

EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD:  
PROPUESTA DESDE LOS PUEBLOS  
ÉTNICO-TERRITORIALES  
RECONOCIDOS DESDE 1991 EN  
COLOMBIA

Yolanda Moreno Beltrán



Código: 1352617643 • Autor: Shutterstock



# EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD: PROPUESTA DESDE LOS PUEBLOS ÉTNICO-TERRITORIALES RECONOCIDOS DESDE 1991 EN COLOMBIA

YOLANDA MORENO BELTRÁN  
UNIVERSIDAD DE BAJA CALIFORNIA

---

## *Resumen*

Aunque la etnoeducación como política educativa pública es una preocupación reciente, reviste especial importancia para atender la necesidad de formación educativa de las comunidades étnico-territoriales, característica de la interculturalidad de Colombia reconocida constitucionalmente a partir de 1991. Por esta razón, dado el lugar central que ocupa la etnoeducación en la política educativa, se propone una reflexión sobre la formación de etnoeducadores como uno de los procesos emblemáticos en el campo de la educación para la diversidad étnica y cultural en Colombia. La etnoeducación requiere un nuevo tipo de docente, capaz de movilizar pedagógicamente la interculturalidad como una nueva forma de relacionamiento horizontal que atienda los intereses de las comunidades y sus territorios.

**Palabras clave:** Colombia, interculturalidad, multiculturalidad, educación, etnodesarrollo, etnoeducación, etnoeducadores, autonomía, saberes ancestrales, comunidades.

**La autora:** magister en Educación, docente de la Secretaría de Educación de Bogotá. Correo electrónico: yodybeltran@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-8425-8372>

**Recibido:** 30 de julio de 2021; **evaluado:** 01 de septiembre de 2021; **aceptado:** 27 de septiembre de 2021.

---

# EDUCATION AND INTERCULTURALITY: A PROPOSAL FROM THE ETHNIC-TERRITORIAL COMMUNITIES RECOGNIZED IN COLOMBIA SINCE 1991

YOLANDA MORENO BELTRÁN  
UNIVERSIDAD DE BAJA CALIFORNIA

---

## *Abstract*

Although ethno-education as a public educational policy is a recent concern, it has been important for the educational formation of ethnic-territorial communities. For this reason, this article proposes a reflection on the need to train ethno-educators, as one of the central processes of education for ethnic and cultural diversity in Colombia. Assuming ethno-education as intercultural education requires a new type of teacher, who can generate horizontal relationships and respond to the interests of communities and their territories.

**Keywords:** Colombia, interculturality, multiculturalism, education, ethno-development, ethno-education, ethno-educators, autonomy, ancestral knowledge, communities.

**About the author:** MA in Education, professor at the Secretariat of Education in Bogotá. Email: yodybeltran@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-8425-8372>

**Received:** July 30, 2021; **evaluated:** September 1, 2021; **accepted:** September 27, 2021.

# EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE: PROPOSTA A PARTIR DOS POVOS ÉTNICO-TERRITORIAIS RECONHECIDOS DESDE 1991 NA COLÔMBIA

YOLANDA MORENO BELTRÁN  
UNIVERSIDAD DE BAJA CALIFORNIA

---

## **Resumo**

Embora a etnoeducação como política educacional pública seja uma preocupação recente, é de especial importância para atender a necessidade de formação educacional das comunidades étnico-territoriais, característica da interculturalidade da Colômbia reconhecida constitucionalmente a partir de 1991. Por essa razão, tendo em vista o lugar central que a etnoeducação ocupa na política educacional, é proposta uma reflexão sobre a formação de etnoeducadores como um dos processos emblemáticos no campo da educação para a diversidade étnica e cultural na Colômbia. A etnoeducação requer um novo tipo de docente, capaz de mobilizar pedagogicamente a interculturalidade como uma nova forma de relacionamento horizontal que responda aos interesses das comunidades e de seus territórios.

**Palavras-chave:** Colômbia, interculturalidade, multiculturalidade, educação, etnodesenvolvimento, etnoeducação, etnoeducadores, autonomia, saberes ancestrais, comunidades.

**A autora:** mestra em Educação, docente da Secretaria de Educação de Bogotá. Correio eletrônico: yodybeltran@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-8425-8372>

**Recebido:** 30 de julho de 2021; **avaliado:** 1 de setembro de 2021; **aceito:** 27 de setembro de 2021.

## Introducción

La población colombiana es étnica y culturalmente heterogénea lo que significa que en el territorio nacional existe y convive una gran cantidad de grupos con patrones socioculturales diferenciados. A partir de la promulgación de la Constitución de 1991, los Gobiernos nacionales han hecho esfuerzos considerables para entrar en diálogo con estas comunidades e incidir en políticas educativas enfocadas hacia la interculturalidad y formación de etnoeducadores. No obstante, suelen presentarse encuentros y desencuentros entre las visiones de las comunidades a propósito de la administración de sus instituciones y las políticas educativas nacionales. En general, se experimentan conflictos que causan fracasos en los programas educativos que se llevan a cabo en los territorios.

