye en el mecanismo central de integración y asimilación de las poblaciones indígenas planteado durante el siglo XIX en el marco de construcción del Estado-nación.

La Iglesia-docente dio lugar a la existencia de un tipo de escuela fundada en la idea de tutelar a las poblaciones étnicas respecto del tipo de educación que requerían. De este modo, emerge a la par una idea de *escuela, maestro y saber misionero* como ejes del modelo (Castillo y Caicedo, 2008: 18).

En todo caso, debe mencionarse que estas dinámicas fueron objeto de cambios y permanencias en sus saberes y sus prácticas, y, por tanto, no pueden leerse como un hecho que acontece de forma inmutable en relación con los tiempos y los contextos. Por el contrario, si algo es necesario auscultar hoy en día, es justamente los procesos que tuvieron lugar a mediados del siglo XX, a partir del modelo de Iglesia-docente, por cuenta de los giros y debates generados con el Concilio Vaticano II y el replanteamiento del papel de la Iglesia católica en América Latina.

La Iglesia-docente enfrentará durante el siglo XX un acontecimiento que cambiará sus destinos en el país: se trata de las primeras rebeliones étnicas contra su modelo (Castillo, 2007). De este modo inicia el capítulo de las luchas por las otras educaciones, como un proyecto de largo aliento, agenciado por hombres y mujeres provenientes de escuelas misioneras, castellanizadoras y evangelizadoras, que en su adultez y en el marco de procesos de politización e ideologización, levantarán sus ideas y sus manos para reclamar el derecho a un tipo de educación que otorgue a la identidad racial y cultural la centralidad en el mundo escolar.

LAS OTRAS EDUCACIONES. EDUCAR PARA ETNIZAR

Una de las formas de someternos a la cultura hegemónica, que llegó imponiendo su visión del mundo, fue adueñándose de nuestra educación, por lo cual, desde la llegada de los jesuitas, imponen un modelo educativo “civilizatorio”, que ha venido atentando contra nuestra educación propia, y por tanto, contra nuestras culturas.

La resistencia de nuestras autoridades indígenas, hasta hoy, ha demostrado la falta de legitimidad de esas propuestas, aplicadas hasta el momento en que nuestros líderes empiezan a reivindicar unas propuestas alternativas, acordes con nuestras culturas y coherentes

con los procesos que hemos tenido que asumir desde lo propio y en la perspectiva de la interculturalidad

Consejo Regional Indígena de Arauca

En el marco de las denuncias y recomendaciones, el Congreso de la Cultura Negra será enfático en exigir a los gobiernos de América, y muy en especial a los de Centro, Antillas y Sur América, la impostergable inclusión del estudio de la cultura negra en los péndumes educativos en aquellos países donde la etnia nacional tenga el aporte africano como una de sus tres más importantes raíces.

La delegación colombiana presentará una proposición para que oficialmente se incorpore la enseñanza de la Historia de África en la escuela primaria y secundaria, a la par de que se exija por parte de los profesores un mayor análisis del significado de la presencia negra en nuestra comunidad a través del proceso histórico desde su arribo e integración en la vida económica, social y cultural

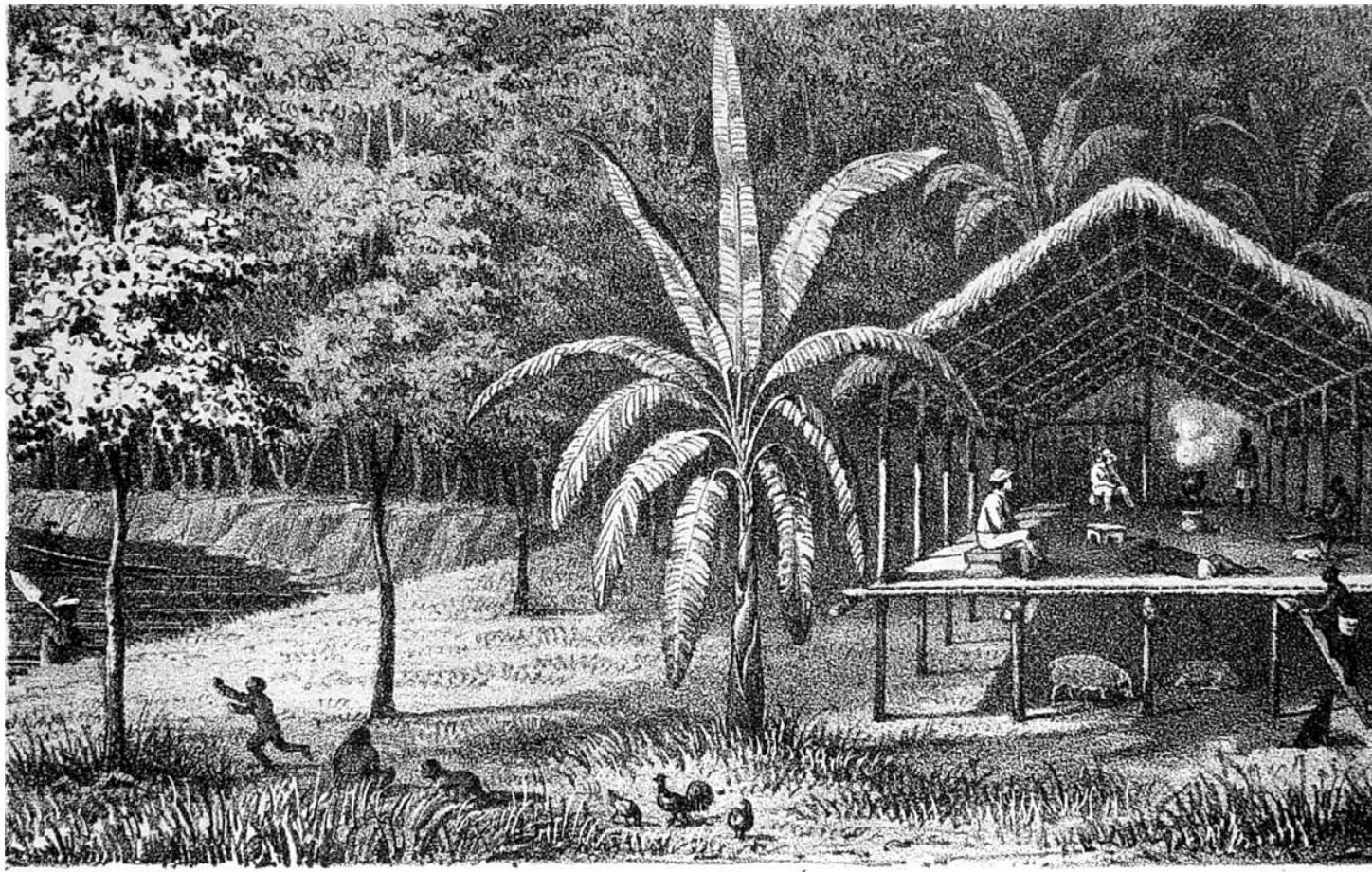
Fragmento del Discurso de apertura del Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas

