



Interculturalidad
el problema de las relaciones entre culturas

Requisito parcial para optar al título de Magíster en Estudios Culturales

MAESTRÍA EN ESTUDIOS CULTURALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
2011

Axel Rojas

Director: Eduardo Restrepo

Certificado

Yo, AXEL ALEJANDRO ROJAS MARTÍNEZ, declaro que este trabajo de grado, elaborado como requisito parcial para obtener el título de Maestría en Estudios Culturales en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Javeriana es de mi entera autoría excepto en donde se indique lo contrario. Este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.



Axel Alejandro Rojas Martínez
28 de junio de 2011

Agradecimientos

Aun cuando es claro que la responsabilidad final es mía, la escritura de este trabajo ha sido posible gracias a muchas personas que lo apoyaron de distintas maneras. Por un lado están quienes con sus críticas y sugerencias abrieron nuevas posibilidades para mis propias reflexiones; a ellos y ellas debo el haber alterado muchas de mis certezas. Por otro, están quienes con su compañía y afecto hicieron más llevaderas y a veces bastante gratas las jornadas de angustia, propias de eso que se conoce como el periodo de ‘escribiendo la tesis’. Además, están aquellos que sin saberlo fueron fundamentales a la hora encontrar la palabra precisa, la cita buscada, el texto inconseguible. A todos, muchas gracias; me disculparán que nombre sólo a unos pocos.

En prime lugar quiero reconocer el apoyo de la Universidad del Cauca. Los colegas del Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad me dieron el respaldo necesario para obtener una comisión de estudios que durante cinco semestres me permitió dedicarme a hacer lo que más me gusta: estudiar. Tanto para el trámite como durante el tiempo de la comisión recibí el respaldo de las directivas, sin cuyo apoyo la realización de la maestría hubiera sido una tarea bastante difícil. De otra parte y de manera importante, agradezco a los estudiantes de la licenciatura en etnoeducación: esta tesis ha sido escrita en gran medida pensando en ellos.

Agradezco especialmente al ‘Calamar’, quien ha sido un maestro (el master) y es un gran amigo; como pocos. Su increíble capacidad de trabajo, su terquedad y sus maravillosas sugerencias, fueron claves para plantearme algunas de las mejores preguntas y para exigirme al máximo a la hora de ponerlas en claro. Le debo además, en muchos sentidos, gran parte de mi biblioteca. Eso sí, debo aclarar que nunca estuvo de acuerdo con lo que aquí quedó escrito.

A Mariana, por supuesto. Compañera y parte fundamental de muchos de los mejores momentos de mi vida de estudiante; también amiga incomparable. Algunas de las más gratas conversaciones, muchos de los mejores hallazgos y gran parte de las ilusiones compartidas durante este tiempo, fueron fundamentales para que esta tesis llegara a escribirse. A ella le debo en gran medida el haberme obligado a pensar de manera distinta en las cosas que parecían obvias.

Para terminar, en un sentido distinto y muy especial para mí, esta vez quiero agradecer a mis padres y hermanos, de quienes siempre he tenido apoyo y afecto, además de lectores para algunas de las cosas que he escrito; sin ellos no habría gusto por la pregunta, ni placer en la lectura o intentos de escritura. Empecé a investigar entre los potreros y la galería, escuchando música de cantina, oyendo a los ‘chinos’ hablar ‘lengua’, corriendo a la orilla de la carretera y disfrutando de su compañía. Obviamente ellos saben que otra parte se la debo a las andanzas de Gertrudis, Pantera, Ramona y Obatala, y a la compañía de Coroncoro.

Agradecimientos.....	3
Introducción: problematizar la interculturalidad.....	7
La necesidad de historizar.....	14
Formaciones contemporáneas de alteridad.....	20
Disputas por el significado.....	23
Interculturalidad y gubernamentalización de la cultura.....	28
Pensar en problemas.....	31
Lealtad nacional y grupos étnicos: el problema intercultural.....	35
El enemigo en casa: unidad nacional y diferencia étnica.....	36
<i>Educación intercultural</i>	37
<i>El problema de la ‘segunda generación’</i>	39
Técnicas de difusión y razones de gobierno.....	41
<i>Intercultural education news</i>	42
<i>Educación intercultural y defensa nacional</i>	43
Indígenas y derechos como categorías (post)coloniales.....	47
La UNESCO y el entendimiento entre culturas.....	49
<i>Cuestionamientos al colonialismo</i>	51
Postcolonialidad, nación y diferencia.....	53
Del indio como categoría colonial al indígena como categoría postcolonial.....	58
Antropología, cultura y diversidad cultural.....	65
El Indigenismo Interamericano.....	65
<i>Gobernar al indígena y que éste se gobierne a sí mismo</i>	68
El indigenismo de Barbados como crítica post-colonial.....	72
Despliegue y dispersión de la Interculturalidad en Colombia.....	83
Del Indigenismo al multiculturalismo.....	85
Etnoeducación e interculturalidad: despliegue de una tecnología.....	88
Interculturalidad: el problema y sus conceptos.....	98
Interculturalidad y programas con sensibilidad cultural.....	102
Conclusiones.....	105
Saberes expertos, autoridad y alteridad.....	108
Bibliografía.....	111

Introducción: problematizar la interculturalidad

Desde hace algún tiempo comencé a preguntarme por el significado y las implicaciones políticas y académicas de la interculturalidad, particularmente en el contexto de mi trabajo como docente del programa del licenciatura en etnoeducación de la Universidad del Cauca, en Popayán.¹ Este programa, abierto en el año de 1996 al igual que programas similares en otras universidades del país, es reflejo de las condiciones políticas e institucionales asociadas a los cambios normativos posteriores a la promulgación de una nueva constitución política en el año de 1991.² Dichos cambios, aunque se expresan de manera más visible en los ámbitos jurídicos y de institucionalidad estatal, son producto de una coyuntura compleja cuyos antecedentes pueden ligarse al auge global del multiculturalismo y la politización de la cultura, por lo que ni su origen ni sus manifestaciones más decisivas se restringen a los espacios y prácticas estatales, y mucho menos al caso colombiano.

Desde sus orígenes, en la década de los ochenta, la etnoeducación ha sido uno de los espacios en los que con mayor fuerza se ha hablado de interculturalidad, pensada generalmente como un proyecto político de transformación de las relaciones entre culturas (MEN 1996a, 1996b; Bodnar 1986); específicamente, para la construcción de un nuevo tipo de relaciones entre las poblaciones indígenas y afrodescendientes y la ‘sociedad mayoritaria’. Esta idea de contribuir al empoderamiento, e incluso liberación, de sectores de la población que históricamente han sido discriminados es quizá la razón por la que los

¹ Esta tesis se escribe gracias al apoyo de la Universidad del Cauca, que me otorgo una comisión de estudios entre el primer semestre académico de 2008 y el primero de 2010, para realizar estudios de maestría.

² La etnoeducación puede entenderse de diversas formas, muchas de las cuales se encuentran en permanente tensión, aunque de manera generalizada se la entiende como la educación de y para los grupos étnicos; es decir, programas educativos dirigidos a las poblaciones indígenas o afrodescendientes, tanto si son ofrecidos directamente en instituciones educativas estatales ‘convencionales’, o en instituciones administradas o bajo la dirección de estas poblaciones. Un panorama interesante acerca de la etnoeducación en Colombia se encuentra en Corrales (Coord. 2003). Acerca de la oferta de programas de educación superior desde proyectos pedagógicos que se enuncian como interculturales, ver el reciente trabajo editado por Daniel Mato (2008) y para la experiencia de educación superior para indígenas, ver Pancho, *et al.* (2005).

proyectos que abogan por la interculturalidad parecen haber gozado de prestigio en amplios sectores de la sociedad.

Vale decir que, ni los programas de orientación intercultural, ni las entidades y organizaciones que los promueven son homogéneos, ni lo son sus propósitos, ámbitos y estrategias de acción. A lo largo de varias décadas, la interculturalidad ha llegado a ser entendida de múltiples y muy distintas maneras, al punto que es posible encontrarla en documentos, análisis y propuestas tan disímiles como los de educación de y para poblaciones indígenas y afrodescendientes en Colombia y América Latina,³ hasta propuestas relacionadas con la educación de poblaciones inmigrantes en Europa,⁴ debates sobre filosofía, ética o religión,⁵ reflexiones sobre democracia, ciudadanía y derecho,⁶ análisis sobre el uso de la fuerza física por parte de la policía,⁷ tratados sobre marketing y negocios,⁸ teorías de la comunicación,⁹ textos sobre epidemiología,¹⁰ o documentos sobre manejo de bibliotecas;¹¹ además de la existencia de al menos un diccionario sobre el tema.¹² Este auge parece indicar que las relaciones entre culturas (inter-culturalidad) han adquirido una notable relevancia y son objeto de investigación, elaboraciones teóricas y proyectos, en campos cada vez más amplios y dispersos.¹³

Una de las características de estos proyectos, que se ha hecho central a lo largo de este proceso de difusión masiva del tema de las relaciones entre culturas, es su progresivo carácter prescriptivo. Esto es, que se trata ante todo de una categoría que se emplea para señalar asuntos que se consideran problemáticos (conflictivos) y proyectos que se proponen como alternativas, que se materializan en programas para la modificación de las relaciones

³ Al respecto ver: Vélez 2006; Díaz y Alonso 2004; García 2000; Torre 1998 (Comp.); MEN 1996a, 1996b; Küper 1993 (Comp.); Chiodi 1990a, 1990b; Bodnar 1986; por sólo citar algunos pocos

⁴ Entre ellos: Colectivo Amani 2009; Téllez 2008 (Coord.); Real 2006; Suárez y Contreras 2005; Bermúdez et al. 2002; Muñoz 1997; Jordán 1996.

⁵ Cf. Fonet-Betancourt 2007, 2004 (Ed.); Panikar 2006; Bilbeny 2004; Salas 2003.

⁶ Anson 2007; Castro Lučić 2004 (Ed.); Revista *Anthropos* 2001; García 2000; Tovar González 2000.

⁷ Gabaldón y Birkbeck 2003 (Ed.).

⁸ Eastman 2008; Ledesma 2004; Grande 2004; Aneas 2003.

⁹ Raga 2006, Grimsom 2001; Rodrigo 1999.

¹⁰ Portela 2008, Ministerio de Salud de Chile 1998.

¹¹ <http://www.bibliotecanacional.gov.co/?idcategoria=39090>

¹² Barañano 2007 *et al.* (Coord.).

¹³ Una muestra interesante de la diversidad de campos con los que se relaciona la interculturalidad puede verse en: Ameigeiras y Jure 2006 (Comp.).

entre grupos que conviven en espacios multiculturales. En concordancia, sus objetivos son propuestos en términos del bienestar de las poblaciones que son objeto de su atención; los programas interculturales se orientan a mejor educación, mejor salud, mejor entendimiento en la diversidad cultural, mejores programas de diseño y atención bibliotecaria, mejor capacidad para la realización de negocios, etc.; todo lo cual es posible si se logra transformar las relaciones históricas de subordinación entre culturas o un mejor entendimiento entre ellas.

Otro rasgo de estos proyectos es el de referirse en particular a ciertos sujetos y poblaciones, que serían el foco de su acción: particularmente indígenas y afrodescendientes, en el caso colombiano; aunque tal tendencia pareciera estar sufriendo algunos cambios, dado el creciente número de ámbitos en los que se propone este tipo de proyectos. El hecho de que en Colombia la interculturalidad esté dirigida fundamentalmente a estas poblaciones, es el resultado de varios factores que se entrecruzan. Como mostraré más adelante, las relaciones entre culturas empezaron a ser objeto de reflexión antropológica al pensar los cambios culturales de los inmigrantes en los Estados Unidos, cuya conceptualización fue clave para acuñar conceptos como los de *aculturación* y *grupos étnicos*, de profunda influencia en los programas de educación intercultural nacidos en la década de los treinta y en el posterior despliegue del indigenismo en América Latina.