La razón principal de los conflictos proviene de las formas específicas de relacionamiento entre las comunidades, con el entorno que habitan y con las políticas impulsadas por los Gobiernos nacionales. Esto significa que tienen modos disímiles de pensar, vincularse, construir y experimentar el mundo y su nexos con los seres humanos, que son diferentes respecto a la visión de las políticas del Estado.<sup>1</sup>

Las prácticas y los modos de relacionamiento tienen un carácter milenario y responden a toda una cosmovisión que fundamenta sus usos y costumbres. Por ello, es necesario:

[...] el reconocimiento y valoración de los diferentes pueblos, comunidades y culturas que conviven en el país y en la sociedad en general donde se propende por una relación de equidad social, solidaridad, aceptación, el respeto a la diferencia y armonía en la convivencia.<sup>2</sup>

El término etnoeducación delimita un proyecto educativo para comunidades humanas definidas por afinidades raciales, lingüísticas, culturales, etc., es decir, la enseñanza para grupos con dinámicas sociales concretas, cuyas disposiciones son pensadas y desarrolladas para contextos definidos. En Colombia, esta se encamina a la formación de minorías, a saber, indígenas, afrocolombianos, raizales y rom, y se

---

<sup>1</sup> Arturo Escobar, "El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?" en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, ed. Edgardo Lander (Buenos Aires: Clacso, 2000), 113.

<sup>2</sup> Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas [Contcepi], "Perfil del sistema educativo indígena propio (SEIP)", junio de 2013, <https://issuu.com/educacionintercultural/docs/seip> (acceso enero 10, 2021).

asocia al etnodesarrollo como una estrategia que se origina de los esbozos teóricos del antropólogo Bonfil Batalla, el cual era definido como:

[...] la capacidad social de un pueblo para construir su futuro, aprovechando para ello las enseñanzas de su experiencia histórica y los recursos reales y potenciales de su cultura, de acuerdo con un proyecto que se defina según sus propios valores y aspiraciones.<sup>3</sup>

La anterior noción ofrece los elementos para el concepto de etnoeducación:

Un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores, y en el desarrollo de habilidades y destrezas, de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacita para participar plenamente en el control cultural del grupo étnico.<sup>4</sup>

Tales puntos serán expuestos y extendidos a partir de la forma en que se expresa y desarrolla la política etnoeducativa para la formación de etnoeducadores en escenarios que distan de los criterios sobre los cuales se basa la política educativa tradicional occidental. Entonces, desde un enfoque metodológico cualitativo, que reivindica las realidades subjetivas e intersubjetivas y pone de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas, emerge el problema de investigación del presente artículo, que consiste en establecer las acciones humanas en un contexto sociocultural e histórico para acceder al conocimiento pertinente de lo humano, en este caso, la educación multicultural en Colombia. Los métodos y las teorías empleadas en la investigación reconocen que la realidad humana es diversa y que todos los actores sociales involucrados en su producción y comprensión tienen perspectivas distintas y válidas.

En este sentido, la educación tiene unas características específicas que se fundamentan en los principios que rigen el relacionamiento de estos grupos. De ahí “la urgencia de que los procesos educativos partan del sentir, pensar y querer de las comunidades,

---

<sup>3</sup> Guillermo Bonfil Batalla, “El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización” en *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio*, ed. Francisco Rojas Aravena (San José: Flacso, 1982), 467.

<sup>4</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Memorias primer seminario de etnoeducación: programa de etnoeducación* (Bogotá: Autor, 1985), 51.

en concordancia con sus necesidades sentidas y sus fortalezas manifiestas, es decir, desde su visión y autonomía”.<sup>5</sup>

Puesto que la Constitución Política de 1991 protege la diversidad cultural de la nación, y que promueve el respeto de los derechos humanos de las comunidades étnico-territoriales, los Gobiernos nacionales deben admitir el derecho de las comunidades de crear sus propias instituciones encargadas de sus procesos educativos. Debido a ello, el artículo se adentra en los reclamos de las comunidades étnicas por un trato diferenciado en las políticas educativas, en correspondencia con sus derechos constitucionales: la libre determinación, el gobierno propio y la autonomía. La pregunta que guía el presente artículo es: ¿cómo se puede propiciar un acercamiento entre el sistema educativo nacional y las comunidades en los territorios, que garantice y fortalezca la autonomía desde una postura de educación intercultural, a partir de su reconocimiento en la Constitución de 1991?

Para responderla, se ha estructurado en los siguientes apartados: en primera instancia, se exponen los debates sobre el término “interculturalidad” y su relación con la educación. Luego, desde una postura etnoeducativa como resultado del etnodesarrollo, se establecerá el marco de referencia para dar respuesta al interrogante que llama el escrito. Por último, se propone una salida a las tensiones entre el Estado y las comunidades, al establecer la etnoeducación como propuesta a la interculturalidad del país.

## 1. Debates sobre interculturalidad y educación

A partir de la Constitución Política de 1991 se reconoce a la nación colombiana como pluricultural. En su articulado (arts. 7, 8 y 9), se hace alusión a la diversidad étnica, cultural y lingüística presente en el territorio nacional. Esta aceptación no surgió de los principios propios de la interculturalidad, sino, más bien, en respuesta a la realidad del país y a la lucha que las comunidades han sostenido a lo largo de las últimas décadas del siglo XX, para defender sus creencias, su lengua y la atención por parte del Estado.

La población en Colombia, según el censo de 2018, era de 48 258 494 habitantes, con la presencia de 88 grupos étnicos repartidos en todo el territorio nacional, entre

---

<sup>5</sup> Olmedo Mazabuel Quilindo, *Visión político-educativa de los mayores y mayores del resguardo indígena de Puracé* (Popayán: Universidad del Cauca, 2012), 14.



los cuales se cuentan 84 grupos indígenas (4,4 %), población afrocolombiana y raizal (8,3 %) y población rom (0,006 %).<sup>6</sup> La mayoría de ellos tiene una o varias lenguas propias que son usadas con fines sociales, religiosos o comerciales, en total, 75 amerindias, dos criollas y el romaní.<sup>7</sup>