Las primeras voces de protesta indígena en materia educativa durante el siglo XX aparecen reportadas en el estudio de Helg (1987), en el cual se señala que hacia 1933 arribaron a Bogotá un grupo de indígenas del Valle de Sibundoy, quienes denunciaban a los misioneros de la Congregación Capuchina por “la administración y explotación ejercida a través de la prefectura apostólica del Caquetá-Putumayo” (Rojas y Castillo, 2005: 69). Este evento es muy significativo, pues marca una etapa de tensiones y conflictos entre los pueblos indígenas y la Iglesia-docente, por cuenta del modelo de misiones en regiones consideradas como de “salvajes reducidos a la vida civilizada”⁶. De este modo, las otras educaciones tienen en esta historia de las misiones católicas, de la Iglesia-docente como modelo de evangelización destinado a los indios, un factor central para su emergencia. Por ello, los acontecimientos relacionados con las denuncias y exigencias de retiro de las misiones católicas en territorios indígenas, deben entenderse como el embrión de las luchas de las otras educaciones, pues contienen y expresan el *rechazo* al tipo de educación impuesto desde el régimen colonial y legitimado bajo el modelo republicano y posteriormente nacionalista. Este repudio evidencia en sus expresiones discursivas, elementos definitivos para entender los lugares del conflicto que condensaron acciones y posiciones hasta entonces contenidas o subordinadas.

La lucha por otra escuela, iniciada por las organizaciones indígenas en el siglo pasado, condensa el rechazo de estas poblaciones a las formas de escolarización que les fueron impuestas desde el siglo XVI, y que hemos denominado *Iglesia-docente*, para dar a entender la función desempeñada por las misiones católicas en la tarea de civilizarlos e integrarlos a través de la escuela. Las consecuencias de tres siglos de internados y escuelas misioneras en territorios indígenas afectaron de manera estructural las formas de vida de estos pueblos (Castillo, 2008: 17).

De otro lado, y de forma paralela, en la arena política surgen las figuras de los parlamentarios negros, quienes hacia los años treinta de la hegemonía liberal, inauguran un capítulo central en este análisis histórico, el referido a las luchas por el acceso a la educación de la población negra que para ese entonces vivía en regiones como Chocó, un segregacionismo racial por parte de minorías blancos-mestizas que operaban en el modo de *apartheid*. Será entonces la voz del abogado chocoano Diego Luis Córdoba⁷, la encargada de difundir un pensamiento político de la negritud, para el cual la educación es la estrategia y la política es la táctica de un proceso emancipatorio de la gente negra del Pacífico colombiano. Para este congresista negro de los años treinta, educación es significado de *liberación*. Este proceso, así como los eventos que rodean su desenvolvimiento en el plano intelectual y político, constituyen una referencia básica para comprender la emergencia de un pensamiento político sobre las otras educaciones, proveniente de la experiencia particular de las poblaciones negras del Chocó, históricamente subordinadas e invisibilizadas en las narrativas y las formas de gobernabilidad del proyecto de nación.

Durante los años setenta, Colombia, al igual que los países de la región, enfrenta una fuerte tensión entre un proyecto desarrollista que presiona por el ingreso al mundo industrializado, y la resistencia política y cultural de sectores sociales organizados contra la expansión capitalista en América Latina. En este contexto, el surgimiento de las rebeliones de la *indianidad* y las reclamaciones de la *negritud* introducen nuevos problemas en las agendas políticas del país y el continente, fenómeno que tuvo un correlato muy importante en el campo de la educación y, particularmente, en la configuración de un problema que hasta entonces no se había planteado: la relación entre educación y cultura. Estamos haciendo referencia a una década convulsionada, cuya historiografía ofrece visibilidades ideológicas y políticas, pero al



Choza indígena sobre el río Pepé | GRABADO | P.S. DUVAL & COMPANY STEAM LITH PRESS PHILADELPHIA, S. XIX.

tiempo oculta, en este caso, la especificidad que lo indígena y lo negro tendrán en la arena de los procesos políticos e ideológicos de la época, y en las condiciones que esto ofrece para el desenvolvimiento de movimientos y organizaciones en la siguiente década, periodo en el cual ocurren dos procesos centrales en la historia de las luchas por otras educaciones. De una parte el surgimiento del movimiento indígena con un conjunto de demandas de carácter educativo y una apuesta muy clara por la autonomía educativa. En segundo lugar, la agencia de un proceso organizativo de gente negra, responsable de promover importantes proyectos educativos en varias regiones del país. Ambos procesos corren por cauces distintos, pues las luchas educativas de los indígenas hacen parte de un movimiento agrario, en el cual avanzan paulatinamente durante los años setenta en lo que se denominó *recuperación de las tierras de resguardo*. De otra parte, la movilización de las comunidades negras hace parte de un importante proceso regional de afirmación y visibilización de la negritud en regiones como la costa Caribe y el litoral Pacífico fundamentalmente. Las formas de lucha, los modos organizativos y las discursividades que se producen en uno y otro caso son distintas, pero complementarias. El país está aún muy lejos de un reconocimiento de su diversidad racial y cultural, ello se expresa en el terreno de las políticas educativas de este periodo, las cuales se caracterizan por un impulso a la tecnología educativa e instruccional (Quiceno *et ál.*, 2004). El paradigma del desarrollismo y la idea de “países subdesarrollados” hacen de Colombia un actor más en las agendas multilaterales que preganan la promesa de “educar para el progreso”. Esto explica las razones por las cuales, a la par que surgen estos movimientos pedagógicos indígenas y de gente negra, fundando escuelas y formando nuevos maestros, la reforma avanza por todo el país, y la Iglesia-docente, ahora permeada por el Concilio Vaticano II, mantiene su presencia en los territorios nacionales, en una geografía nacional que comprende una mí-

lización de la negritud en regiones como la costa Caribe y el litoral Pacífico fundamentalmente. Las formas de lucha, los modos organizativos y las discursividades que se producen en uno y otro caso son distintas, pero complementarias. El país está aún muy lejos de un reconocimiento de su diversidad racial y cultural, ello se expresa en el terreno de las políticas educativas de este periodo, las cuales se caracterizan por un impulso a la tecnología educativa e instruccional (Quiceno *et ál.*, 2004). El paradigma del desarrollismo y la idea de “países subdesarrollados” hacen de Colombia un actor más en las agendas multilaterales que pregnan la promesa de “educar para el progreso”. Esto explica las razones por las cuales, a la par que surgen estos movimientos pedagógicos indígenas y de gente negra, fundando escuelas y formando nuevos maestros, la reforma avanza por todo el país, y la Iglesia-docente, ahora permeada por el Concilio Vaticano II, mantiene su presencia en los territorios nacionales, en una geografía nacional que comprende una mí-

nima parte de la costa Caribe, y la totalidad de la región del mar Pacífico, la región del Amazonas y la región del Orinoco. Todas estas regiones con importante presencia de población indígena y/o negra.