Adicionalmente mostraré cómo la interculturalidad ha sido ligada históricamente a políticas de Estado, organizaciones sociales y organismos multilaterales, que promueven transformaciones de los sistemas educativos, las políticas de salud, o las políticas culturales, en una época en la que un conjunto de categorías ha llegado a posicionarse para pensar y hacer la política, mientras otras son desplazadas y pierden legitimidad; incluso, cuando algunas ‘viejas’ categorías y proyectos políticos han sido resignificados, hasta adquirir sentidos que pueden parecer contrarios respecto de las luchas actuales. De esta manera, las luchas planteadas en términos de clase o sectores populares, o el proyecto político del marxismo, por ejemplo, han llegado a ser considerados como proyectos

eurocéntricos, contrarios al reconocimiento de las diferencias culturales,¹⁴ mientras la diferencia cultural se torna en uno de los valores máspreciados en las luchas políticas de organizaciones sociales, al tiempo que las políticas públicas nacionales y transnacionales la incorporan en sus programas de acción. Todo esto no quiere decir que las formas de hacer política o los sujetos políticos colectivos se hayan reducido a expresiones culturalistas; más bien se trata de que la presencia y visibilidad de ‘lo cultural’ ha adquirido en las últimas décadas un valor hasta ahora inédito en el campo político (Escobar, Álvarez y Dagnino 2001).

A lo largo de este proceso, ciertos discursos especializados, muchos de ellos académicos, adquieren mayor uso y se tornan en los conocimientos autorizados para enunciar las demandas de las organizaciones, para fijar los términos de las políticas estatales y para definir a los sujetos políticos que hacen parte de las disputas. En Colombia, durante la segunda mitad del siglo XX se dio el proceso de institucionalización de los programas de antropología, al tiempo que se creaba la institucionalidad estatal para la atención de poblaciones indígenas y negras; dicha institucionalidad expresa de manera bastante clara el cruce entre antropología y derecho, que se materializa en gran medida en el indigenismo. Como intentaré mostrar, el problema indígena entendido en términos culturales, emerge junto a estos desarrollos de la antropología y se conecta rápidamente con las políticas internacionales de *entendimiento entre culturas*, promovidas por el sistema de Naciones Unidas.

Es así cómo derecho y antropología parecen ganar cada vez más espacio en las dinámicas de negociación, y sus profesionales se posicionan como expertos y voces autorizadas para hablar en nombre de, o acerca de, las poblaciones en conflicto y las instituciones encargadas de tramitar sus demandas (Carrillo y Patarroyo 2009; Bartolomé 2006). Dado que una de las características de esta emergencia de lo cultural como hecho político en el contexto de las organizaciones sociales es la de expresar sus demandas en el lenguaje

¹⁴ En este sentido, es notoria la difusión del proyecto de modernidad/colonialidad en Colombia, algunos de cuyos principales exponentes consideran al marxismo y la teoría crítica, al igual que el liberalismo, como otro más de los proyectos que expresan la colonialidad y el eurocentrismo. Sin ningún ánimo de exhaustividad, puede verse este tipo de postura en planteamientos de Mignolo (2007:31; 2003:52) y Walsh (2004b:31), entre otros.

jurídico, los conflictos son planteados en términos de incumplimiento o inadecuación de los sistemas legales nacionales, por lo que sus principales exigencias se concretan en el plano de las reformas institucionales (Lemaitre 2009; Clavero 1994). Adicionalmente, muchas de estas demandas se sustentan en la existencia y vigencia de un ordenamiento jurídico internacional al que los estados nacionales se han acogido o deberían acogerse, por lo que, ciertos escenarios, mecanismos institucionales y actores, se posicionan como especialmente relevantes (Giraudó 2007; Anaya 2005).

Junto a los expertos académicos, surgen también intelectuales que reclaman su autoridad para hablar por (o desde) las poblaciones a las que dicen representar; el estado define mecanismos ‘oficiales’ de interlocución, delineando las formas aceptadas de ‘reconocimiento’ y definiendo los criterios que al final establecerán cuáles son las voces que serán escuchadas al hablar por la diferencia (Restrepo 2001). A la internacionalización del marco institucional de las luchas se añade la internacionalización de redes de organizaciones sociales, que constituyen múltiples formas de intercambio y apoyo mutuo, además de lenguajes y perspectivas compartidos para expresar sus demandas y plantear vías de solución a las mismas (Escobar 2010:289-298; Cunin 2010, Santamaría 2008; Wade 2007; Bonfil Batalla 1979). En los planos nacionales estos procesos de movilización política se expresan de maneras bastante diversas, al tiempo que mantienen muchos elementos en común con movilizaciones similares en otros lugares del planeta e incluso a nivel regional entre diversos países. Otro aspecto común a estas redes de organizaciones sociales es su participación en foros institucionales internacionales sobre derechos colectivos y contra la discriminación, así como su vínculo con redes académicas sur-sur.

No obstante, la conexión de estos fenómenos entre los planos global y local no siempre es fácil de trazar, así como es difícil establecer un límite entre las movilizaciones ‘políticas’ y otras expresiones del momento que parecen sustentarse en lógicas muy similares. Junto a las expresiones políticas y las transformaciones de carácter institucional, es común encontrar una amplia gama de mensajes publicitarios, nichos de mercado, publicaciones especializadas para grupos de población acordes con sus gustos e identidades, y otras tantas manifestaciones que recurren a ‘lo cultural’, que resulta difícil hacer una enumeración

exhaustiva (Yúdice 2002). A pesar de su creciente capacidad de convocatoria y de las buenas intenciones que se expresan en su nombre, hoy en día no es muy claro cuáles han sido los efectos que han tenido los programas de orientación intercultural. A mi juicio, se trata de una *tecnología de gobierno* (Foucault 2006) con gran capacidad de seducción, que ha llegado a interpelar a sectores cada vez más amplios de sociedades que son pensadas como multiculturales. Aunque no me ocuparé en este trabajo de investigar su impacto, sí quisiera saber cómo es que llegó a adquirir su fuerza y obvedad en el caso colombiano, durante las últimas décadas del siglo XX y lo que va corrido del XXI, teniendo como contexto el despliegue del multiculturalismo.

Entiendo el multiculturalismo como un proyecto de gobierno de poblaciones en nombre de la cultura. Dicho proyecto toma forma pragmática a través de diversas tecnologías (Inda 2008), que se expresan en documentos, dispositivos, declaraciones, políticas y proyectos, en los que se expresan las voces de instituciones y expertos autorizados para definir y prescribir las conductas requeridas para alcanzar sus fines. En esta dirección, analizaré la interculturalidad como una de estas tecnologías de administración de la diferencia cultural, que opera a través del gobierno de las relaciones entre las ‘culturas diferentes’. Una tecnología que produce la diferencia y la administra; define quiénes pueden ser considerados ‘otros’, en qué circunstancias, de acuerdo con qué atributos, y define también cómo deben relacionarse con la ‘cultura’, los conocimientos y las políticas, en relación con los cuales son considerados ‘otros’. No define cómo deberán relacionarse con otras culturas aquellos que se ubican en el lugar de la *mismidad*; sólo prescribe conductas políticas, educativas, epidemiológicas o epistémicas para los ‘otros’. La interculturalidad adquiere sentido allí donde se supone (*reconoce*, según el lenguaje establecido) la existencia de individuos y poblaciones marcados en relación con el proyecto de sociedad de los sectores que son considerados ‘mayoritarios’. En estos escenarios, los atributos que marcan la otredad son encarnados por las faltas o excesos de sujetos, poblaciones y territorios históricamente subordinados, con lo que las diferencias de poder son presentadas como *diferencias culturales* (Mignolo 2003:27).

A pesar de lo dicho, parece claro y es ampliamente aceptado que la reivindicación de la diferencia como derecho es casi la única vía de acceso a derechos para amplios sectores de la población (Mariño 2004; Arocha 2004; Gros 2002); en Colombia las demandas se han centrado en el derecho a la tierra como territorio, la educación, la visibilización estadística, recursos para proyectos económicos, participación electoral y formas de organización y autoridad ‘tradicional’, entre los más destacados. Todo lo cual ha repercutido en transformaciones sustantivas en las condiciones de vida de estas poblaciones y en su reconocimiento y capacidad de interlocución legítima ante el estado e instituciones nacionales e internacionales. Podríamos decir que un conjunto amplio de poblaciones han llegado a gobernarse a sí mismas como grupos étnicos.

De otra parte, para que las demandas de estos grupos se hagan efectivas, ellos han debido ajustarse a un conjunto de prácticas y criterios definidos en el escenario internacional y local. Para que un individuo o grupo sea reconocido como grupo étnico debe demostrar que encarna una serie de prácticas definidas por su alteridad respecto de lo que se considera como el modelo cultural hegemónico, ‘occidental’ o ‘moderno’. La manera de cumplir con este requisito es demostrar que ‘su cultura’ está anclada en concepciones de mundo y formas de vida definidas por su ‘no occidentalidad’ y su tradicionalidad.

Aunque esta dinámica no es exenta de conflictos, las poblaciones concebidas y que llegan a concebirse a sí mismas como grupos étnicos pugnan por demostrar que, incluso prácticas que hoy son consideradas como tradicionales entre su gente pero que son el resultado de imposiciones (ciertas formas de religiosidad, por ejemplo), corresponden a expresiones particulares de culturas ancestrales. Estos parámetros, que definen quién es reconocido como grupo étnico, han sido definidos con arreglo a los desarrollos de disciplinas como la antropología y el derecho, fundamentalmente; la antropología ha contribuido a institucionalizar las categorías que expresan de manera más adecuada la diferencia cultural, y el derecho, los requisitos y procedimientos que se deben cumplir para que dicha diferencia se vea reflejada en marcos jurídicos institucionales. Para que una población sea reconocida en estos términos, deberá conocer los discursos académicos e institucionales que definen los parámetros y procedimientos que definen qué es un grupo étnico, a la par

que debe demostrar que los cumple.¹⁵ Podríamos decir que un conjunto amplio de poblaciones ha llegado a ser gobernado como grupos étnicos.

Es probable que al exponerlo de esta manera esquemática parezca que el proceso se da en una ausencia total de agencia por parte de quienes buscan el reconocimiento de su condición de grupos étnicos; no obstante se trata de procesos muchos más complejos, tal como lo ha demostrado diversos autores, entre ellos Peter Wade (2010).

La necesidad de historizar

Es muy fuerte la tentación y muy común la práctica, de buscar lo conocido allí donde queremos encontrar algo nuevo, ir con las categorías del presente a la búsqueda de los ‘datos’; por ello es tan probable que al encontrarnos frente a algo nuevo sólo podamos hacerlo inteligible desde nuestras categorías previas. Los ejemplos son numerosos: en el siglo XV, la búsqueda de las Indias llevó a los españoles a ‘descubrir’ unas ‘Indias Occidentales’; en el siglo XVIII las expediciones de los naturalistas los llevaron a encontrar que las especies naturales que había en América ‘eran las mismas’ que había en Europa, por lo que explicaron su mirada argumentado que éstas se habían degenerado por los efectos del clima y de los suelos (Gerbi 1982). De la misma forma a cómo ocurrió en estos momentos, es muy probable que hoy, al tratar de entender la historia de las construcciones sociales de la diferencia, leamos las evidencias de tiempos pasados con la lente de los siglos XX y XXI; es decir, que podemos terminar por encontrar la raza o los grupos étnicos en las formaciones de alteridad del siglo XVI, con el inicio del colonialismo, por ejemplo (Cf. Quijano 2000a, 2000b).