A finales de la década de 1980, en consonancia con normativas y acuerdos internacionales como el Convenio 169 de la OIT, se expresaron los derechos de los pueblos sobre los territorios y la autonomía de estos. Mientras que en Colombia fue a partir de la Constitución de 1991 cuando se reconoció la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas y afrodescendientes, con la finalidad de ser la guía para redefinir la “convivencia de la sociedad en su conjunto, y no sólo una política destinada a reconocer derechos para los diferentes”.<sup>8</sup>

Las demandas de una educación intercultural provocan, por una parte, unas conflictividades que se instalan entre las historicidades nacionales y locales ante presiones globales en favor de políticas de reconocimiento y, por otra, formas reflexivas en las que tales comunidades buscan leer y utilizar esas tensiones, en procura de obtener sus reclamos. Tras décadas de reivindicaciones en distintos ámbitos (salud, educación, derechos, territorio, etc.), se ha observado que los Gobiernos, desde la década 1990, han incorporado políticas y legislaciones encaminadas a satisfacer lo que exigen; no obstante, persisten las conflictividades derivadas de las desigualdades.

La interculturalidad es un fenómeno que va más allá de la tolerancia y la coexistencia entre culturas para alcanzar el respeto, la convivencia, la igualdad y la justicia sustancial; acepta distintas concepciones de vida buena, pero no define los límites de la tolerancia ni los criterios para proteger los derechos individuales, porque apuesta por una definición consensual de tales criterios por parte de los miembros de la comunidad. Lo anterior permite repensar una ciudadanía diferenciada, sus arreglos institucionales y las políticas públicas educativas orientadas a la gestión de la diversidad de la nación colombiana.

---

<sup>6</sup> Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], “Censo nacional de población y vivienda 2018. Población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera”, <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/grupos-etnicos/informacion-tecnica> (acceso septiembre 8, 2021).

<sup>7</sup> Raúl Arango Ochoa y Enrique Sánchez Gutiérrez, *Los pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio. Población, cultura y territorio: bases para el fortalecimiento social y económico de los pueblos indígenas* (Bogotá: Departamento Nacional de Planeación, 2004), 222.

<sup>8</sup> Claudia Noemí Briones, *Conflictividades interculturales. Demandas indígenas como crisis fructíferas* (Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2020), 74.

Para los fines del artículo, cabe señalar una primera diferencia entre multiculturalismo e interculturalidad. Para ello se recogen los trabajos de Edwin Cruz, Eduardo Restrepo y Camilo Borrero. El primero, recurre a dos elementos: descriptivos y prescriptivos. En cuanto a lo multicultural, desde el punto de vista descriptivo, “existen relaciones de asimetría entre culturas, que estarían determinadas por su carácter mayoritario o minoritario, partiendo de una concepción objetivista de la identidad colectiva”.<sup>9</sup> Desde el punto de vista prescriptivo, el multiculturalismo propone organizar la “diversidad cultural de tal manera que se logre la tolerancia y coexistencia entre culturas, mediante derechos diferenciados en función del grupo, siempre y cuando logren acomodarse a los valores de las democracias liberales”.<sup>10</sup>

Las posturas interculturales sugieren alternativas más radicales frente a la gestión de la diversidad cultural. Desde un punto de vista descriptivo, también reconoce relaciones de “asimetría entre culturas, pero desde una concepción relacional de la identidad colectiva, que le permite abordar fenómenos de dominación cultural fuera de los criterios mayoría/minorías”.<sup>11</sup> Respecto a lo prescriptivo, le apuesta al “respeto y convivencia horizontal entre culturas, que permita no sólo relaciones equitativas, sino también aprendizajes y enriquecimientos mutuos; siendo así un ideal de sociedad, que va más allá de la garantía de derechos diferenciados”.<sup>12</sup>

Eduardo Restrepo cuestiona las maneras en que se presenta el debate entre la interculturalidad y el multiculturalismo y sus consecuencias, desde los derechos multiculturales y desde las discusiones antropológicas. Advierte que las teorías que reivindican la interculturalidad como alternativa pueden incurrir en una serie de cerramientos: i) el culturalismo o reduccionismo, que opera en tres sentidos: comodín narrativo, recurso económico y simbólico, y objeto de lucha y tecnología de gobierno; ii) otredad de la diferencia o equiparación de lo diferente a cierto referente de indianidad, y iii) moralización del debate, al marcar con un blindaje de corrección política a determinada posición.

---

<sup>9</sup> Edwin Cruz Rodríguez, *Pensar la interculturalidad. Una invitación desde Abya-Yala/América Latina* (Quito: Abya-Yala, 2013), 96.

<sup>10</sup> Alicia M. Barabas, “Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios”, *Configurações*, núm. 14 (2014): 14, <https://journals.openedition.org/configuracoes/2219> (acceso diciembre 21, 2020).

<sup>11</sup> Cruz Rodríguez, *Pensar la interculturalidad*, 126.

<sup>12</sup> Cruz Rodríguez, *Pensar la interculturalidad*, 33-46.

Sin embargo, Restrepo reconoce algunos potenciales: i) cuestionamiento al universalismo eurocéntrico, y ii) la heterogeneidad como constitutiva de las formaciones sociales.<sup>13</sup>

Por su parte, Borrero considera que, en los últimos años, en Colombia, se ha impuesto un acuerdo teórico sobre el sentido de los términos multiculturalismo e interculturalismo; sostiene que, mientras el primero alude a una integración de culturas subordinadas a una cultura hegemónica o mayoritaria, que en cierto sentido las tolera o apoya como una táctica para mantener su control, el segundo representa los esfuerzos por lograr la integración horizontal o mutuamente respetuosa entre culturas diversas, sin atender a asuntos como mayorías y minorías. Advierte que, en el debate sobre derechos, las consecuencias prácticas no permiten identificar una posición correcta políticamente ni una superación del multiculturalismo por la interculturalidad, ya que esta tiene problemas para solucionar controversias sobre derechos individuales, al remitirse siempre a escenario de diálogo horizontal entre culturas.<sup>14</sup>