Hasta finales de los años setenta, la educación oficial para las comunidades indígenas estaba en manos de las congregaciones católicas, y en especial de misioneros capuchinos extranjeros. Como parte de las luchas de las organizaciones indígenas por una autonomía política y la defensa de su identidad cultural, éstas comenzaron a formular programas de educación bilingüe intercultural, con independencia del Gobierno. El eje central de esas propuestas estuvo en la defensa de la cultura tradicional y la reproducción de su *ethos* cultural (Quiceno *et al.*, 2004: 160).

Las primeras intervenciones públicas de las poblaciones negras en relación con la educación parecen haber estado ligadas al fenómeno del racismo y la segregación racial, razón por la cual, para mediados del siglo XX, y a pesar de la importante presencia demográfica de la población negra, el acceso a la educación era un privilegio que sólo una pequeña élite de regiones como el Chocó o la costa Caribe podían tener.

Como lo ha reseñado Garcés (2008), entre 1975 y 1977 se celebró en las ciudades de Cali, Quibdó y Cartagena, respectivamente, el Primer, Segundo y Tercer Congreso de Negritudes en el país, además de otros encuentros regionales en Jamundí, Guacarí, Buenaventura y Puerto Tejada, donde se trataron temas educativos, el aporte del negro a la cultura e historia del país y sus legados en el arte y la cultura. Estos primeros acontecimientos enmarcan el surgimiento de un embrionario *movimiento de la negritud*, sin antecedentes en la historia de las luchas políticas y de los movimientos sociales en Colombia.

Tres líneas gruesas de reivindicación constituyen las demandas de los actores regionales vinculados a este proceso: la lucha contra la discriminación racial, la lucha contra la desigualdad económica y política de los negros; y la afirmación de la africanía como su horizonte de identificación cultural. Es importante recordar que este espectro político mantiene la continuidad de las luchas iniciadas desde principios de siglo en contextos como el afroamericano, pero incorpora un nuevo enfoque cultural-africanista para el ámbito de las luchas por la identidad de la gente negra en Colombia (Caicedo, 2010: 54).

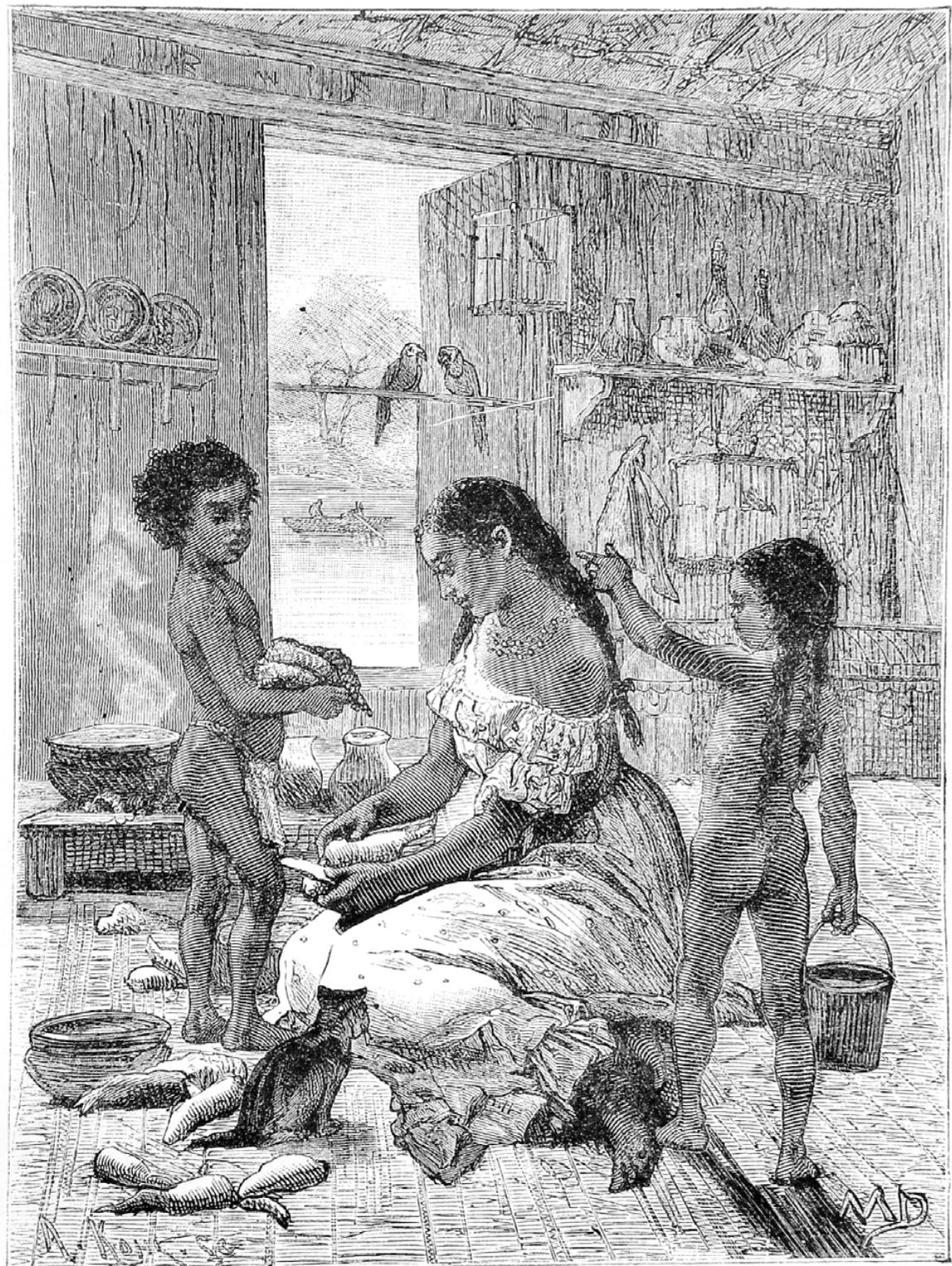
Estos antecedentes permiten reconocer los contornos de un pensamiento educativo, promovido desde el seno

del movimiento de la negritud, que para este momento preciso de la historia colombiana, se enfrentó a una etapa convulsionada por las luchas de sectores populares como el campesinado y los obreros, que ocuparon la atención de la sociedad nacional. Seguramente esto explica la poca visibilidad que este proceso embrionario tuvo en su momento, y que será sólo con el paso de las décadas que se revele en sus dimensiones políticas e ideológicas.