Al contrario, la pregunta que me parece relevante es, cómo adquirió la alteridad sus contornos actuales, cuáles han sido las categorías desde las que fue pensada y de qué

¹⁵ Al interior del Ministerio del Interior y de Justicia existen dos direcciones encargadas de la población de grupos étnicos: la Dirección de Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras y, la Dirección de Asuntos Indígenas Minorías y Rom, cuyas funciones ilustran los criterios y procedimientos de reconocimiento institucional vigentes. Ver: <http://www.mij.gov.co/eContent/sitemap.asp>; adicionalmente, es frecuente la publicación de cartillas de legislación que informan sobre los derechos de los grupos étnicos y los procedimientos para acceder a ellos o hacerlos efectivos (Roldán 2005; Barié 2003; Ministerio de Gobierno 1983; P.N.R 1990; Ministerio del Interior y de Justicia s.f.).

manera se han transformado hasta hacerse inconmensurable en sus expresiones de diferentes momentos. Más que asumir las categorías del presente, indagar por las expresiones concretas del problema en momentos particulares. Durante los siglos XV al XVII, por ejemplo, hay un momento particular en la configuración de formaciones de alteridad, en el que los ‘indios’ son pensados como *infieles*, dada su ignorancia de una fe que no les había sido predicada, lo que los mantenía por fuera de la comunidad a la que pertenecían los colonizadores (Pagden 1988; Hanke 1985; Zavala 1977).

Durante la misma época, la mayoría de los africanos también fueron tenidos por infieles, pero se consideraba que su infidelidad no provenía de la ignorancia de la fe, sino de su renuncia a ella (Castañeda 1996; Beuchot 1994b). Por lo tanto, se les podía hacer guerra y esclavizar por ser enemigos de la comunidad de los cristianos. ‘indios’ y ‘africanos’ fueron incorporados entonces en dos lógicas distintas en la historia del Nuevo Mundo; unos y otros vistos como diferentes, pero desde categorías e institucionalidades distintas, aun en el marco de un proceso de sometimiento común (Ver Solórzano [1647] 1996).

A pesar de las similitudes que es posible encontrar en el tratamiento dado a unos y otros, sus experiencias históricas concretas han estado marcadas por hechos que, aun cuando comunes, los ubican de manera distinta en el diagrama de las diferencias. Hoy en día, en las tensiones contemporáneas relativas al ‘reconocimiento de la diversidad’, lo indígena encaja fácilmente en el imaginario y las prácticas de alterización, que se evidencia en el uso de categorías como las de grupo étnico, mientras lo afrodescendiente no (Wade 2000). Podría pensarse, y de hecho así ha sido argumentado, que no reconocer a los afrodescendientes como grupos étnicos es una expresión más de racismo. Sin embargo, este es un argumento simplificador: el problema no es sólo si los afrodescendientes son sujetos de derecho, o si dichos derechos deben ser colectivos, y menos el reconocimiento de su diferencia cultural, que son términos comunes en el debate; más bien se trata de comprender la forma en que lo afrodescendiente es incluido/excluido en los diagramas contemporáneos de mismidad y otredad. Es por ello que resulta necesario ser precavido frente al presentismo histórico, que nos lleva a imponer unas categorías de análisis y supuestos propios de unos horizontes de

historicidad sobre otros, restringiendo las posibilidades de comprensión de sus singularidades e inconmensurabilidades (Restrepo 2008:116).

Es por ello que argumentaré que la cultura y las diferencias culturales son producto de un momento histórico concreto y que dicho momento es el siglo XX y ésta es una de las razones por las cuales la interculturalidad sólo llega a ser pensable en este momento. Ello no equivale a afirmar que la diferencia no fuera problematizada antes, sino que ella fue pensada en otros términos. Las relaciones coloniales fundadas a finales del siglo XV, por ejemplo, configuraron un tipo particular de relaciones en las que la producción de la diferencia fue clave en el establecimiento de un régimen de sometimiento de poblaciones y territorios (el colonialismo), que se sustentó en la diferencia religiosa y en nociones como *bárbaro* e *infiel*. Fue un régimen de verdad basado en la idea de expansión de la Cristiandad en el que emergieron nociones como infiel, bárbaro, civilizado, indio y criollo, entre otras, y se desarrollaron las formas de gobierno correspondientes a las gentes nombradas de esta manera, según el lugar que se les asignaba en las jerarquías sociales establecidas en el proceso de colonización. En otras palabras, el colonialismo produjo las categorías básicas en que se ordenaron las relaciones sociales, basándose en la diferencia religiosa como variable fundante de dichas jerarquías.

Si bien es cierto que la categoría social *indio* fue quizá la primera invención del colonialismo europeo en América, también lo es que ésta fue pronto fijada en el sentido de *bárbaro*. Es decir, dentro de un sistema preexistente de pensamiento político-religioso que definía como bárbaros a pueblos no cristianos y que no se gobernaban según las formas predominantes en la Europa de la época. A partir de ahí, el sistema de diferencias que hace inteligibles las relaciones coloniales en la naciente América, se fundamenta en razones teológicas, y a dicho sistema de diferencias comienza a corresponder un sistema jerárquico que ubica gentes y territorios en el espacio físico y social de la experiencia colonial.

El colonialismo del siglo XVI se funda como *teopolítica*: un gobierno de pueblos y territorios en nombre de dios. Su razón es teológica y sus técnicas conducentes a la salvación de las almas y la expansión de la comunidad religiosa fundada en Cristo. Siendo

estos los principios ordenadores, la pertenencia a la comunidad cristiana se constituye en la base para la definición del lugar de individuos, grupos humanos, lugares, prácticas y conocimientos, en el orden del mundo. Y siendo este nuevo sistema mundo ordenado desde un patrón de poder eurocentrado, es desde allí, desde la naciente Europa, desde donde se producen los enunciados de mismidad y otredad (Wallerstein 1992, Quijano 2000a, Mignolo 2003).

Europa y la Cristiandad se constituyen como identidades desde las que se nombra a no-Europa y la no-Cristiandad como otredad. No se trata pues de un Otro pensado en términos culturales; la noción de cultura no ocupaba entonces un lugar en el pensamiento de la diferencia. Tampoco se trató de la noción de raza, pues ella sólo se constituirá como principio ordenador de las relaciones sociales un par de siglos después. Para que se produzca un cambio en el régimen de verdad que sustentó el colonialismo americano en esta primera etapa, deberán transformarse primero las relaciones de saber poder que hicieron de la religión y la fe los principios de inteligibilidad del mundo.

Será necesario que se produzca una ‘crisis’ en la explicación teológica y que factores como la secularización haga posible que entren dentro de lo pensable otras formas de explicar. Será tiempo después, durante el siglo XVIII, el siglo de la Ilustración, que la teopolítica ceda terreno. Y si bien es cierto Europa se mantuvo en su lugar de centro de poder en el plano geopolítico global, la religión no corrió con igual suerte. Diversos factores contribuyen a poner en discusión y a cuestionar el poder de la Iglesia y la religión católica. La Reforma, cierta tendencia a la secularización de la vida social, el desarrollo incipiente de las ciencias (naturalistas y fisiócratas), el creciente poder de los Estados y el mercantilismo, entre otros, contribuyeron para que nuevos saberes ocuparan ahora lugares de fuerza y disputaran a la religión el predominio explicativo sobre el mundo, dando paso también a otras tecnologías de gobierno.

Ya en el contexto colonial, las diferencias pensadas y ordenadas en términos teológicos fueron cediendo el paso a nuevas formas de organización, en las que factores de índole ‘natural’, como el origen, los lugares de habitación, el clima y supuestas capacidades

intelectuales, definían las características y aptitudes de los seres humanos (Gerbi 1982; Caldas [1808] 1970). Posteriormente, durante el siglo XIX, será cuando la idea de raza se constituya como categoría articuladora de la diferencia; sólo hasta entonces, la idea de los seres humanos como entidades biológicas y la asociación entre biología, comportamiento moral y aptitud intelectual, llegará a producirse, para dar lugar a una idea del mundo dividido en grupos raciales. A dicha idea también corresponde una geopolítica particular, en la que la distribución de la población en el espacio del globo, define una geografía racial marcada por historias imperiales.

Las categorías raciales ocuparán un lugar central en las concepciones globales sobre la diferencia y encontrarán su sustento epistemológico en el desarrollo de las ciencias naturales, especialmente la biología. Las formas de gobierno también adquirirán nuevas expresiones, cuyo objeto principal será la vida de la población (Foucault 2006). La raza continuará operando con fuerza hasta bien entrado el siglo XX, cuando acontecimientos como las guerras mundiales serán decisivos para su cuestionamiento y el desarrollo de disciplinas como la antropología haga posible la emergencia de la idea de cultura. Sólo entonces la diferencia empezará a ser concebida en términos de diferencia cultural y el problema de las relaciones entre culturas a ser problematizado desde ámbitos diversos como el derecho y la educación.

La interculturalidad emerge en un contexto particular, en el que el cruce entre múltiples líneas de fuerza provenientes de orillas diversas hace de la diferencia cultural un objeto de atención privilegiado y de las relaciones entre culturas diferentes un problema real o potencial a administrar. Mostraré en este trabajo, cómo las guerras mundiales son una de las claves para comprenderlo; la sociedad estadounidense de la primera mitad del siglo XX, compuesta por una multitud de grupos humanos de origen diverso (inmigrantes), con identidades nacionales aun fuertes y todavía en proceso de adaptación en la sociedad de acogida, plantea un problema de Estado: el de la unidad nacional. ¿cuáles son las lealtades de aquellos pobladores de los Estados Unidos que provienen de naciones que en ese momento son consideradas enemigas –reales o potenciales- en el contexto de la guerra?

Los primeros planteamientos de la interculturalidad como proyecto surgen de las oficinas de los ministerios de educación y defensa, y buscan responder a los posibles focos de conflicto doméstico que podría ocasionar la diferencia cultural en medio de la Segunda Guerra Mundial. A partir de entonces la interculturalidad y las relaciones interculturales adquieren un lugar entre las preguntas que orientan la labor de antropólogos y funcionarios de Estado, atentos a los conflictos que se producen en el encuentro entre grupos humanos ‘distintos’; la educación será entonces la tecnología privilegiada para formar nuevos sujetos, respetuosos de la diferencia y orgullosos de su tradición (Walsh 1973; UNESCO 1954; Reeden y Ryan 1951). Mientras tanto, la noción de aculturación emerge como respuesta a los postulados del relativismo cultural, según el cual todas las culturas son iguales y no hay culturas inferiores y superiores, tal como había planteado el evolucionismo. Pero, dado que dicha igualdad suponía el respeto de todas las culturas sin intervención de algunas de ellas que se consideraran superiores, la aculturación permitía abogar por el respeto a todas las culturas, pero condicionado a su integración a ‘la nación’. Es decir, resolvía el problema del etnocentrismo de sus postulantes en nombre de una entidad mayor a las culturas particulares, que expresaba sin embargo el proyecto cultural hegemónico.

Al terminar la Guerra, la naciente Comunidad de Naciones se ocupará de plantear mecanismos institucionales para la regulación de las relaciones entre estados y de los estados coloniales con las poblaciones indígenas en los territorios bajo su dominio (Anaya 2005). Resurge allí el lugar del derecho como productor de criterios de administración de poblaciones bajo poder imperial, tal como lo hiciera en los comienzos de la experiencia colonial americana en el siglo XVI.¹⁶ La sumatoria de estos desarrollos en la antropología, los sistemas interestatales y la educación, serán algunos de los elementos centrales que converjan para hacer de la interculturalidad un proyecto de transformación de las relaciones entre culturas.

¹⁶ Acerca del papel de la Escuela de Salamanca en la producción de la idea de un derecho internacional y su influencia en los debates acerca de la justicia de la conquista de las Indias, ver Anaya (2005); Castañeda (1996) y Zavala (1977), entre los más destacados.