En este escenario, la educación intercultural debe considerar categorías emergentes como inclusión, equidad, vulnerabilidad y rezago, las cuales han ido desplazando a la de interculturalidad, con implicaciones visibles en recursos, definición de beneficiarios, presupuesto de los programas, oferta de formación inicial y formación de los docentes, etc.<sup>15</sup> Entonces, se debe impulsar una educación en la lengua propia de las comunidades y los pueblos territoriales para garantizarles la plena vivencia de su cultura, los derechos y la autonomía, puesto que la lengua es un medio esencial para la transmisión de conocimiento y saberes del grupo social que la usa como vehículo de comunicación.<sup>16</sup>

La propuesta desarrollada por De Sousa Santos se orienta a la reconstrucción del lenguaje de la emancipación, basada en la formulación de una política de derechos

---

<sup>13</sup> Eduardo Restrepo, *Etnización de la negritud: la invención de las "comunidades negras" como grupo étnico en Colombia* (Popayán: Universidad del Cauca, 2013).

<sup>14</sup> Camilo Borrero, "¿Multiculturalismo o interculturalidad?" en *Derecho, interculturalidad y resistencia étnica*, ed. Diana Carrillo González y Nelson Santiago Patarroyo Rengifo (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2009).

<sup>15</sup> Rosa Guadalupe Mendoza Zuany, "Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena", *Perfiles Educativos* 39, núm. 158 (2017): 52, [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982017000400052](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000400052) (acceso diciembre 16, 2020).

<sup>16</sup> Yeny Alexandra Pulido, "La etnoeducación bilingüe: logro político y desafío para las etnias", *Lenguaje* 40, núm. 1 (2012): 236, [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-34792012000100010&script=sci\\_abstract&lng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-34792012000100010&script=sci_abstract&lng=es) (acceso diciembre 14, 2020).

humanos distinta a la liberal, concebida desde una perspectiva intercultural, es decir, “como parte de una amplia constelación de luchas y discursos de resistencia y emancipación en vez de como la única política de resistencia contra la opresión”.<sup>17</sup> Así mismo, establece la reconstrucción intercultural de la vigencia de los derechos humanos, lo que permitirá proyectar, a partir de una alterglobalización desde abajo, “una forma de globalización cosmopolita, contrahegemónica, donde los derechos humanos deben ser reconceptualizados como multiculturales o interculturales”.<sup>18</sup>

Una propuesta educativa intercultural se debe sustentar en un pensamiento de frontera, que reconozca el desprendimiento de las reglas occidentales del conocimiento y se acerque a teorías y cosmologías propias de las comunidades en sus territorios. Por consiguiente, se plantea una gramática de la descolonialidad que funciona de abajo hacia arriba, lo que significa que las prácticas de liberación y descolonización inician con la comprensión de que la colonialidad del ser y del saber generan procesos de subjetivación coloniales.<sup>19</sup> Esta propuesta educativa intercultural debe tener presente el principio de diseño y rediseño:

[...] en el cual se debe producir una recomunalización de la vida social para contrarrestar el imperativo de la individualización y potenciar la acción humana desde el fundamento relacional con todo lo que existe [...]. El fortalecimiento de las autonomías colectivas locales para reducir la dependencia de normas de vida fijadas por el Estado, los expertos y el capital, revalorizar las normas y los saberes locales, y articular estrategias políticas horizontales desde la autoorganización de los pueblos, las comunidades en movimiento y los colectivos potencialmente en red con otras luchas autonómicas.<sup>20</sup>

De manera que la apuesta por una educación intercultural debe atravesar, afectar y permear los escenarios de formación, cualquiera que sea el nivel o la modalidad educativa, y las instituciones formadoras deben actuar como nichos de políticos, en tanto campos para construir alternativas basadas en los problemas y las necesidades reales de las comunidades. Se realiza en lo micro o local, porque es allí donde se reciben las directrices externas emanadas de los Gobiernos nacionales; ello hace visibles las distancias de las políticas externas con las realidades locales y

---

<sup>17</sup> Boaventura de Sousa Santos, *Descolonizar el saber, reinventar el poder* (Montevideo: Trilce, 2010), 63.

<sup>18</sup> De Sousa Santos, *Descolonizar el saber*, 63.

<sup>19</sup> María Cristina Martínez Pineda y Emilio Guachetá Gutiérrez, *Educación para la emancipación: hacia una praxis crítica desde el sur* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, 2020), 125.

<sup>20</sup> Arturo Escobar, *Otro posible es posible: caminando hacia las transiciones desde Abya-Yala/Afro/Latino-América* (Bogotá: Desde Abajo, 2018), 48.

las necesidades de las comunidades.<sup>21</sup> Se ubican la escuela, el aula y los espacios educativos como escenarios de política donde el maestro o etnoeducador tiene la opción de promover espacios de subjetivación por fuera de los entornos de incidencia de la política educativa impulsada por el Estado.<sup>22</sup>

## 2. Etnoeducación y etnodesarrollo

En torno a las dinámicas de los pueblos indígenas y afrodescendientes existe una serie de conceptos desarrollados en reflexiones antropológicas. En virtud de la pregunta que plantea el artículo es necesario fijar un horizonte conceptual que contribuya a hacer un análisis más profundo sobre las dinámicas de las relaciones entre los pueblos y el Estado, sobre todo en clave de sistemas de educación propia.