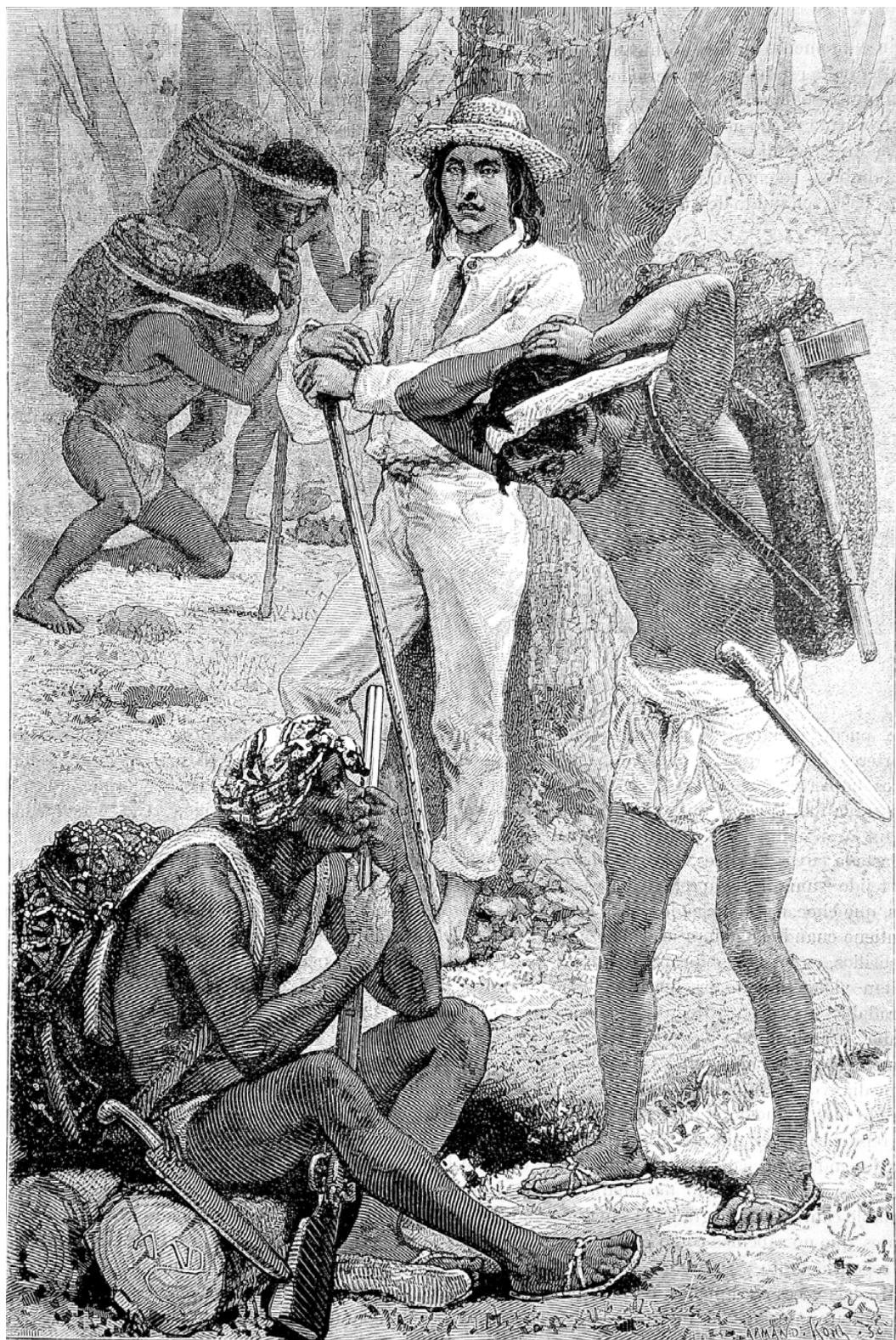
La conciencia del impacto histórico de la Iglesia-docente, especialmente en la figura misionera, será un asunto que cobre toda la relevancia en las acciones y las proclamas del movimiento indígena de los años setenta. Este acontecimiento tuvo un correlato muy importante en el campo educativo, en tanto suscitó a la par un movimiento pedagógico étnico que dio lugar inicialmente al concepto y al proyecto de *educación indígena*.

[...] durante la década del setenta, comunidades y organizaciones indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta y del Cauca iniciaron la confrontación política con el Estado y la Iglesia, para desmontar el control católico misionero en sus escuelas. Este enfrentamiento condujo a la expulsión de misioneros del territorio de los arhuacos; la fundación de escuelas bilingües, sin autorización del Ministerio de Educación, en tierras recuperadas por los indígenas de Cauca; la puesta en marcha de procesos de formación de maestros y maestras comunitarios por fuera del sistema nacional docente, y el diseño e implementación de currículos y materiales educativos producidos por los equipos de educación de las organizaciones indígenas de Cauca, Tolima y Antioquia, entre muchos otros acontecimientos. Esta lucha constituyó, en últimas, la exigencia del derecho a la educación, la cultura y la autonomía. Este proceso es el antecedente social y político de la etnoeducación como derecho (Castillo, 2008: 17).

Esta *otra escuela*, agenciada desde los movimientos indígenas, representa una pieza central en la génesis de las otras educaciones, pues sin lugar a dudas permitió a un hecho sin precedentes en la historia de la educación Colombiana: el surgimiento de un *comunitarismo docente*, ya que en el mediano plazo, las comunidades indígenas agremiadas en el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), dieron existencia a un sistema educativo que incluye la creación de escuelas, la formación de maestros, la construcción de currículos, el diseño de materiales escolares, la puesta en marcha de investigaciones y la organización de culturas escolares comunitarias, todo esto bajo la orientación



La querida en su cocina | GRABADO | ARMAND RECLUS
EXPLORACIONES A LOS ISTMOS DE PANAMÁ Y DARIÉN EN 1876, 1877 Y 1878. MADRID, 1881.



Los caucheros | GRABADO | ARMAND RECLUS
EXPLORACIONES A LOS ISTMOS DE PANAMÁ Y DARIÉN EN 1876, 1877 Y 1878. MADRID, 1881.

tación y el gobierno de las autoridades indígenas y sus organizaciones regionales.