Formaciones contemporáneas de alteridad

Al igual que la cultura, la *diferencia* suele ser entendida hoy como una condición esencial de ciertas poblaciones en gran parte de las sociedades del planeta. La manera más extendida en que ello se expresa es la idea de ‘el otro’, empleada con frecuencia para nombrar a poblaciones cuya ‘diferencia’ se quiere exaltar o defender y que se condensa en la noción de *diversidad cultural*. Luego de varias décadas su fuerza es tal que tiene efectos estructurales en la forma y funcionamiento del Estado, en la distribución de su presupuesto, en la creación y características de un amplio número de organizaciones sociales, en la cantidad y especificidad de un elevado porcentaje de la productividad académica en campos como la antropología y en menor medida la historia, la ciencia política, el derecho y la sociología; ello sin contar los debates y transformaciones que ha generado en la educación y las políticas que de allí se derivan.

De la diversidad cultural se habla de muchas formas, pero algunas de ellas suelen tener más fuerza. En Colombia, por ejemplo, se dice que ella fue reconocida gracias a la Constitución Política de 1991, incluso, que de allí se derivan las principales transformaciones habidas al respecto. También se argumenta que su reconocimiento ha sido posible como resultado de luchas de organizaciones sociales, especialmente indígenas y afrocolombianas (Arocha 2004, Pineda 1997). Al mismo tiempo, se reclama que su reconocimiento no ha llegado a ser efectivo, que se quedó en un marco normativo sin llegar a transformar los principales problemas que se quiso superar por medio de la lucha y los cambios institucionales (Agudelo 2005). En definitiva, ha sido una de las claves contemporáneas en la alteración y re-modelación de las formas de entender lo social, la función del estado, las luchas que merecen visibilidad y legitimidad, lo que es la cultura y cómo debe ser gestionada, los objetos de investigación y problemáticas consideradas relevantes en la academia, entre otros.

Este novedoso auge de problemáticas, conceptualizaciones e institucionalidades, parece ser el resultado y evidencia de transformaciones sustanciales en las formas de entender los fenómenos sociales. El peso de ‘la cultura’ en la explicación de lo social y de las ‘relaciones entre culturas’ como explicación de sus conflictos o de las posibles soluciones a

ellos, ha adquirido fuertes implicaciones políticas y teóricas; y es aquí donde la interculturalidad emerge, como proyecto político y académico.

Precisamente por su aparente obviedad, hoy puede parecer extraño preguntarse por las circunstancias en que se hizo posible plantear que las relaciones entre los grupos humanos que son considerados como culturalmente distintos debería ser objeto de tratamiento jurídico, cómo se llegaron a constituir organizaciones sociales que apuntalan sus demandas en términos de derecho a la diversidad, por qué el auge de prácticas académicas que plantean la necesidad de construir proyectos epistémicos y políticos interculturales y cómo se llegó a producir tales transformaciones del Estado para ‘garantizar’ derechos culturales o ‘reconocer’ la diversidad cultural.

La proliferación de estos discursos, así como su institucionalización, han sido producidas junto al auge celebratorio de la *otredad* a escala planetaria. El multiculturalismo es un fenómeno mundial con expresiones localizadas, por lo que se hace necesario analizarlo y comprenderlo en su especificidad, sus articulaciones locales y sus interrelaciones globales; es decir, comprender las *formaciones nacionales de alteridad*, según el concepto propuesto por Segato (2007). De esta manera es posible comprender la historicidad y localización de las experiencias multiculturales, y su carácter relacional; pensar la alteridad (la diferencia), no como un dato objetivo perteneciente al campo de la ‘naturaleza’ (como podría ser pensada la raza), sino como una construcción histórica en formaciones sociales particulares. Se trata de:

[...] considerar la densidad de las diferencias culturales emergentes de antagonismos históricos complejos en cada nación y en cada región, que hacen, por ejemplo, que la percepción de la negritud y de la indianidad en cada uno de los países del continente varíe en lógicas históricas propias. O sea, se trata de una crítica a un mapa multicultural chato y esquemático que diseña una diversidad fijada en el tiempo, reificada en sus contenidos y despojada de las dialécticas que le confieren historicidad, movilidad, y arraigo local, regional, y nacional (Segato 2007: 20).

En correspondencia con esta propuesta, es necesario cuestionar la idea de ‘diversidad cultural’. A pesar de que ésta ha sido ligada a proyectos políticos que propugnan por la

visibilización de la multiplicidad de culturas y grupos subordinados, la manera en que ha sido conceptualizada resulta paradójica.¹⁷

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

Es decir que, pensar en términos de *diversidad*, impide reconocer los procesos en que es producida la *diferencia* (Bhabha 1998:13).¹⁸ En este sentido, es necesario analizar el multiculturalismo como proyecto inherente a las actuales formaciones de alteridad y sobre todo, analizar las formas institucionalizadas (tecnologías) que configuran y administran las *diferencias*. Como es obvio, no hay un solo proyecto de multiculturalismo;¹⁹ de allí la relevancia de analizarlo en sus trayectorias históricas, locales y regionales, haciendo énfasis en las formas cómo opera. De allí también la relevancia del problema de la interculturalidad.

Las luchas contemporáneas marcadas por la diferencia cultural y la etnicidad, no pueden ser entendidas como mera resistencia u oposición a un poder por fuera del cual se encontrarían. Al contrario, los términos de las luchas son definidos de acuerdo a las formas de poder propias del momento histórico y en consecuencia, no se trata solo de comprender lo que

¹⁷ Este tipo de nociones sobre diversidad cultural son frecuentes en las conceptualizaciones sobre interculturalidad (Cf. Bolaños et al. 2004; López y Kuper 2000; Walsh 2004a), siendo común que la cultura sea asumida como una serie de prácticas y concepciones de mundo, propias de grupos humanos claramente identificables, a los que a su vez suele relacionarse con un territorio delimitado. A pesar de lo problemáticas que puedan resultar, tienen bastante vigencia en múltiples espacios académicos y políticos (Grimson 2008, Gupta y Ferguson 2008).

¹⁸ En la experiencia colombiana, por ejemplo, las nociones contemporáneas de multiculturalidad han sido restringidas a lo étnico (multiculturalidad etnizada), mientras lo étnico, definido por la conservación de tradiciones y costumbres que se suponen imperturbadas e imperturbables en el tiempo, se constituye desde un paradigma indígena (eticidad indigenizada). Acerca de las implicaciones que tiene esta concepción indigenizada de la alteridad y la etnicidad, ver Wade (2007, 2000, 1997), entre otros.

¹⁹ Hall, por ejemplo, caracteriza seis distintos: el multiculturalismo conservador, el liberal, el pluralista, el comercial, el corporativo y el crítico o 'revolucionario'. De la misma manera como puede identificarse tal diversidad de multiculturalismos, puede identificarse un amplio número de críticas o impugnaciones; entre ellas, aquellas que provienen de la derecha conservadora, de los liberales, de los modernizadores de distintas creencias, los posmodernos, la izquierda y los multiculturalistas consumeristas de 'boutique' (Hall 2010:585).

somos, sino de rehusarnos a ser lo que somos en virtud de formas particulares de individualización y totalización en las que hemos sido producidos. Más que como un término o un concepto en sí mismo, la interculturalidad resulta relevante como proyecto político que participa de la producción y gestión de la alteridad. Un proyecto que debe ser comprendido en su complejidad, si es que se quiere hacerle resistencia.

Disputas por el significado

No existe pues una línea de continuidad necesaria entre el momento actual y momentos anteriores; más bien, el hecho de que hoy se piense en términos de diversidad cultural y que se la entienda como el momento final de un continuo que empieza en el siglo XV, con el ‘descubrimiento’ y las concepciones sobre lo ‘indio’ y lo africano ‘negro’, son parte de los efectos de verdad que se produce en el actual régimen de saber poder. El suponer que quienes fueron llamados indios en el siglo XVI son los ‘mismos’ que hoy se conciben como indígenas, sería pensar que sólo se trata de descubrir la línea evolutiva de un pensamiento que se desenvuelve sobre su propio eje adquiriendo formas cada vez más refinadas y políticamente correctas. Sería desconocer la historia de las luchas, las permanentes disputas por el significado, la dimensión política del conocimiento y sus efectos sobre las formas que se hacen posibles para pensar (Foucault 2001:21; Gibson-Graham 2002).

Es más, asumir el discurso de la diversidad cultural tal como se presenta en su uso más extendido en Colombia y muy cercano a cómo se piensa en otros países de la región, sería asumir un pensamiento racial en el que una continuidad biológica nos permite identificar quiénes sí y quiénes no son la expresión de la otredad. Tal como lo plantea Hall, hoy en día, “[...] el racismo biológico y el diferencialismo cultural no constituyen dos sistemas diferentes, sino dos registros del racismo” (2010c: 597). De lo contrario, ¿cómo entender el reclamo que se hace permanentemente a ciertas personas o grupos para que ‘se identifiquen’ de acuerdo a alguna de las categorías étnicas vigentes? O el reclamo y la denuncia sobre la insuficiencia de las estadísticas oficiales, que no reflejan la ‘realidad’ de la presencia étnica en el país. ¿No se basan acaso en la idea de que habría una continuidad

físico-biológica, e incluso geográfica, que nos permite identificar a quienes se deben considerar o no como miembros de grupos étnicos?

Las formas de concebir y disputar el sentido de lo étnico actualmente, reflejan no sólo que el conocimiento no es una expresión directa y prístina de la ‘realidad’, sino que es una construcción social con historia, producto de múltiples luchas. Las luchas que hoy se plantean como étnicas son tan solo una de las evidencias de ello; no se pelearía por las formas de concebir el mundo si se asumiera que ellas son fijas e inmutables. Es decir, que no se pelearía porque a ciertos grupos se les reconozca como ‘grupos étnicos’ si no se entendiera que es posible transformar las formas de pensar (al pasar de una forma racial, por ejemplo, a una étnica); y no se insistiría en ello si no tuviera efectos sobre lo que sucede en el mundo. Si se da la pelea en estos términos no es sólo para subsanar una ‘equivocación’ gramatical, sino porque ello tiene además otros efectos concretos sobre la vida cotidiana de las personas.²⁰

Es decir, las disputas por el ‘reconocimiento’ de los *grupos étnicos* son, también, disputas por el sentido. No se discute la existencia de los términos, que se conocen desde mucho antes que entraran en las disputas políticas contemporáneas, sino de unos sentidos particulares: aquellos que permiten asociar diferencia cultural, ejercicio de derechos y lucha política legítima. Y estos sentidos no estuvieron siempre allí, esperando el despertar político de unos grupos humanos que siempre se habrían pensado a sí mismos de esta manera, pero que, por alguna razón, no habrían tenido la posibilidad de expresar sus demandas. La emergencia de la categoría de *grupos étnicos* en el sentido que hoy le es predominante, tiene orígenes y efectos en múltiples planos. Tanto ésta, como la de diferencia *cultural* son categorías de uso social y académico cuya existencia, en los términos que hoy las pensamos, se remonta a las últimas décadas del siglo pasado. A pesar de ello, los fenómenos que se nombran existen hace mucho más tiempo, desde muy temprano en la existencia de la humanidad probablemente; por lo que podría pensarse que la existencia de un hecho es independiente de la categoría que lo define o, que aunque no se

²⁰ Ello no obstante la marcada tendencia al uso de los lenguajes ‘políticamente correctos’ o ‘inclusivos’, y lo que Hall caracteriza como su extremo nominalismo: “su aparente creencia en que si las cosas son llamadas por un nombre diferente ellas dejarán de existir” (1994: 168).

lo haya nombrado a lo largo de la historia de la misma manera a como hoy se lo nombra, éste siempre habría existido. Sin embargo la conclusión es otra: las formas de pensar son las que hacen posible la existencia de los hechos en su especificidad.