En la educación de las comunidades, los etnoeducadores nacionales y locales cumplirán el papel de mediadores entre las comunidades y el Estado, al instituir las condiciones necesarias para abrir espacios de diálogo y concertación. En este diálogo, las lógicas de relacionamiento han estado guiadas por el principio que Arturo Escobar ha denominado el discurso del desarrollo,<sup>23</sup> a partir del cual se construyen todas las políticas públicas del Estado, incluidas las concernientes a comunidades interculturales y sus sistemas educativos.

Del mismo modo, es evidente que tales lógicas han estado atravesadas por dinámicas desiguales, producto de los intereses que tiene el Gobierno en los territorios. En ámbitos puntuales como la educación, esas lógicas han determinado las posibilidades de los pueblos de incidir en la forma de acceder a los recursos del Estado. Esto ha significado que se imponga el modelo educativo nacional con procesos de aculturación y homogenización que van en contra de las comunidades y su autonomía.

No obstante, han surgido propuestas alternativas al desarrollo. Arturo Escobar considera:

---

<sup>21</sup> María Cristina Martínez Pineda, "Redes, experiencias y movimientos pedagógicos", *Revista de Ciencia y Tecnología* 14, núm. 18 (2012): 8, <http://www.scielo.org.ar/pdf/tecyt/n18/n18a01.pdf> (acceso diciembre 14, 2020).

<sup>22</sup> Emilce Beatriz Sánchez Castellón, "Etnoeducación y prácticas interculturales para saberes otros", *Utopía y Praxis Latinoamericana* 23, núm. 83 (2018): 169, <https://www.redalyc.org/journal/279/27957772015/27957772015.pdf> (acceso diciembre 14, 2020).

<sup>23</sup> Arturo Escobar, *La invención del tercer mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo* (Bogotá: Norma, 1998), 22.

[...] antes que intervenciones aisladas, el buen vivir y los Derechos de la Naturaleza deben considerarse en el contexto de toda una gama de innovaciones pioneras, incluyendo el replanteamiento del Estado en términos de plurinacionalidad, de la sociedad en términos de interculturalidad, una noción amplia e integral de los derechos y un modelo de desarrollo reformado, cuyo objetivo es precisamente la realización del buen vivir.<sup>24</sup>

De hecho, un término correlativo al de etnoeducación proviene de una de esas propuestas alternativa, denominada “etnodesarrollo”, incrustado en las lógicas de planificación del Estado que predisponen su actuar dentro de las comunidades indígenas. Como señalan Rojas y Castillo:

[...] la noción de etnoeducación resulta de un desplazamiento y apropiación al terreno educativo del concepto de etnodesarrollo. 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.<sup>25</sup>

Las acciones llevadas a cabo en los territorios indígenas trajeron una serie de problemas que, en lugar de mejorar las condiciones de vida, pusieron en situación de riesgo a las poblaciones y los territorios. De ahí que, por ejemplo, Koldo denomine “maldesarrollo” a todas las consecuencias adversas producto de la puesta en marcha del proyecto desarrollista. El maldesarrollo, es decir, el fracaso del desarrollo se evidencia tanto físicamente como socialmente. Por un lado, emergieron varios asuntos en el campo ambiental, entre ellos, “agotamiento paulatino de recursos, pérdida de biodiversidad, desequilibrios ecológicos locales y globales, y alteraciones graves en el clima”.<sup>26</sup>

---

<sup>24</sup> Arturo Escobar, *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia* (Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana, 2014), 43.

<sup>25</sup> Axel Rojas y Elizabeth Castillo, *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia* (Popayán: Universidad del Cauca, 2005), 17.

<sup>26</sup> Koldo Unceta Satrustegui, “Desarrollo, subdesarrollo, maldesarrollo y postdesarrollo. Una mirada transdisciplinar sobre el debate y sus implicaciones”, *Carta Latinoamericana*, núm. 7 (abril 2009): 12, <https://www.cartalatinamericana.com/numeros/CartaLatinoAmericana07Unceta09.pdf> (acceso diciembre 12, 2020).

Para Svampa y Viale,<sup>27</sup> el maldesarrollo es una advertencia de la insostenibilidad del modelo de desarrollo actual, cuyos ejes son la pobreza y la desigualdad, el deterioro del ambiente, la falta de equidad de género y el recorte del concepto de libertad y los derechos humanos. Se trata de una continuación del proceso de colonización heteropatriarcal, exclusión de la mujer y destrucción progresiva de la cultura y la naturaleza. Es la destrucción del modelo de vida sostenible, se centra en la satisfacción de las necesidades de subsistencia con los bienes materiales y viola la armonía del hombre con la naturaleza.

Asimismo, aparecieron situaciones sociales sumadas a las ya existentes, que fueron vistas como un sacrificio necesario para alcanzar el progreso social. Por ejemplo, en un texto citado por Escobar se afirmaba:

Las filosofías ancestrales deben ser erradicadas; las viejas instituciones sociales tienen que desintegrarse; los lazos de casta, credo y raza deben romperse; y grandes masas de personas incapaces de seguir el ritmo del progreso deberán ver frustradas sus expectativas de una vida cómoda.<sup>28</sup>

Lo que ha ocurrido con los procesos educativos responde a ese mandato de erradicar las filosofías ancestrales. Por ello, los étnico-territoriales se han visto obligados a plantar procesos de lucha por el reconocimiento de sus derechos, entre ellos, el de edificar sus propios sistemas de salud y educación de acuerdo con sus usos y costumbres.

La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes en sus territorios también aparece en el horizonte de planificación del Estado colombiano y se ajusta a las lógicas del desarrollo. Por ello, para abrir un espacio de diálogo y concertación equilibrado es necesario transformar los principios que rigen su relacionamiento.