“Defender la historia, la lengua y las costumbres”, es el punto sexto de la Plataforma de Lucha o Programa de Trabajo [del] CRIC, planteado en 1971 para resolver problemas de educación detectados en esa década, entre los que destacamos la insuficiente y a veces nula cobertura estatal; luego observamos la inconveniencia de la educación formal que se aplicaba en nuestras comunidades y por ello planteamos, a mediados de los ochenta, comprometer al Gobierno de Colombia en la implementación de una educación desde la cosmovisión de los pueblos indígenas; es decir una educación que promoviera la recuperación de nuestra identidad, nuestro territorio y nuestras prácticas culturales, valorando y reconociendo la importancia de nuestras lenguas nativas. Como consecuencia de este proceso se dio origen a los programas de etnoeducación con el apoyado de los cabildos y agencias de cooperación internacional. Iniciativa, complemento del séptimo punto de nuestra Plataforma “formar profesores indígenas”. Como logros de ese primer periodo se pueden establecer el nacimiento de las escuelas bilingües, la emisión del Decreto 1142 y la consolidación del programa de educación del CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca, 2010).

Las luchas emprendidas por indígenas y afrodescendientes a mediados del siglo XX, constituyen la superficie de emergencia de lo que Castillo (2007) ha denominado las *otras educaciones*, para connotar la existencia de un movimiento político y cultural de corte étnico que ha jugado un lugar central en la transformación de la cuestión educativa en el país y en el continente. Consideramos central este acontecimiento para comprender la historia de la educación colombiana y latinoamericana, dado que las otras educaciones expresan, sobre todo, un conflicto con el carácter colonial (eurocéntrico) de la escuela oficial, y, por tanto, son parte constitutiva de la memoria política de la nación colombiana en su recorrido por doscientos años de promesas democráticas de igualdad que no lograron cumplir sus aspiraciones de forma plena.

En el plano de los procesos institucionales, este fenómeno de creación y puesta en marcha de escuelas comunitarias indígenas y de proyectos comunitarios de gente negra, tuvo un grado importante de resonancia entre algunos profesionales vinculados como funcionarios al Ministerio de Educación Nacional (MEN) en la década de los ochenta. Este ambiente favoreció el impulso para

crear en el MEN, un programa denominado *Etnoeducación*⁸, que se definía del siguiente modo:

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 (Ministerio de Educación Nacional, 1985: 51).

Entre 1985 y 1990 el Programa de Etnoeducación del MEN adelantó varios procesos y debates que obtuvieron trascendencia en 1994 en el marco de la promulgación de la Ley General de Educación, en la cual se incluyó el concepto de *etnoeducación* para reconocer de este modo la existencia de una educación étnica diferenciada (Capítulo IV, Ley 115 de Educación). Posteriormente vendrá la promulgación de un decreto reglamentario de etnoeducación, en el cual se establece el marco normativo para su implementación en las entidades territoriales con presencia de grupos étnicos, y la emergencia entonces de un nuevo capítulo, el de la oficialización de la etnoeducación en el marco de las reformas neoliberales y multiculturales del siglo XXI.

Los inicios de la etnoeducación se corresponden con algunas experiencias similares en comunidades indígenas del país y algunas comunidades afrodescendientes del Cauca, cuyos esfuerzos educativos fueron encausados a implantar una educación acorde a las particularidades sociales, económicas, ambientales y en términos generales culturales. Con la etnoeducación, componentes vitales como la lengua, la historia y la memoria, el sentido de pertenencia y la identidad, entran en un franco proceso de recuperación y fortalecimiento vertiginoso, ganando en la comunidad la confianza en el camino de activar lo propio (Ministerio de Cultura e Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2002: 64-65).

Y PARA NO CONCLUIR...

En este breve recorrido por la historia, queda evidenciado cómo el asunto de la *etnicidad* en el devenir de la nación colombiana durante las últimas décadas, se ha constituido en un elemento central para comprender la historicidad de las relaciones entre el Estado y los grupos étnicos. La existencia de pueblos indígenas originarios, así como la presencia de la diáspora africana en nuestro país desde finales del siglo XV, nos conduce a reconocer que a pesar de las formas de subalternización ejercidas

sobre estas poblaciones, el Estado-nación no se puede pensar por fuera de la existencia de la alteridad étnica, por fuera de las tensiones históricamente producidas. Es un hecho, sobre todo en el terreno de la educación, que los procesos étnicos han redundado como un fenómeno político estructural, que cuestiona los dispositivos de escolarización, castellanización, integración y asimilación de las poblaciones indígenas y afrodescendientes a lo largo de doscientos años de Iglesia-docente. En este ambiente de *etnización*, sus demandas y reclamaciones educativas adquirieron un acento político para hacer notar que problemas históricos como el racismo, la segregación y la discriminación cultural, tienen en la escuela y sus políticas del saber un medio para su reproducción o su desmonte. En el fondo de este largo proceso histórico, creemos que subyace una tesis política de los movimientos étnicos: si la escuela ha sido una estrategia de subalternización, también puede servir como medio para la dignificación y el empoderamiento de los indígenas y afrodescendientes una vez sea “apropiada” para este fin.

Los escenarios del actual multiculturalismo educativo⁹, en sus distintas tonalidades nacionales y regionales, cargan con esta historia de rebeliones étnicas, que desde distintos puntos del continente hicieron eco a la crisis de los Estados nacionales hacia los años sesenta, y que por tanto, contienen piezas fundamentales de este rompecabezas denominado la *historia educativa latinoamericana*. En ese sentido, hemos propuesto reconocer la historicidad de las otras educaciones, teniendo en cuenta que seguramente sus orígenes, más políticos que pedagógi-

cos, expresan la disputa por el control cultural de la educación y las tempranas fisuras del proyecto del “Estado nacional”. Sin embargo, es necesario llamar la atención sobre los *cambios de época*, que en este caso nos enfrentan a un escenario más complejo, en el cual, las narrativas de la diferencia cultural y su reconocimiento han sido incorporados a los nuevos lenguajes de la globalización de las culturas y sus gentes. Seguramente las formas de tratar esta disputa cambian en su apariencia y en sus superficies de emergencia, pero el viejo problema, el de la colonialidad, el de la subalternidad, como mejor lo entendamos, no se resuelve, sigue allí, produciendo puntos de fuga, desatando subjetividades.

Por ello, el asunto de las otras educaciones es también un tema referido al modo como se configuran nuevas-renovadas formas de ser política e intelectualmente étnico en el siglo XXI, y, seguramente, en ese camino de las identidades y sus batallas, subyacen aún las huellas de una Iglesia-docente, pues la historia de las otras educaciones es también la historia social de resistencias y sujeciones en un marco temporal y espacial concreto en el cual se confrontan modelos de subalternización epistémica, ahora a través de estrategias educadoras que se autodefinen “emancipatorias”.