En Colombia las luchas agrarias de la primera mitad del siglo XX, al interior de las cuales emergieron las primeras organizaciones indígenas, fueron movilizaciones campesinas planteadas en términos de clase (Pineda Camacho 2009:198 y ss.), y organizaciones como el CRIC se planteaban como organizaciones populares, aliadas con otros sectores oprimidos, hasta inicios de la década de los ochenta (Bolaños *et al.* 2004: 130; Morales 1979). De manera similar, el racismo sobre las poblaciones negras fue analizado como producto de la doble condición de raza y de clase, tal como lo planteaba Romero a mediados de la década: “Ubicar al negro dentro de una clase social económicamente determinada nos permite buscar la causas últimas de la discriminación” (1986:286). Al pensarse de esta manera, los activistas y organizaciones sociales definieron sus agendas políticas en concordancia. De hecho, no se trató tanto de grupos étnicos que se organizaron para defender sus derechos, como de procesos de movilización política en los que se llegan a emerger estos nuevos sujetos políticos étnicos.

Es decir que es necesario conocer las formas en que una sociedad llega a pensar en momentos históricos concretos, para conocer la especificidad de los hechos que en ella ocurren. Incluso, tal vez sea más preciso decir que lo que hace falta es conocer los hechos, los contextos específicos, la materialidad de una sociedad, para llegar a comprender la manera en que en ella se piensa. Y esto es así porque las formas de pensar son indisociables de las condiciones materiales de existencia.

Ahora, al hablar de condiciones materiales de existencia no trato de introducir un determinismo economicista, al estilo de las teorizaciones sobre la falsa conciencia que produjo cierto marxismo de fuerte influencia estructuralista (Althusser [1970] 2005). Más bien, retomo lecturas como las de Stuart Hall acerca del poder (2010b), y la teoría del discurso de Michel Foucault (2007a, 2007b), en las que se pone en evidencia cómo la relación entre significante y significado, además de arbitraria y construida a partir de

lógicas de diferencia (Saussure 1945), está mediada por relaciones de poder. Es decir, que el significado se constituye en las relaciones de poder y no al margen de ellas (Laclau 2000); o, en el mismo sentido, que el poder no sólo actúa sobre significados ya fijados para mantenerlos estables, sino que está presente también en las prácticas de desestabilización y en la fijación de nuevos significados.

Una palabra no tiene un significado inmutable o esencial. Éste es el producto de cambiantes articulaciones, en las que el sentido depende del contexto específico de relaciones de poder en que es fijado temporalmente; es decir que el significado está inserto y es producido en el contexto de formaciones discursivas concretas (Laclau y Mouffe [1985] 2006:111). Si pensamos en una palabra como raza, indio, bárbaro, civilizado o negro, deberíamos tener en cuenta que lo que ella significa hoy no necesariamente es igual a lo que ha significado en otros momentos. Por lo que, si se busca comprender mejor la manera en que las relaciones de poder han operado en el tiempo y las implicaciones que ello ha tenido en las maneras de entender el mundo, tanto entonces como hoy, deberíamos comenzar por comprender el contexto específico en el que se produce el significado, en el que se dan las articulaciones concretas.

Una articulación es la relación que se produce entre dos entidades previamente no relacionadas que, para ser posible requiere de una intervención, por lo que, el sentido que adquiera depende de una labor que la produzca, no de una esencia o cualidad inmutable (Laclau 1980:5).

Una articulación es entonces la forma de conexión que *puede* crear una unidad de dos elementos diferentes, bajo determinadas condiciones. Es un enlace que no necesariamente es determinado, absoluto y esencial por todo el tiempo. Uno tiene que preguntar: ¿bajo qué circunstancias *puede* forjarse o crearse una conexión? La así llamada “unidad” de un discurso es realmente la articulación de elementos distintos, diferentes que pueden ser rearticulados de diferentes maneras porque no tienen una necesaria “pertenencia”. La “unidad” que importa es una conexión entre ese discurso articulado y las fuerzas sociales con las cuales éste puede —pero no necesariamente tiene que— estar conectado bajo ciertas condiciones históricas (Hall 2010: 85).

En esta dirección, resultan relevantes los aportes de Foucault. Su teoría de análisis del *discurso*, se orienta a comprender cómo se produce el sentido; no en el lenguaje, sino a

través del discurso. Es decir, interesan “[...] las reglas y las prácticas que producen enunciados con sentido y que regulan el discurso en diferentes momentos históricos” (Hall 2010b:469). En tanto se asume que la producción de sentido es algo que está presente en toda práctica humana, se abandona la tradicional separación lenguaje/práctica. Desde esta perspectiva, es necesario estudiar los elementos que constituyen los discursos: los enunciados, las reglas que prescriben modos de hablar (lo decible e indecible), los sujetos que personifican el discurso, los enunciados de verdad sobre el asunto, las prácticas institucionalizadas que regulan la conducta de los sujetos y, el reconocimiento de que el discurso será suplantado por otro en el futuro (2010b:470-471). Todos estos elementos deberán ser entendidos como producto de un momento particular y analizados en dicha especificidad pues, las formas de conocimiento, objetos, sujetos y prácticas de conocimiento, sólo son posibles en momentos históricos definidos, sin que exista necesaria conexión o continuidad entre ellas (2010b:471).

Volviendo al ejemplo de las palabras *raza*, *indio*, *bárbaro*, *civilizado* o *negro*, lo que debe ser estudiado no es sólo si ellas existieron o no en diferentes momentos, sino los contextos discursivos en que ellas adquirieron sentido. Más que identificar la existencia de la palabra y asumir entonces la continuidad o permanencia de un problema, lo que debemos intentar comprender son las condiciones que hacen posible que ella signifique, así como los significados particulares que adquiere (Foucault 2004); es más, lo que interesa son sus efectos de verdad. Al hacerlo, es posible que nos encontremos que lo central aquí no son los términos y tal vez ni siquiera los conceptos, sino los problemas a los que ellos nos refieren. El empleo de la palabra *indio*, por ejemplo, dista mucho de ser igual en los discursos de finales del siglo XIX relativos a las prácticas de ‘reducción de salvajes’, al uso de la misma palabra en los programas de integración y aculturación promovidos por el indigenismo a mediados del siglo XX. En el primer caso, ser indio es pertenecer a una raza de salvajes, por lo que habrá de reducirse a la vida civilizada (al progreso); en el segundo, el indio adquiere sentido como cultura, por lo que se considera necesario integrarlo a la nación y al desarrollo, mediante la transformación de sus ‘usos y costumbres’. En esta línea de argumentación, lo interesante no es rastrear desde cuándo existe la palabra, ni su relación de continuidad o discontinuidad con otras como la de *bárbaro*, o el uso del término ‘negro’

para llamar a las personas africanas que eran esclavizadas. Estas y otras palabras han adquirido sentido en formaciones sociales singulares, contradictorias y constantemente cambiantes, en las que ha sido pensada la diferencia.

Hoy en día, tal vez parezca obvio pensar que la diferencia central e incluso la más importante, sea la *diferencia cultural*. La afirmación del valor de la diversidad cultural podría hacer pensar que vivimos en un momento privilegiado, en el que por fin adquirimos consciencia de una dimensión de la existencia que hasta ahora mantuvimos en la ignorancia o que por alguna razón nos fue velada. Sin embargo, tal vez se trate sólo –y aun así no es poca cosa-, de un cambio de época, de un momento de transición en las formas de pensar y actuar en relación con un viejo problema. La diferencia nunca ha sido un hecho ‘natural’, algo que esté allí en el mundo para que los seres humanos lo comprendamos; al contrario, ha sido una de las tantas formas mediante las cuales los seres humanos han buscado dar sentido al mundo, y en particular a su relación con otros seres humanos.

Siempre ha habido producción de diferencias en el encuentro entre seres humanos; lo que cambia es la manera de pensar/producir a los ‘otros’ y, por ende, de pensar a los nosotros/‘sí mismos’, así como las condiciones en las que se piensa. Es decir que, la diferencia es una producción social histórica, que cambia a través del tiempo en virtud de las relaciones de poder en que se definen lo pensable para la sociedad en un particular momento histórico.

Interculturalidad y gubernamentalización de la cultura

Dada la centralidad que ha llegado a adquirir la cultura, que se expresa en las maneras de explicar la época, sus características y conflictos, así como por el desarrollo de un amplio conjunto de tecnologías dirigidas al gobierno de individuos y poblaciones, podemos afirmar que durante el siglo XX asistimos a un proceso de *gubernamentalización de la cultura*, en el cual la cultura se hace objeto de reflexión y de elaboración académica, así como de anudamiento en tecnologías de gobierno, una de las cuales es la interculturalidad.

El concepto de gubernamentalidad fue acuñado por Foucault para analizar las formas que ejercicio del poder más allá de los aparatos de Estado. Según Foucault, la gubernamentalidad está relacionada con tres cosas: un tipo de poder que tiene como blanco la población, la preeminencia de un tipo particular de poder que puede ser llamado ‘gobierno’ y, un proceso mediante el cual el Estado ha sido progresivamente gubernamentalizado (2004:136). Al respecto, Inda señala tres aspectos centrales de la gubernamentalidad; el primero se refiere al término *gobierno*, que,

Se refiere esencialmente a la conducción de la conducta: a aquellas formas premeditadas y calculadas de pensamiento y acción, que en mayor o menor medida tienen como propósito dar forma, regular y administrar, la conducta de individuos y grupos con respecto a fines o metas específicas. En otras palabras, el gobierno dirige nuestra atención de manera amplia a cualquier esfuerzo racional por influenciar o guiar el comportamiento de otros, sean trabajadores, niños, comunidades, familias o enfermos, por medio de acciones sobre sus esperanzas, deseos o entorno (Inda 2008:6).

El segundo aspecto nos llama la atención acerca de cómo el gobierno se ejerce más allá del Estado, aunque ello no significa que se lo excluya pues, como vimos, una de las características del ejercicio del gobierno contemporáneo es su gubernamentalización. El énfasis está más bien en,

[...] el rechazo a reducir el poder político a las actividades del estado; el gobernar, queriendo decir con esto regulación de conducta es, de hecho, para Foucault, no meramente algo que pertenezca al estado y sus instituciones, sino que involucra una multiplicidad de entidades heterogéneas: desde políticos, filántropos y burócratas del estado, hasta académicos, clérigos, y médicos (Inda 2008: 6).

Desde esta perspectiva, el gobierno no es algo que hace el estado ‘sobre’ los ciudadanos, sino que es una forma de poder ejercida por diversas entidades, organizaciones e individuos a quienes se les reconoce la autoridad para intervenir sobre la conducta de los seres humanos. Es un poder ejercido incluso por aquellos que en apariencia son ajenos al poder, como los maestros, los indígenas, los afrodescendientes, los activistas y los académicos, por ejemplo.

El tercer elemento es, que el blanco principal del gobierno es la población; esto implica que las autoridades políticas y demás autoridades entienden que el gobernar requiere actuar

sobre aspectos específicos de la conducta humana con el propósito de mejorar la seguridad, la longevidad, la salud, la prosperidad y la felicidad de las poblaciones (Inda 2008: 6). La noción de gubernamentalidad nos permite ver cómo operan las estrategias, tácticas y autoridades que tienen como propósito el bienestar de los individuos, conduciéndolos hacia la adopción de prácticas más saludables de vida, el mejor aprovechamiento de su tiempo libre, el mayor disfrute de sus derechos culturales o, en general, la alteración de su conducta para orientarla hacia prácticas de vida que conduzcan a su bienestar o la eliminación de los conflictos.

Una particularidad de la gubernamentalidad es la de estar apoyada en un conjunto de conceptualizaciones específicas, que delimitan los problemas, los hacen tangibles, los compartimentan, los hacen medibles y permiten articularlos a fines. Estas son las *razones de gobierno*, que,

Apuntan a las formas de razonamiento político acopladas en el discurso gubernamental, al lenguaje y el vocabulario del gobierno político, a la constitución de campos y objetos manejables, y a las formas variables de verdad, conocimiento, y experticia que autorizan la práctica gubernamental. Las racionalidades políticas, en resumen, se refieren al campo dentro del cual yace la multiplicidad de esfuerzos por racionalizar la naturaleza, los mecanismos, las metas y los parámetros de la autoridad gubernamental (Inda 2008: 7-8).