Entonces, la reflexión propuesta por Escobar es valiosa, en tanto plantea la necesidad de situar en las comunidades el diseño de los sistemas, programas y proyectos que los involucre. Hasta ahora lo que ha hecho el Estado, es obligarlas a adaptarse, con implicaciones nefastas para su pervivencia física y cultural. Por ello es necesario

---

<sup>27</sup> Maristella Svampa y Enrique Viale, *Maldesarrollo. La Argentina del extractivismo y el despojo* (Buenos Aires: Katz, 2014), 15-20.

<sup>28</sup> Arturo Escobar, *Una minga para el posdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales* (Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2010), 20.

un giro que les permita ser autónomas para diseñar y planificar, en este caso, su propio modelo de educación, de acuerdo con sus lógicas ancestrales y territoriales. Por tanto, será legítimo hablar de una educación propia de los pueblos territoriales: etnoeducación.

### 3. Etnoeducación: una propuesta desde la interculturalidad

Desde la década de 1990, luego de la promulgación de la Constitución de 1991, la noción de etnoeducación ha sido una referencia ineludible en el análisis de las políticas educativas impulsadas en Colombia para los grupos étnicos. No obstante, según Rojas y Castillo, esta se ha quedado en una enunciación que tiende a volverse común entre los colombianos y de transformación discursiva de orden global. Son pocos los logros que se constatan en materia de cumplimiento efectivo de dichos derechos. Por esta razón, la etnoeducación es un campo en “disputa política entre los grupos étnicos y el Estado, por la manera como se tramitan algunos de los principios contenidos en la normatividad, y las demandas de autonomía educativa de los grupos étnicos en el país”.<sup>29</sup>

El término etnoeducación surgió en Colombia a partir de la reinterpretación del concepto de etnodesarrollo, cuyo autor, el antropólogo mexicano Bonfil, lo propuso para conceptualizar la educación bilingüe intercultural y diversa presente en su país y en América Latina. En la academia colombiana, se reinterpretó hacia el enfoque sociocultural, debido a que el prefijo “etno” y la palabra “desarrollo” acarrearán de forma implícita la orientación de raza y desarrollista, corrientes que se pretendían superar.<sup>30</sup> Abarca toda la diversidad cultural, incluidas las poblaciones rom, indígenas y afrodescendientes. De acuerdo con ello, la educación indígena propia se entiende como:

Proceso integral de rescate, recreación y/o fortalecimiento vivencial de la lengua materna, valores culturales, tradiciones, mitos, danzas, formas de producción, sabiduría, conocimiento propio, fortalecimiento de la autoridad, autonomía, territorio, autoestima, crecimiento y desarrollo, que crea, recrea, transmite y reafirma la identidad cultural y formas propias de organización jurídica y sociopolítica de los pueblos indígenas y potencia las condiciones para lograr un

---

<sup>29</sup> Rojas y Castillo, *Educación*, 16.

<sup>30</sup> Adiela Ruiz Cabezas y Antonio Medina Rivilla, “Modelo didáctico intercultural en el contexto afrocolombiano: la etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos”, *Indivisa*, núm. 14 (2014): 15, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4785241.pdf> (acceso enero 15, 2021).



buen vivir comunitario centrado en la unidad, diálogo, reciprocidad, capacidad para proyectarse y articularse a otras sociedades respetando los derechos de todos, hacia la construcción de sociedades plurales y equitativas. Es un proceso de enseñanza; aprendizaje que se adquiere desde antes del nacimiento hasta después de la muerte; que se construye y valida por cada pueblo y se concreta en su respectivo Plan de Vida y es promovido por los sabedores, el núcleo familiar y mayores en general.<sup>31</sup>

Esto supone que los espacios, la estructura, los criterios y los principios que rigen la educación occidental impartida en los centros educativos colombianos para formar a la población urbana y rural mestiza, no son aplicables a las dinámicas propias de las comunidades étnico-territoriales. Lo anterior ha provocado una serie de luchas que les han permitido a las comunidades iniciar procesos de educación propia, fundamentados en sus propios sistemas de conocimiento y en las transformaciones producto del relacionamiento con la población mestiza, desde la época colonial. Aunque se incluyen saberes y procesos educativos provenientes del conocimiento occidental, estos no tienen la misma preponderancia, ya que prevalece su derecho de autonomía.

Pulido expone los principios que sustentan la etnoeducación, son aplicables a la educación propia de los pueblos de origen y territoriales: “[...] reconocimiento de los dominios que ésta tiene en la vida de la persona y de la comunidad y de su relación con el proyecto social, cultural, histórico y económico de la etnia que la define, organiza y desarrolla”.<sup>32</sup> Al mismo tiempo, Coral y otros autores sostienen que el “apoderamiento de la educación supone pensar en las necesidades educativas y culturales que tiene cada comunidad en términos de la decisión pedagógica”.<sup>33</sup>

Este apoderamiento de la escuela conduce, también, a pensar en las necesidades educativas y culturales de las comunidades, cuyos principios son: i) la autonomía y autodeterminación de las comunidades; ii) la libertad e igualdad con base en la diferencia, como principios de convivencia y respeto mutuo; iii) el reconocimiento social, político, jurídico y oficial de la diversidad étnica, cultural e ideológica, expresada en distintas formas de entender y ordenar la realidad; iv) la participación

---

<sup>31</sup> Contcepi, “Perfil”.

<sup>32</sup> Diego Iturralde, “Pueblos indígenas, derechos económicos, sociales y culturales, y discriminación”, *Revista IIDH* 38 (2003): 255.