Las otras educaciones son parte esencial de la historia de la nación, y, en consecuencia, constituyen un referente obligado para comprendernos en la larga duración de esta conflictiva e inacabada experiencia del Estado nacional, con sus emblemas, sus negaciones y sus narrativas.



NOTAS

¹ Como lo señala el autor, el impacto de la hegemonía del eurocentrismo “en las relaciones culturales” dio lugar a situaciones estructurales como las siguientes: “1) En todos las sociedades donde la colonización implicó la destrucción de la estructura societal, la población colonizada fue despojada de sus saberes intelectuales y de sus medios de expresión exteriorizantes u objetivantes. Fueron reducidos a la condición de gentes rurales e iletradas. 2) En las sociedades donde la colonización no logró la total destrucción societal, las herencias intelectual y estética visual no pudieron ser destruidas. Pero fue impuesta la hegemonía de la perspectiva eurocentrica en las relaciones intersubjetivas con los dominados. 3) A largo plazo en todo el mundo eurocentrado se fue imponiendo la hegemonía del modo eurocentrónico de percepción y de producción de conocimiento y en una parte muy amplia de la población mundial el propio imaginario fue, demostradamente, colonizado” (Quijano, 2000: 378).

² Religiosa colombiana (1874-1949), fundadora de la Congregación de Misioneras de María Inmaculada y Misión Santa de Siena. Durante su vida adelantó una importante y destacada labor misional entre las poblaciones indígenas. En sus escritos, la madre Laura, como se le conoció, expresa las concepciones teológicas y antropológicas que animaron su proyecto con los indígenas en los primeros decenios del siglo XX.

³ Se refiere a dos normas fundamentalmente, una, la Ley 21 de 1821 por la cual se establece la abolición de la esclavitud. La segunda es la Ley 89 de 1890 por la cual se organiza la vida de los pueblos indígenas en unidades de tierras colectivas, denominadas *resguardos* y bajo el gobierno de los cabildos indígenas. En uno y en otro caso, lo que se verá para el período que sigue es una resistencia por parte de la sociedad blancomestiza para acatar esta normatividad. Por ejemplo, como lo señala el historiador Tirado Mejía (1989): “Aunque la Cons-

titución de 1843, expedida ‘en nombre de Dios Padre, Hijo y Espíritu Santo’, en el artículo 2º hiciera declaración democrática en el sentido de que ‘la nación granadina [...] no es ni será nunca patrimonio de ninguna familia ni persona’, lo cierto es que miles de familias esclavas siguieron siendo patrimonio de personas. La Ley 21, de julio de 1821, había decretado la libertad de vientres y había suprimido la trata de esclavos hacia el exterior. Sin embargo, para los libertos hijos de esclavos que nacieran con posterioridad a dicha Ley, ésta estableció que deberían permanecer sirviendo a los amos de sus madres hasta la edad de los diez y ocho años, con el fin de indemnizar a éstos los gastos de alimentación y vestido durante el periodo de sujeción. [...] Como complemento fue expedida la Ley 22 de junio 1843, ‘sobre medidas represivas de los movimientos sediciosos de esclavos’, que derogó la prohibición de la Ley 22, de junio de 1821 sobre la trata de esclavos” (Tirado, 1989: 158). De otra parte, en el caso indígena, Gross describe: “Una vez obtenida la independencia y proclamada la república, comienza entonces la historia contemporánea, que va a estar marcada por lo que bien podría llamarse una ofensiva, ‘antiindígena’: las leyes republicanas del 11 de octubre de 1821 y el 16 de marzo de 1832 decretan para el conjunto del país la disolución de los resguardos y la titulación de las tierras” (Gros, 1991: 208).

⁴ En referencia a los trabajos de Bonilla (1969), Friede (1973), Pérez (1998), Cabrera (2002), Gómez (2005) y Gaitán (2008), quienes han analizado de forma sistemática y profunda las formas de funcionamiento de las misiones católicas en los llamados territorios nacionales.

⁵ Con esta noción se alude a las zonas del país que desde el proceso colonial fueron objeto de dominio y control territorial, y que posteriormente, en el siglo XIX, se constituyeron en la geografía de la nación, a saber: “[...] el eje Norte-Sur de las tres cordilleras y la costa Caribe entre los ríos Sinú y Magdalena”, quedando por fuera de esta delimitación, más de la mitad del territorio nacional (Serje, 2009: 3).

⁶ De este modo se determina en la Ley 89 de 1890 la naturaleza de los indígenas de resguardo para quienes estaba determinado el modelo de misiones. Esta Ley estuvo vigente hasta 1991, año en el cual la normativa adquirió un estatus distinto, por cuenta de la reforma constitucional que tuvo lugar y el tratamiento específicamente otorgado al reconocimiento de los pueblos indígenas en Colombia.

⁷ Destacado parlamentario chocoano (1907-1964), quien promovió una corriente de pensamiento político de la negritud que dio a la educación un lugar central en los debates sobre la relación de la nación con la gente negra.

⁸ Como señalan Rojas y Castillo en un rastreo conceptual sobre la emergencia de este concepto, “la noción de *etnoeducación* resulta de un desplazamiento y apropiación al terreno educativo del concepto de *etnodesarrollo* (Bonfil, 1982). Desde este enfoque, se le atribuye centralidad al concepto de autonomía, entendida como la capacidad de decisión que tienen los grupos étnicos respecto a sus recursos culturales. Este planteamiento enmarcado en los análisis sobre la relación Estado-nacional-grupos étnicos, se asume en su dimensión política e ideológica y su traslación al terreno educativo conduce a la idea de *etnoeducación*” (2005: 67).

⁹ Entendido como el conjunto de políticas educativas de los estados multiculturales contemporáneos, que se sostienen en el modelo del reconocimiento jurídico de la multiculturalidad, pero con restricciones en su implementación efectiva (Kymlicka, 2007). En el caso del continente, estas políticas tienen denominaciones diversas, dependiendo de las propias trayectorias históricas que en cada país ha tenido el fenómeno de la alteridad indígena y afrodescendiente. En algunos casos corresponde al modelo de educación bilingüe intercultural, en otros, se entiende bajo el modelo de la educación indígena, y en el capítulo colombiano corresponde al enfoque de la etnoeducación.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