En esta línea de argumentación, la gubernamentalización de la cultura es el proceso mediante el cual los individuos llegan a ser gobernados y a gobernarse a sí mismos en nombre de ‘su cultura’. Un proceso que ha adquirido su mayor visibilidad en las últimas tres décadas, pero cuya emergencia puede localizarse hace casi un siglo, en el primer periodo de postguerra; las formas en que llegó a desplegarse este proceso son múltiples, pero podemos decir por ahora que después de todo este tiempo esta forma de gobierno se ha llegado a sedimentar, para incorporarse de manera decidida en el sentido común de la época actual y tiene una de sus expresiones más evidentes en las políticas de interculturalidad.

Para comprender cómo es que la interculturalidad hace parte de las prácticas de gobierno de poblaciones, es necesario comprender la manera en que la cultura ha llegado a expresarse como razón de gobierno; es decir, como argumento en nombre del cuál se busca conducir la

conducta de los individuos. A pesar de la aparente primicia, es necesario comprender esta coyuntura en una perspectiva de larga duración, que es lo que intento hacer en este documento.

Pensar en problemas

Parte de lo que intentaré mostrar en este trabajo es cómo la interculturalidad se constituyó como un objeto de interés político y académico, y cómo en este proceso se desarrolló un conjunto de técnicas orientadas a la dirección de la conducta de las poblaciones de los ‘grupos étnicos’, para transformar sus relaciones con otras culturas. Este es el problema del que se ocupó esta investigación, por lo que se hace necesario que haga explícito lo que entiendo *problematización*.

Entiendo la problematización en dos sentidos. El primero de ellos busca llamar la atención sobre los efectos de la interculturalidad en la vida de individuos y poblaciones que se ven interpelados por este proyecto o a los que éste afecta de una u otra manera; no para hacer un análisis etnográfico de las formas en que afecta la vida material o las subjetividades de las personas, sino para plantear sus efectos en términos de las relaciones de saber-poder que contribuyen a la legitimación de formas de pensar y actuar en cuanto las diferencias culturales y sus relaciones.

Tampoco me ocupo de la coherencia teórica de sus discursos, ya sean estos académicos, institucionales o activistas. Aunque ello no significa que problematizar sea algún tipo de práctica ‘anti-teórica’ o antiacadémica; es más bien una forma particular de labor intelectual que asume las dimensiones teórica, política y de estrategia al mismo tiempo (Hall 2010:133). Es decir, la labor del intelectual como compromiso con la comprensión del mundo, tanto como con sus posibilidades de transformación; esto es, hacer parte de las disputas por el significado, con todas las implicaciones que ello tiene.

Es por ello que el estudio de un problema que, como en éste, se halla investido hasta ahora de una gran legitimidad política, no se hace con el mero interés de generar conocimiento.

Se trata al contrario, de problematizar los supuestos que han llevado a asumir un conjunto de prácticas políticas y académicas como incuestionables y desprovistas de contradicciones, lo cual puede ser leído de distintas maneras. Para algunos ello implicaría deslegitimar luchas políticas cuya efectividad ha sido demostrada y desempoderar procesos organizativos de gran potencial democratizador. Al contrario, considero que la función del intelectual implica llamar la atención sobre los riesgos que supone el ejercicio de la política, aunque ello conlleve el hacer evidente las contradicciones de las luchas sociales; incluidas aquellas que consideramos más legítimas. Por lo tanto, implica también concebir lo político como indeterminado; como dice Hall, “este terreno se define no por las fuerzas que podemos predecir con la certeza de la ciencia natural, sino por el balance existente de fuerzas sociales, naturaleza específica y coyuntura concreta” (Hall 2010:152). En este sentido resulta fundamental una premisa del trabajo en estudios culturales: la importancia de teorizar lo político y politizar la teoría (Grossberg 1997:7). En mi caso, porque este problema constituye parte fundamental de mi práctica como docente de una universidad pública de provincia y de mis compromisos políticos como intelectual.

El segundo sentido en que entiendo la problematización, tiene que ver con la indagación acerca de los procesos en los que un asunto se constituye como *problema*. Al respecto de la problematización, Foucault ha planteado que es “[...] el conjunto de prácticas discursivas y no discursivas lo que hace entrar a algo en el juego de lo verdadero y lo falso y lo constituye como objeto de pensamiento (ya sea bajo la forma de reflexión moral, del conocimiento científico, de análisis político, etc.)” (1985: 231-232). En el caso particular de este trabajo, ello implica identificar las luchas que llevaron a problematizar las relaciones entre culturas o, de manera más específica, la manera cómo ‘las relaciones entre culturas’ se constituyeron como objeto de interés para distintos campos de saber y de política.

Como es obvio, podría haber optado por estrategias distintas. Si estudiara la interculturalidad como un término o significante, podría dar cuenta de cuándo emergió la palabra y los diferentes momentos y lugares en los que fue empleada, independientemente de su significado. Si me interesara no la palabra sino el concepto, podría dar cuenta de los múltiples significados con que ha sido empleado y mostrar dichas variaciones en contextos

y momentos diversos. Podría discutir cómo se asume con frecuencia la existencia de grupos culturales bastante definidos y homogéneos, re-produciendo la imagen de colectivos anclados a territorios, costumbres e historias comunes, que determinan sus formas de pensamiento y acción política. La manera de concebir el poder podría ser igualmente problematizada; a pesar de que se recurre con frecuencia a la historia para mostrar los orígenes de los problemas que se busca enfrentar, se la ve desde una perspectiva deshistorizante. Podría discutir el que muchas veces sea visto como mera imposición o coerción, que atraviesa las relaciones sociales sin producir efectos en sus participantes. Dichas conceptualizaciones se encuentran por ejemplo en ciertas lecturas del colonialismo según las cuales los colonizados son casi los mismos que hace quinientos años, sus memorias están frescas recordando el origen intocado de civilizaciones armoniosas, sin que sus cosmovisiones hayan sido afectadas por el sometimiento físico o por los procesos hegemónicos. Por lo tanto, el individuo y el colectivo al que pertenece, al entrar en la relación intercultural, son radicalmente distintos de aquel con el que se relacionan. No hay culturas compartidas, ni hibridaciones, sólo culturas diferentes; tampoco experiencias históricas compartidas o efectos comunes de dichas historias: sólo diferencia.

Otra vía de discusión me llevaría a discutir algunas dimensiones políticas de los debates sobre interculturalidad. Es frecuente el argumento según el cual, dada su experiencia histórica de subordinación, los proyectos políticos e intelectuales de estas poblaciones son incuestionables pues encarnan alternativas inimaginadas e inimaginables para quienes no hayan compartido tal experiencia vital; por lo tanto, la crítica es entendida más como un rasgo de arrogancia que como una posibilidad de debate constructivo sobre los derroteros de dichos proyectos. Adicionalmente, al ser pensados como encarnación de una alteridad inconmensurable, se entiende que la interculturalidad significa aceptar, y en ocasiones asumir sin discusión, que sus formas de conocimiento y sus prácticas cotidianas, son expresión de culturas invaluable e invaluable; por lo tanto, deben ser tomadas como verdades en sí mismas. Cualquier intento de discusión al respecto puede llevar a la descalificación del interlocutor, tachándolo de ‘eurocéntrico’ y academicista.

En una dirección diferente, he optado para este trabajo por identificar un conjunto de momentos en los que la diferencia ha sido objeto de atención especial y debates públicos, dando especial atención a acontecimientos que hicieron explícitas las fuentes de autoridad con base en las cuales se tomaba decisiones. Se trata de un ejercicio genealógico, en el que busco identificar saberes en proceso de hacerse técnicas (Inda 2008:9; Foucault 2006:56; Rose 2003:216). No se trata de una tarea sencilla, implica asumir el dispendioso ejercicio del archivo y sus modestos resultados (Foucault 2004). Mi argumento es que, en el periodo final del siglo XX y lo que va del XXI, un amplio conjunto de tecnologías dirigidas al gobierno de poblaciones que se piensan a sí mismas como indígenas y afrodescendientes, se sostienen en el argumento de su diferencia cultural. Y dichas tecnologías son producto de unas específicas articulaciones de saber y poder, entre las formas de pensar que son consideradas legítimas y que gozan de autoridad para hablar acerca de y en nombre de estas poblaciones, y los mecanismos concretos que llegan a institucionalizarse para definir la manera en que deben conducirse y ser conducidos.

Este argumento no equivale ni busca cuestionar las luchas de estas poblaciones en sí mismas, algunas de las cuales han tenido en momentos y circunstancias concretas un efecto democratizante indudable. Considero necesario comprender cómo es que la alteridad, que hoy es pensada en términos de diversidad cultural, ha llegado a adquirir su configuración actual y, en particular, cómo es que ‘la cultura’ y las relaciones entre culturas, llegaron a adquirir su centralidad política y académica.

Obviamente que reduzco aquí una amplia complejidad a un esquema que simplifica; una crítica mejor elaborada a estas contradicciones e incongruencias ocuparía mucho más espacio y tiempo del que tengo, además de estar por fuera de mis intereses en el momento. Mi interés ahora no es problematizar la interculturalidad para participar en la disputa por una ‘mejor’ elaboración del concepto, ni tampoco hacer una historia de la interculturalidad en Colombia. Lo que me interesa es mostrar cómo ella opera como una tecnología de gobierno de poblaciones, que goza hoy de una amplia y casi indiscutible legitimidad.

Lealtad nacional y grupos étnicos: el problema intercultural

Durante la década de los treinta se planteó en Estados Unidos el problema de cómo educar a los descendientes de inmigrantes. El debate emergió luego de la Primera Guerra Mundial y se derivaba de ella; la pregunta que allí se planteaba era acerca de cómo educar a las nuevas generaciones en el entendimiento y el respeto entre las naciones, para evitar una nueva confrontación como la que se acababa de vivir. La experiencia histórica estadounidense (que se imagina como una sociedad conformada mayoritariamente por inmigrantes), puso sobre el tapete el problema de las lealtades nacionales de los descendientes de inmigrantes recientes, que conservaban aún gran parte de las costumbres de sus sociedades de origen, incluyendo los idiomas y otras prácticas vistas como 'nacionales'. Así, la interculturalidad, aparece ligada a programas estatales de educación dirigidos a estos inmigrantes y sus descendientes en los Estados Unidos (Clark 2004:129; Johnson 2003:110; Montalto 1978:109).

El propósito de estos proyectos educativos fue objeto de amplios debates y dio lugar a la creación de diversos tipos de estrategias educativas, que en un comienzo se debatieron entre un 'enfoque generalizado' y uno 'especializado' (Walsh 1973:13-18), o 'separado' (Montalto 1978:122). El primero, buscaba que la educación de todos los miembros de la sociedad estuviera orientada al respeto de las diferencias culturales, particularmente de aquellas que eran expresión de los distintos orígenes nacionales. El segundo, proponía una educación orientada principalmente a las poblaciones de migrantes nuevos, con el objeto de crear en ellos un sentido de pertenencia a la nación, al tiempo que mantenían el orgullo respecto de la herencia cultural legada por sus antepasados (Montalto 1978: 97-108).

Este segundo enfoque asumía que los hijos de migrantes (la segunda generación), eran objeto de discriminación e incluso de agresión por parte de la población considerada como 'originaria' o receptora, al tiempo que sufrían los efectos de un choque cultural al enfrentar

las demandas de integración al ‘estilo de vida americano’ (Montalto 1978: 97-108). Como respuesta a esta situación, el enfoque diferencial proponía que los estudiantes de segunda generación pudieran ser educados simultáneamente en las ‘dos culturas’: aquella que heredaban de sus padres y antepasados, y aquella que correspondía al ser ‘americano’. A las discusiones planteadas en estos términos se les llegó a conocer como ‘el problema de la segunda generación’ (Montalto 1978: 109-123).