<sup>33</sup> Manuel Antonio Coral et al., *La etnoeducación en la Constitución Política de 1991: base de la diversidad étnica y cultural de la nación* (Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia, 2007), 31-32.

en la vida política y social del país, y v) la formación de docentes o maestros, a partir de la relación de la educación con la salud y el ambiente.<sup>34</sup>

Los anteriores principios son fundamentales para mantener viva la cultura de los pueblos originarios y garantizar la transmisión de conocimientos que configuran la relación de las comunidades con su territorio. No solo se trata de respaldar un sistema educativo de educación propia de las comunidades, sino de poner en consonancia todos los elementos requeridos para que este prospere.

De este modo, sostienen Coral y otros autores, las comunidades territoriales deben prestar atención a los siguientes elementos educativos en los procesos formativos en sus escuelas: i) las renovaciones curriculares, en sus elementos técnicos, metodológicos y de contenido; ii) la formación y capacitación de profesores y líderes comunitarios en etnoeducación; iii) la definición de los presupuestos públicos, y iv) la participación de las comunidades de base afectadas en la formulación de la política educativa.<sup>35</sup>

El término etnoeducador responde a una categoría más amplia de maestros encargados de transmitir los conocimientos en los grupos étnicos que habitan en Colombia: indígenas, afrodescendientes y rom. Para los pueblos indígenas, el maestro comunitario o etnoeducador:

[...] es el orientador que enseña a aprender, transmitir la cultura, aportar para la construcción y el desarrollo de los Proyectos Educativos Comunitarios, PEC, fortalecer la lengua nativa, poner en práctica las orientaciones político organizativas, pedagógicas y administrativas que les impartan las autoridades indígenas, participar en la construcción permanente de los materiales educativos propios requeridos de acuerdo con los lineamientos del PEC de cada pueblo, participar en los espacios comunitarios de formación pedagógica, participar activamente en los procesos de planeación educativa acorde con lo definido en el PEC y ejecutar las actividades que en él se le hayan asignado, asumir responsablemente el cuidado de los estudiantes mientras estos se encuentren en los diferentes espacios educativos bajo su orientación.<sup>36</sup>

---

<sup>34</sup> Coral et al., *La etnoeducación*, 31-36.

<sup>35</sup> Coral et al., *La etnoeducación*.

<sup>36</sup> Contcepi, "Perfil".

Esto significa que un maestro comunitario, en principio, debe pertenecer a la comunidad indígena y debe haber recibido los conocimientos de sus antepasados. Esta caracterización permite evaluar si los educadores presentes en los territorios realmente cumplen con las características necesarias para ser un maestro comunitario o si, por el contrario, se trata de educadores comunes, desde la lógica occidental, en escuelas ubicadas en territorios indígenas.

Por otra parte, un etnoeducador desde la perspectiva afrodescendiente debe cumplir con métodos, estrategias pedagógicas y didácticas relacionadas con el enfoque de interculturalidad recogido en los principios de la etnoeducación y sobre todo de la Cátedra de estudios afrocolombianos, la cual fue impulsada a partir de la década de 1990 y que se convirtió en un derecho fundamental para los grupos étnicos. El sistema educativo nacional reconoce sus derechos colectivos y constitucionales, adecuados pedagógica y legislativamente al contexto pluriétnico y multicultural del país.<sup>37</sup>

Una propuesta de educación intercultural debe tener presentes los siguientes puntos: en primera instancia, involucrar a las comunidades originarias y territoriales, con el apoyo decidido y consciente de las bases poblacionales; esta será una fortaleza que acercará a los pueblos territoriales a la confianza y la participación en estos procesos pedagógicos. En segundo lugar, trabajar en proyectos sociales que impacten las comunidades y se desprendan de los currículos productivos y abiertos, lo que las empoderará al ver programas que atienden sus necesidades e intereses y fortalece su autonomía. Por último, la horizontalidad en la relación alumno-etnoeducador propiciará espacios de reflexión, discusión y debate que faciliten la producción de conocimiento originario y fortalezcan la relación y preservación de los territorios.

## Conclusiones

Los cuestionamientos a los programas y a las orientaciones que ofrecen las autoridades educativas oficiales se enfocan en repensar la educación de las comunidades étnico-territoriales, mediante materiales pedagógicos con saberes ancestrales, para formar etnoeducadores que construyan currículos propios centrados en sus intereses de autenticidad. Este proceso de diseño teórico-práctico de una educación propia (etnoeducación) cuenta con un elemento esencial que lo hace diferente de otros modelos, pues no es el resultado de creaciones y observaciones científicas

---

<sup>37</sup> Ruiz Cabezas y Medina Rivilla, "Modelo", 17.

de académicos específicos, sino que responde, ante todo, a un acumulado de sentimientos, aportes académicos, intercambios pedagógicos, reconocimiento de los saberes ancestrales, estudio de los modos de transmisión de los saberes, conocimiento del territorio, reflexiones sobre la historia común de las comunidades y ejercicios de reafirmación de la identidad, entre otros aspectos.

El trabajo colectivo en la implementación de una etnoeducación intercultural exige hacer algunos acuerdos previos en las comunidades étnico-territoriales. En ese escenario, se requiere contar con ambientes etnoeducativos horizontales que propicien vínculos directos con sus realidades y problemas sociales, para comprenderlas y construir las iniciativas autonómicas. En este proceso es importante que las comunidades comprendan que las agendas programáticas de la autoorganización no pueden fijarse a corto plazo o estar desarticuladas, sino que son procesos de largo alcance y coordinación. Además, es necesario elegir los métodos y las herramientas pedagógicas pertinentes, con el fin de reconocer los elementos de la etnoeducación, cuya finalidad es resolver conflictos, dar voz a los silenciados y priorizar alternativas formativas.