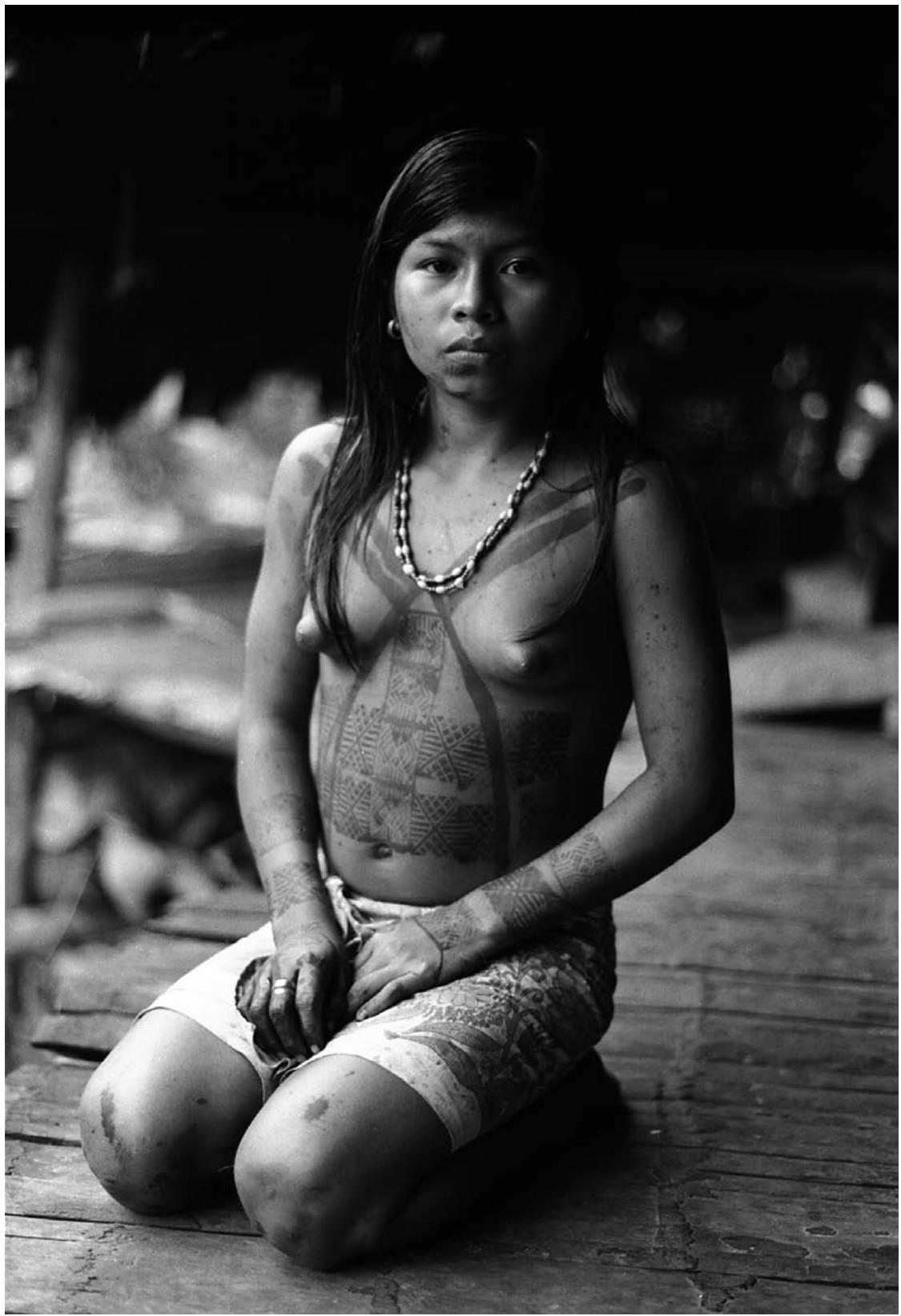
1. AGUDELO, Carlos, 2005, *Retos del multiculturalismo en Colombia. Política y poblaciones negras*, Medellín, La Cretta.
2. ÁLVAREZ, Alejandro, 1995, *Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela*, Bogotá, Magisterio.
3. _____, 2001, “Del estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época?”, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 26, disponible en: <<http://www.campus-oei.org/revista>>, consultado en enero de 2007.
4. _____, 2007, *Ciencias sociales, escuela y nación. Colombia 1930-1960*, tesis doctoral, Departamento de Historia de la Educación Comparada, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
5. ANDERSON, Benedict, 2008, *Comunidades imaginadas*, México, Fondo de Cultura Económica.
6. ARTIEDA, Teresa, 2002, “Los pueblos aborígenes en el currículo y los libros de texto en la escuela primaria durante el ‘primer peronismo’ (1946-1955)”, en: Teresa Artieda *et ál.*, *Historia de la educación, anuario No. 4*, Buenos Aires, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, pp. 114-117.
7. BODNAR, Yolanda, 1992, “La Constitución y la etnoeducación, ¿una paradoja?”, en: *Educación y Cultura*, No. 27, Bogotá, Federación Colombiana de Educadores, pp. 20-23.
8. _____, 1990, “Aproximación a la etnoeducación como elaboración teórica”, en: *Etnoeducación. Conceptualización y Ensayos*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional-Dirección de Capacitación y Currículo, pp. 41-96.
9. BONFIL, Guillermo, 1995, “El concepto de *indio* en América: una categoría de la situación colonial”, en: *Obras escogidas de Guillermo Bonfil*, T. I., México, Instituto Nacional Indigenista, pp. 337-357.