Al hacer una valoración positiva de las herencias culturales de origen nacional, el enfoque diferencial era considerado por algunos como promotor de una perspectiva equivocada y peligrosa. Para quienes argumentaban en este sentido, la lealtad de todos los ‘americanos’ debería ser fundamental, y casi exclusivamente, con el modo de vida que se construía en los Estados Unidos (*the American way of life*). Si no, se preguntaban, al fin de cuentas para qué era que migraban a este país, si no era para ser hacer parte de la nación.

El enemigo en casa: unidad nacional y diferencia étnica

La educación intercultural fue entonces objeto de una gran atención durante los años finales de la década del treinta y comienzos de la década siguiente, pero tuvo sus antecedentes años atrás. En 1919, luego de terminada la Primera Guerra Mundial, se creó en Nueva York el *Instituto para la Educación Internacional* y universidades como Stanford y Harvard crearon centros de *estudios internacionales* (Montalto 1978:99). Estos proyectos fueron decisivos para la introducción de reformas curriculares orientadas al estudio de problemas internacionales y el análisis de temas como la glorificación nacional en los textos escolares (1978:100). Dichas reformas se reflejaron en los planes de estudio, en los que pronto aparecieron y se extendieron temas como las danzas folclóricas y lenguas extranjeras, entre otros, que buscaban resaltar la interdependencia de las poblaciones del mundo y sus aportes al desarrollo de aspectos comunes como las ciencias y las artes.²¹ Si bien la Segunda Guerra Mundial marcaría más profundamente las preocupaciones de los estadounidenses en

²¹ Aunque podría considerarse que la preocupación por las lenguas de los migrantes constituye un rasgo equivalente a la preocupación por las lenguas indígenas en la etnoeducación de los años ochenta, las diferencias son notorias; las nociones de cultura y grupos étnicos que prevalecían en los documentos de la nascente educación intercultural, están fuertemente asociados a nacionalidades, mientras en Colombia en los años ochenta se referirán a grupos indígenas que hacen parte de una nacionalidad más amplia.

relación con las lealtades de sus inmigrantes, el problema de las relaciones inter-nacionales se tornó más visible a partir de la Primera Guerra (Walsh 1973:18).

Posteriormente, luego del fin de la Segunda Guerra, se vivió un auge de estos programas orientados a la *internacionalización* de la educación; se crearon programas de intercambio estudiantil, viajes universitarios y se discutió ampliamente sobre la creación de sistemas educativos que permitieran la adquisición de créditos académicos en diferentes países. El discurso pacifista, que abogaba por el entendimiento entre culturas y naciones, sirvió también para posicionar a la educación como una estrategia central en la formación de nuevos ‘ciudadanos del mundo’ comprometidos con la cooperación y el entendimiento entre las naciones. Para algunos, la teoría de la educación intercultural es parte de este *nuevo internacionalismo*, que sostenía la idea de que la mayoría de los problemas son de alcance internacional y que surge en “la nueva era que emergió de la catástrofe que fue la Segunda Guerra Mundial” (Walsh 1973:18). Para otros como Montalto (1978), los antecedentes de la educación intercultural deben ubicarse en la década de los veinte, ligados al trabajo de Rachel DuBois.²²

Educación intercultural

DuBois fue una educadora nacida en 1892 en una comunidad de cuáqueros que durante su juventud tuvo alguna participación activa dentro de la *Sociedad Religiosa de los Amigos*,²³ en especial dentro de su activismo pacifista. Durante la década de los veinte, DuBois se orientó hacia el conocimiento de la situación de las poblaciones negras de Estados Unidos y los problemas raciales, así como a promover la conformación de comités de *entendimiento interracial*. A finales de la década, ingresó al programa de doctorado en el *Teachers College* de Columbia University, en donde su trabajo se orientó de manera más decidida hacia las comunidades de inmigrantes de la ciudad de Nueva York.

²² A pesar de conocerse personalmente y ser amigos, Rachel DuBois no fue pariente del conocido intelectual W. E. Burghardt DuBois, aunque la obra de éste fue importante en su revaluación del pacifismo (Montalto 1978:82).

²³ Denominación con la que también se conoce a la comunidad de los cuáqueros.

En los años treinta trabajó en escuelas urbanas de Nueva York y de la región, concentrándose en la historia y contribuciones de las comunidades de inmigrantes que podían ser incorporadas en cursos de historia, ciencias y artes. Allí desarrolló una numerosa serie de panfletos acerca de estos grupos, que fueron empleados en sus experimentos educativos (Montalto 1978:91). De esta manera, se convirtió en la primera educadora en desarrollar materiales educativos en estudios étnicos (*ethnic studies*) para escuelas públicas (1978:92). Durante este periodo, DuBois fue invitada por la Universidad de Boston para orientar un curso durante la primavera de 1933, que es probablemente el primer curso sobre *educación intercultural* realizado a nivel universitario (1978:96).

Para mediados de la década, Rachel DuBois desarrollaba su trabajo bajo la influencia del enfoque de educación internacional, orientado principalmente a la población de estudiantes de ‘la mayoría’, pues se consideraba que ellos deberían entender la cultura de los extranjeros, más que estos entenderse a sí mismos. Sin embargo, luego planteó que el enfoque desconocía el valor de la autoidentidad y el flagelo de la ‘alienación étnica’ (Montalto 1978:102), algo que adquirió visibilidad para ella gracias al trabajo con Evelyn Hersey, quien venía trabajando sobre la noción de ‘conflicto bicultural’ en relación con el problema de los niños de ‘la segunda generación’. Tanto la idea del biculturalismo como la de la ‘segunda generación’, serían claves en la conceptualización de la educación intercultural y en la problematización de las relaciones entre culturas; en ambos casos se plantea la pregunta por las implicaciones del contacto de la población migrante con un nuevo contexto cultural, algo de lo que se ocupan la antropología y la sociología estadounidense bajo la conceptualización de *aculturación*. El papel de la antropología sería clave para la emergencia de la ‘conciencia cultural’ (*awareness of culture*) que, según Walsh, “[...] como concepto que corresponde a una de las más básicas realidades de la vida humana, ha hecho posible el trabajo hacia el entendimiento de diferentes culturas y diferentes personas y ha subrayado la gran necesidad contemporánea de la educación intercultural” (1973:8).

A la par que se producen institucionalidades encargadas de trabajar con poblaciones migrantes y de intentar mitigar los conflictos surgidos entre éstas y las poblaciones

‘receptoras’, se desarrolla también el debate académico acerca de la aculturación (Cuche 2002:72), que tendría eco en nociones como las de transculturación (Ortiz [1940] 2002). A medida que dicho debate se hace central en la academia, se producen migraciones y nuevas conceptualizaciones en distintos contextos; como se verá, la antropología mexicana y el indigenismo de Estado ligado ella, serán uno de los espacios de recepción y reelaboración de estas nociones. Aunque inicialmente ellas fueron pensadas en los contextos de la creciente urbanización estadounidense y ante la amenaza del choque cultural vivido por los inmigrantes, en un momento en que se planteaba como especialmente álgido el conflicto inter-nacional, su despliegue en Hispanoamérica estará vinculado a nuevos problemas, particularmente frente al lugar de las poblaciones indígenas en los proyectos de integración nacional y de incorporación al progreso (Aguirre Beltrán 1957).

Mientras tanto en Estados Unidos fue fundado el *Service Bureau for Education in Human Relations* (1934), que posteriormente sería conocido como *Service Bureau for Intercultural Education*.²⁴ En 1937, esta oficina pasa a ser la *Commission on Intercultural Education* de la *Progressive Education Association* y parece ser que es allí donde se da el paso decisivo de la educación en relaciones humanas bajo el enfoque de educación internacional, hacia la educación intercultural. Aunque la atención a las relaciones internacionales no desaparece, sí se da un giro hacia la situación interna de los inmigrantes en el que se busca destacar sus aportes a la ‘construcción de la nación’, al tiempo que se hace énfasis en la pregunta por los sujetos de los proyectos educativos interculturales: ¿los migrantes o la población nacional en su conjunto?

El problema de la ‘segunda generación’.

Durante el periodo que va desde su fundación hasta 1940, cuando se convierte en el *Bureau for Intercultural Education*, esta agencia fue dirigida por su fundadora, Rachel DuBois. Su posterior salida del *Bureau* estuvo relacionada con los conflictos que se generaron al interior de la agencia en relación con el enfoque de trabajo que se habría de seguir en la formación de maestros, el diseño de materiales didácticos y el acompañamiento a proyectos

²⁴ Ver: <http://www.ihrc.umn.edu/research/vitrage/all/do/ihrc573.html>, consultado el 22 de agosto de 2010.

educativos en las escuelas (Montalto 1978: 235-267). A medida que avanzaba el acompañamiento a las escuelas en la implementación de los proyectos de ‘estudios étnicos’, se hacían visibles los dos enfoques de trabajo antes mencionados y se presentaban la primeras tensiones: por un lado, aquel proyecto que promovía el cambio de actitudes de ‘la mayoría’ y, por otro, aquel que propendía por un cambio en la autopercepción de los estudiantes de las ‘minorías’. El primero de ellos había sido predominante hasta entonces, pero, el desplazamiento hacia los problemas de la alienación y la autopercepción de los inmigrantes fue considerado como la clave para resolver el problema de su integración cultural, particularmente por una parte del equipo de trabajo liderada por DuBois (Montalto 1978: 102).

La situación de los hijos de inmigrantes, fue determinante para que se produjera el giro en el enfoque de DuBois sobre la educación, que la llevaría a plantear su ‘enfoque separado’; dicho giro estuvo ampliamente influenciado por el trabajo de Louis Adamic, un sicólogo esloveno que publicó en 1934 un artículo titulado “Treinta millones de nuevos americanos”, en el que llamaba la atención sobre la necesidad de crear una institución encargada de la formación a la segunda generación, acerca de su historia y patrimonio cultural, así como a los ‘americanos viejos’ en la apreciación de las contribuciones de estos nuevos americanos.²⁵ Adamic definía las metas de su proyecto en términos de, “armonizar e integrar, tanto como sea posible, los varios conflictos raciales y culturales que hay en nuestra población, sin suprimir o destruir nada de las buenas cualidades de ninguna de ellas” (Citado en Montalto 1978:105). A partir de 1934 DuBois orientó su proyecto hacia el retorno a las raíces étnicas, buscando promover el orgullo de los grupos inmigrantes hacia su herencia cultural, particularmente entre los niños de la segunda generación.

Dicho proyecto era entendido como una lucha contra la amenaza creciente del nazismo y su influencia sobre las ‘culturas minoritarias’, así como una vía para responder a la participación de los hijos de inmigrantes en ‘actividades y grupos criminales’ (Montalto

²⁵ Posteriormente, Adamic haría parte de la junta directiva del Instituto de Asuntos Étnicos, fundado en Washington en 1945 y presidido por Kurt Lewin (IPGH 1948:45). Para una biografía de Adamic, ver: Shiffman (2003).

1978:105-106).²⁶ Se buscaba promover simultáneamente la idea de una humanidad compartida entre los distintos grupos culturales y el conocimiento de las contribuciones de todos ellos al progreso de la humanidad.²⁷ Sin embargo, este enfoque, que sería conocido también como ‘enfoque pluralista’, fue duramente criticado por quienes consideraban que se corría el riesgo de promover la lealtad de los inmigrantes hacia gobiernos extranjeros y retrasaba su integración en el modo de vida estadounidense. De allí que a partir de la década de los cuarenta, se pasara de una perspectiva dirigida a fomentar el orgullo de los inmigrantes respecto de su tradición cultural y su autopercepción, con énfasis en la dimensión colectiva de las diferencias culturales y sus conflictos, a una perspectiva individualista enfocada a favorecer el proceso de integración cultural a la nación.