Por último, cabe señalar que la política pública educativa y su normativa abrieron las posibilidades de creación de licenciaturas en el campo de la etnoeducación. Sin embargo, la responsabilidad de resolver las necesidades del país en materia de formación de etnoeducadores para atender la demanda de la diversidad étnica y cultural del país y desempeñar su labor pedagógica en los territorios no es exclusiva de las instituciones de educación superior (IES).

La política pública en etnoeducación y formación de etnoeducadores ha favorecido la flexibilización y ampliación de la oferta académica para las comunidades étnico-territoriales, aunque, los lineamientos nacionales han puesto en desventaja a la etnoeducación por falta de criterios de eficiencia, cobertura y calidad.

## Referencias

- Arango Ochoa, Raúl y Enrique Sánchez Gutiérrez. *Los pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio. Población, cultura y territorio: bases para el fortalecimiento social y económico de los pueblos indígenas*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación, 2004.
- Barabas, Alicia M. "Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios". *Configurações*, núm. 14

- (2014): 11-24, <https://journals.openedition.org/configuracoes/2219> (acceso diciembre 21, 2020).
- Borrero, Camilo. “¿Multiculturalismo o interculturalidad?” en *Derecho, interculturalidad y resistencia étnica*, editado por Diana Carrillo González y Nelson Santiago Patarroyo Rengifo, 67-75. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2009.
- Bonfil Batalla, Guillermo. “El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización” en *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio*, editado por Francisco Rojas Aravena, 67-75. San José: Flacso, 1982.
- Brones, Claudia Noemí. *Conflictividades interculturales. Demandas indígenas como crisis fructíferas*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2020.
- Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas [Contcepi]. “Perfil del sistema educativo indígena propio (SEIP)”. Junio de 2013, <https://issuu.com/educacionintercultural/docs/seip> (acceso enero 10, 2021).
- Coral, Manuel Antonio, Ana Cristina Achicanoy Sánchez, Luis Armando Delgado Sánchez y Jaime Ulises Melo Rosero. *La etnoeducación en la Constitución Política de 1991: base de la diversidad étnica y cultural de la nación*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia, 2007.
- Cruz Rodríguez, Edwin. *Pensar la interculturalidad. Una invitación desde Abya-Yala/América Latina*. Quito: Abya-Yala, 2013.
- De Sousa Santos, Boaventura. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce, 2010.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. “Censo nacional de población y vivienda 2018. Población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera”. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/grupos-eticos/informacion-tecnica> (acceso septiembre 8, 2021).
- Escobar, Arturo. *La invención del tercer mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Norma, 1998.
- Escobar, Arturo. “El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?” en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, editado por Edgardo Lander, 113-143. Buenos Aires: Clacso, 2000.
- Escobar, Arturo. *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana, 2014.
- Escobar, Arturo. *Otro posible es posible: caminando hacia las transiciones desde Abya-Yala/ Afro/Latino-América*. Bogotá: Desde Abajo, 2018.
- Iturralde, Diego. “Pueblos indígenas, derechos económicos, sociales y culturales, y discriminación”. *Revista IIDH* 38 (2003): 233-256.

- Martínez Pineda, María Cristina. “Redes, experiencias y movimientos pedagógicos”. *Revista de Ciencia y Tecnología* 14, núm. 18 (2012): 5-11, <http://www.scielo.org.ar/pdf/recyt/n18/n18a01.pdf> (acceso diciembre 14, 2020).
- Martínez Pineda, María Cristina y Emilio Guachetá Gutiérrez. *Educación para la emancipación: hacia una praxis crítica desde el sur*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, 2020.
- Mazabuel Quilindo, Olmedo. *Visión político-educativa de los mayores y mayoras del resguardo indígena de Puracé*. Popayán: Universidad del Cauca, 2012.
- Ministerio de Educación Nacional. *Memorias primer seminario de etnoeducación: programa de etnoeducación*. Bogotá: Autor, 1985.
- Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe. “Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena”. *Perfiles Educativos* 39, núm. 158 (2017): 52-69, [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982017000400052](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000400052) (acceso diciembre 16, 2020).
- Pulido, Yeny Alexandra. “La etnoeducación bilingüe: logro político y desafío para las etnias”. *Lenguaje* 40, núm. 1 (2012): 231-254, [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-34792012000100010&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-34792012000100010&script=sci_abstract&tlng=es) (acceso diciembre 14, 2020).
- Restrepo, Eduardo. *Etnización de la negritud: la invención de las “comunidades negras” como grupo étnico en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca, 2013.
- Rojas, Axel y Elizabeth Castillo Guzmán. *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca, 2005.
- Ruiz Cabezas, Adiel y Antonio Medina Rivilla. “Modelo didáctico intercultural en el contexto afrocolombiano: la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos”. *Indivisa*, núm. 14 (2014): 6-29, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4785241.pdf> (acceso enero 15, 2021).
- Sánchez Castellón, Emilce Beatriz. “Etnoeducación y prácticas interculturales para saberes otros”. *Utopía y Praxis Latinoamericana* 23, núm. 83 (2018): 166-181, <https://www.redalyc.org/journal/279/27957772015/27957772015.pdf> (acceso diciembre 14, 2020).
- Svampa, Maristella y Enrique. *Maldesarrollo. La Argentina del extractivismo y el despojo*. Buenos Aires: Katz, 2014.
- Unceta Satrústegui, Koldo. “Desarrollo, subdesarrollo, maldesarrollo y postdesarrollo. Una mirada transdisciplinaria sobre el debate y sus implicaciones”. *Carta Latinoamericana*, núm. 7 (abril 2009): 1-34, <https://www.cartalatinamericana.com/numeros/Carta-LatinoAmericana07Unceta09.pdf> (acceso diciembre 12, 2020).