10. BONILLA, Víctor, 1969, *Siervos de Dios y amos de indios. El Estado y la misión capuchina en el Putumayo*, Bogotá, Víctor Bonilla.
11. CABRERA, Gabriel, 2000, *La iglesia en la frontera. Misiones católicas en el Vaupés 1850-1950*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
12. _____, 2002, *La Iglesia en la frontera: misiones católicas en el Vaupés, 1850-1950*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, pp. 89-102.
13. CAICEDO, José, 2010, *Pensamiento afrocolombiano. Historia de una diáspora intelectual y política*, Popayán, Universidad del Cauca.
14. CASTILLO, Elizabeth, 2007, “Culturas y territorios: ideas para pensar las Otras educaciones como región pedagógica”, en: Ricardo Delgado *et al.*, *Diversidad cultural y trayectorias pedagógicas*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 39-56.
15. _____, 2008, “Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos”, en: *Educación y Pedagogía*, No. 52, Medellín, Universidad de Antioquia-Facultad de Educación, septiembre-diciembre, pp. 15-26.
16. _____, 2010, “La memoria política de las luchas por otras educaciones en el Bicentenario de nuestra Independencia”, en: *Educación y Cultura*, No. 86, Bogotá, Federación Colombiana de Educadores, marzo, pp. 76-81.
17. CASTILLO, Elizabeth y José Caicedo, 2008, *La educación intercultural bilingüe. El caso colombiano*, Buenos Aires, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas.
18. CASTRO-GOMEZ, Santiago, 2005, *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
19. CENTRO de Pastoral Afrocolombiano, 2003, *Historia del pueblo afrocolombiano. Perspectiva pastoral*, Popayán, Cepac.
20. _____, 1987, *La educación en Colombia 1918-1957. Una historia social, económica y política*, Bogotá, Cerec.
21. CONSEJO Regional Indígena del Cauca, 1983, *Nuestras luchas ayer y hoy. Cartilla del CRIC No. 1*, Popayán, CRIC.
22. _____, 2000, *Informe de los centros educativos comunitarios intercultural-bilingüe*, Popayán, CECIB's, Programa de Educación Bilingüe.
23. _____, 2004, *¿Qué pasaría si la escuela...?: 30 años de construcción de una educación propia*, Bogotá, Fuego Azul.
24. _____, 2010, Programa de Educación, disponible en: <http://www.cric-colombia.org/index.php?option=com_content&view=article&id=15&Itemid=68>, consultado en abril de 2010.
25. FRIEDE, Juan, 1973, *La explotación indígena en Colombia bajo el gobierno de las misiones*, Bogotá, Punta de Lanza.
26. GAITÁN, Marifelly, 2008, “Y la escuela, nos moldió: aproximación a una propuesta pedagógica misional en contextos indígenas colombianos”, en: *Educación y Pedagogía*, No. 52, Medellín, Universidad de Antioquia-Facultad de Educación, septiembre-diciembre, pp. 77-89.
27. GARCÉS, Daniel, 2008, *La etnoeducación afrocolombiana. Escenarios históricos y etnoeducativos, 1975-2000*, Cali, Val-formas.
28. GÓMEZ, Augusto, 2005, “El Valle del Sibundoy: El despojo de una heredad. Los dispositivos ideológicos, disciplinarios y morales de dominación”, en: *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, Bogotá, pp. 51- 73.
29. GROS, Cristian, 1991, *Colombia indígena. Identidad cultural y cambio social*, Bogotá, CEREC.
30. HELG, Aline, 1987, *La educación en Colombia 1918-1957. Una historia social, económica y política*, CEREC, Bogotá.
31. _____, 2004, “Constituciones y prácticas sociopolíticas de las minorías de origen africano, una comparación entre Colombia y Cuba”, en: Jaime Arocha (comp.), *Utopía para los excluidos. El multiculturalismo en África y América Latina*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia-CES, pp. 23-45.
32. HERRERA, Martha, 2003, *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia: 1900-1950*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
33. KYMLICKA, Hill, 2007, “Multiculturalismo”, en: *Diálogo Político*, No. 2, Buenos Aires, Fundación Honrad Adenauer Stiftung, pp. 11-35.
34. LANDER, Edgardo, 2000, “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocentríficos”, en: Edgardo Lander (coord.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, Clacso, pp. 246-250.
35. MIGNOLO, Walter, 2000, “Diferencia colonial y razón pos-toccidental”, en: Santiago Castro-Gómez (ed.), *La restructuración de las ciencias sociales en América Latina*, Bogotá, Centro Editorial Javeriano, pp. 3-28.
36. MINISTERIO de Cultura e Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2002, *Palenque de San Basilio. Obra maestra del patrimonio intangible de la humanidad*, Bogotá, Ministerio de Cultura.
37. MINISTERIO de Educación Nacional, 1985, *Primer Seminario de Etnoeducación, 25-31 de agosto de 1985. Memorias*, Bogotá, mimeografiado.
38. MOSQUERA, Juan, 1999, *La etnoeducación afrocolombiana. Guía para docentes, líderes y comunidades educativas*, Bogotá, Docentes.
39. PARDO, Mauricio, 2001, “Escenarios organizativos e iniciativas institucionales en torno al movimiento negro en Colombia”, en: Mauricio Archila y Mauricio Pardo (eds.), *Movimientos sociales, Estado y democracia en Colombia*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia-Facultad de Ciencias Humanas-Centro de Estudios Sociales/Instituto Colombiano de Antropología e Historia, pp. 321-349.
40. PÉREZ, Héctor, 1998, “Impacto de las misiones religiosas y de las guerras de independencia en la construcción y destrucción de pueblos y ciudades coloniales en los Llanos”, en: *Colombia Orinoco*, Bogotá, FEN, disponible en: <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/faunayflora/orinoco/indice.htm>>, consultado en julio de 2010.



Casas de negros | GRABADO | ALCIDE D'ORBIGNY
VOYAGE PITTORESQUE DANS LE DEUX AMÉRIQUES. PARÍS, 1836.

41. QUICENO, Humberto; Javier Sáenz, y Luis Vahos, 2004, "La instrucción y la educación pública en Colombia 1903-1997", en: Olga Zuluaga y Gabriela Ossenbach (comps.), *Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XIX*, T. 2, Bogotá, Magísterio, pp. 105-170.
42. QUIJANO, Aníbal, 2000, "Colonialidad del poder y clasificación social", en: *Journal of World-Systems Research*, Vol. 2, summer-fall, pp. 342-386, disponible en: <<http://jwsr.ucr.edu>>, consultado en marzo de 2010.
43. RESTREPO, Nicolás, 2006, "La Iglesia católica y el Estado colombiano, construcción conjunta de una nacionalidad en el sur del país", en: *Tabula Rasa*, No. 5, Bogotá, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, julio-diciembre, pp. 151-165.
44. ROJAS, Axel y Elizabeth Castillo, 2005, *Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*, Popayán, Universidad del Cauca.
45. _____, 2006, "Educación para los otros o educación intercultural: Estado, educación y grupos étnicos en Colombia", en: Hernando Bravo, Sonia Peña y David Jiménez,
46. ROMERO, Fernando, 2002, "La educación indígena en Colombia. 1970-2000", en: *Diálogos Educativos*, No. 3, Pereira, Universidad Tecnológica de Pereira.
47. TIRADO, Álvaro, 1989, "El Estado y la política en el siglo XIX", en: Jaime Jaramillo Uribe (dir. científico), *Nueva historia de Colombia. República. Siglo XIX*, T. II, Bogotá, Plata, pp. 155-183.
48. WADE, Peter, 2000, *Raza y etnicidad en Latinoamérica*, Quito, Abya-Yala.
49. WALLERSTEIN, Immanuel, 1992, "Creación del sistema mundo moderno", en: Luis Peña (dir.), *Un mundo jamás imaginado 1492-1992*, Bogotá, Comisión V Centenario/Santillana, pp. 201-209.
50. ZAPATA, Manuel, 1988, "El congreso de la cultura negra. Nueva era para la identidad de América. Discurso de apertura", en: *Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas*, Cali, Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas/Unesco, pp. 19-21.



Mujer emberá del occidente colombiano con pintura facial y corporal.
FOTOGRAFÍA FERNANDO URBINA