Al parecer, el contexto de la Guerra hizo que las posturas se radicalizaran y contribuyó a que se pusiera en tela de juicio cualquier postura que abogara por algo distinto a la lealtad nacional estadounidense. La Agencia se enfocó a promover la lealtad hacia la cultura ‘americana’, considerando que sólo deberían ser conservadas aquellas diferencias que fueran compatibles con los propósitos de la democracia estadounidense. Los debates se plantearon en términos de la relación entre el individuo y su cultura, muy al talante de las discusiones teóricas de la antropología de la época acerca de la relación entre cultura y personalidad (Montalto 1978:265, Cuche 2002:43).

Técnicas de difusión y razones de gobierno

En Nueva York, el *Bureau for Intercultural Education* desarrolló un amplio conjunto de estrategias pedagógicas, que puso a prueba en escuelas de la región y que contribuyó a expandirla luego hacia otros lugares del país; entre las estrategias puestas en práctica, se crearon programas de formación de docentes, se diseñaron materiales didácticos y se pusieron en circulación los debates y fundamentos teóricos del proyecto mediante publicaciones periódicas, escritas y radiales. Estos programas fueron financiados en parte

²⁶ Vale recordar que el ascenso y consolidación de Hitler en el poder en Alemania se da entre 1932 y 1934.

²⁷ Según Montalto (1978:107), la filosofía del trabajo de DuBois estuvo influenciada por el cuaquerismo y su noción del valor de cada individuo y su obligación de compartir su ‘luz’ con otros.

con aportes de asociaciones de inmigrantes, como el *American Jewish Committee* (Montalto 1978:114).

Intercultural education news

Algunas universidades jugaron un rol destacado en los proyectos de educación intercultural, entre ellas la Universidad de Columbia, una de las más visibles en la historia de la antropología estadounidense; allí sería profesor Franz Boas, quien tuvo entre sus alumnas a Ruth Benedict. Precisamente Benedict, fue una de las antropólogas cuyos textos aparecieron en el boletín publicado por el *Bureau for Intercultural Education* titulado *Intercultural Education News*. Dicho boletín tuvo, al menos hasta el año 1946 como subtítulo *Understanding, cooperation and national unity among the cultural groups in America*;²⁸ Benedict además hizo parte personalmente de la junta directiva del *Bureau*.²⁹ La idea de unidad en la diversidad comienza a tomar fuerza y opera como mecanismo de ‘reconocimiento condicionado’; es decir, la diversidad de culturas es un valor a reconocer y promover, siempre y cuando se mantenga bajo control y no represente ninguna amenaza para el proyecto de unidad nacional. Es por ello que las ‘mayorías’ no son objeto de educación intercultural: al fin y al cabo, se trata de ‘su’ proyecto de nación.

En el boletín número 2 de enero de 1944, en la sección *News and notes*, aparecía bajo el subtítulo “no olvidar”, una serie de textos recomendados, entre los que se encuentra: “El panfleto [revista] ‘Razas de la humanidad’ de Ruth Benedict y Gene Weltfish [...]”, lo que muestra la circulación y el papel de autoridad que jugó la antropología en las discusiones sobre interculturalidad. En el número 2, volumen 9, de 1948, aparecía como título: “*The role of government in human relations*”,³⁰ e incluía un pequeño artículo de Benedict titulado, “*Can the patterns be directed?*”,³¹ en el que la autora señala una serie de patrones culturales de la cultura estadounidense y destaca cómo en Europa el pluralismo puede ser una solución a los problemas de las relaciones raciales, mientras en Estados Unidos, “todos

²⁸ Entendimiento, cooperación y unidad nacional entre los grupos culturales en Estados Unidos.

²⁹ También durante el trascurso de la Guerra, en 1944, otra de las más reconocidas antropólogas estadounidenses, que estudió y fue profesora en Columbia, Margaret Mead, crearía el Institute for Intercultural Studies.

³⁰ El rol del gobierno en la relaciones humanas.

³¹ ¿Pueden ser dirigidos los patrones culturales?

nuestros inmigrantes europeos desean hacerse americanos; nuestros Negros tienen el deseo de hacerse americanos. Solo han pedido que la transición no fuera muy difícil” (Benedict 1948:2).

El boletín, dirigido principalmente a educadores, aborda temas como el prejuicio racial, la raza, la identificación nacional de los niños, el fascismo, el conflicto cultural, la democracia como modo de vida, la educación intercultural y la intolerancia, entre otros; además de exponer algunas experiencias educativas y presentar propuestas de trabajo en las escuelas. Los temas principales se refieren a las poblaciones de inmigrantes, aunque también se hace referencia a la población Negra. Los boletines más tempranos, publicados en la década del treinta, incluían números monográficos acerca de diversas ‘culturas’, en los que se presentaba expresiones artísticas o costumbres nacionales como “las coloridas artes del oriente lejano”, “las sombras chinas” o “la etiqueta japonesa”; igualmente, se alentaba a los profesores a usar estos materiales para “mostrar la interdependencia de los pueblos en el mundo” o “la manera cómo las artes de Japón y China pueden ser empleadas para ayudar a enriquecer la cultura estadounidense”. Como mencioné, este enfoque cambió en la década de los cuarenta hacia uno más centrado en la construcción de ‘americanidad’, dejando de lado el objetivo de resaltar las expresiones o tradiciones culturales de los inmigrantes.

El boletín, que fue publicado desde 1939, se convertiría en uno de los medios de difusión de los proyectos de educación intercultural y en uno de los medios privilegiados para la problematización de las relaciones entre culturas. Sin embargo, no es el único: a partir de 1941, la Agencia Federal de Seguridad (*Federal Security Agency*) y la Oficina de Educación de los Estados Unidos (*U.S. Office of education*), publicaron una serie de panfletos (boletines) titulados *Educación y defensa nacional*.

Educación intercultural y defensa nacional

Al comenzar la década del cuarenta, comenzó también la Segunda Guerra y el problema de las relaciones internacionales e interculturales se convirtió abiertamente en una preocupación nacional (Walsh 1973:18). El Departamento de Defensa de los Estados Unidos publicó una serie de panfletos llamando a sus ciudadanos a la defensa de la nación y

presentando a la educación intercultural como una necesidad dentro de las escuelas en el contexto de la Guerra. Los panfletos son una muestra interesante de la manera cómo se articuló la educación a dicho proyecto, definiendo sus propósitos y exaltando los valores estadounidenses, así como promoviendo la participación de los inmigrantes en la construcción del modo de vida americano. Nuevamente la apelación a las lealtades nacionales se constituye en uno de los ejes de la argumentación; los italianos, japoneses y otros inmigrantes son llamados a defender la nación, al tiempo que se hacen preguntas del tipo: “*¿Italians or Americans?*”

Desde el primer número, los boletines destinaron uno de sus apartados a la educación intercultural. En el número 1, bajo el subtítulo de ‘Atención a la educación intercultural’, se señala ‘Tres áreas de educación’ para el desarrollo de una verdadera ‘tolerancia americana’; además de ocuparse explícitamente de la educación intercultural, este número incluye una serie de temas que son articulados al problema general de la defensa. Así, se aborda temas como ‘la larga lucha por la libertad’, ‘el desafío de la civilización’, ‘lo que la defensa requiere de la educación’, ‘educación para el trabajo’, ‘un programa de salud más adecuado’, ‘el estudio de nuestros vecinos del hemisferio’, entre otros.³² Los panfletos resaltan el papel de la educación en el contexto de guerra, resaltando las ideas de ‘prevención’ y de ‘compromiso con la nación’; algo que parece expresarse en el título general de este primer número: ‘El llamado de nuestro país al servicio’.

En 1942 se publicó el número 10 del panfleto, titulado ‘Unidad Nacional a través de la educación intercultural’; el documento es un verdadero manual, una guía que contenía los principios que debían orientar la educación intercultural, las estrategias de trabajo en aula organizadas por niveles educativos, además de una ‘guía de trabajo con la comunidad’. Podría decirse que, para entonces, la educación intercultural había logrado consolidarse como una tecnología, como mecanismo práctico orientado a la materializar un conjunto de

³² Es interesante la coincidencia entre los temas que allí aparecen y las áreas de intervención de los proyectos indigenistas en América Latina para la misma época: educación, producción y salud, son los más destacados y persistentes, mostrando la manera cómo la educación y la interculturalidad hacen parte fundamental del proyecto civilizatorio.

argumentos cuyo propósito era conducir la conducta de ciertas poblaciones en nombre de su propio bienestar y del de la sociedad (la nación) en general (Inda 2008:9).

El hecho de que ambos boletines se publicaran simultáneamente durante el periodo de ocurrencia de la Segunda Guerra Mundial, no es una simple coincidencia. La interculturalidad emergió como concepto y como tecnología de gobierno ante la problematización de las relaciones entre culturas y la unidad nacional; esos dos rasgos constitutivos se mantendrán luego, cuando se produzca su despliegue en otras latitudes. El papel de las ciencias sociales y en particular de la sociología y la antropología será clave para definir los conceptos que serán empleados para pensarlo, así como las voces autorizadas para hacerlo. Ya en la postguerra, la educación intercultural enfrentará nuevos desafíos.³³

En 1951, aparece publicado un libro bajo el título de *Intercultural education*, en cuya introducción puede leerse:

A pesar de la victoria aparente sobre el totalitarismo hace poco tiempo, las fuerzas de la democracia hoy buscan que individuos, grupos y naciones vayan a la caza de un nuevo enemigo. Este enemigo es una falsa y materialista interpretación de la democracia, una forma de vida llamada comunismo atea (Reeden y Ryan 1951: vii).

Y a continuación añaden: “Un programa integral de educación y cooperación intercultural puede promover el entendimiento internacional, reducir las tensiones intergrupales y llevar las relaciones intergrupales hacia el propósito de una paz justa y duradera” (1951:vii). Ahora el problema de las relaciones entre culturas no tiene el mismo peso en casa que el que tiene en el contexto mundial; se trata de enfrentar un nuevo enemigo en las relaciones internacionales. La Comunidad de Naciones, apenas naciente, deberá crear los mecanismos adecuados para evitar nuevas confrontaciones y promover la paz y el entendimiento

³³ Es interesante observar cómo durante este proceso, la discriminación racial es uno de los asuntos que se trata en los debates, pero sin llegar a adquirir centralidad; la ‘Negro education’ es mencionada de manera marginal, en clave de problema ‘racial’, mientras la educación intercultural es dirigida prioritariamente a los grupos étnicos, que son pensados en clave de ‘cultura’. Se trata de una manera de pensar lo étnico y lo racial en dos claves aparentemente distintas, en la que lo étnico representaría la cultura y lo negro la raza, que guarda ciertas similitudes con las formas de pensar lo indígena y lo negro en Colombia (Wade 2000, Restrepo 1998a); por otro lado, también resulta interesante para comprender cómo migró la idea de grupo étnico a los países de América Latina.

internacional; para ello, la educación parece ser una tecnología de probada efectividad: la creación de la UNESCO expresa este convencimiento.

En menos de dos décadas la educación intercultural logró desarrollar sofisticadas técnicas de trabajo, definiendo su objeto, creando un lenguaje propio e institucionalizando mecanismos para su difusión. Ello no quiere decir que a partir de entonces fuera un proyecto estable desarrollándose tranquilamente hacia un fin claro y predeterminado; más bien, se trata de un proceso en el cual un asunto se hizo objeto de reflexión e intervención institucionalizada. El problema de las relaciones entre culturas se hizo relevante en el contexto de las guerras mundiales, planteado como un problema internacional con expresiones nacionales y teniendo a los inmigrantes como su primer foco de intervención; el mismo problema será objeto de posteriores intervenciones, conceptualizado de manera distinta y con diferentes maneras de institucionalización. Sus efectos también serán distintos, las poblaciones a las que se buscará gobernar en su nombre serán otras, el proyecto en nombre del cual se movilizará la interculturalidad también cambiará; no obstante, ha emergido un problema, y novedosos aspectos de la vida humana se han hecho objeto de programación.³⁴ La cultura no sólo es un rasgo de la vida de los hombres, es fuente potencial de conflicto. En nombre de la paz mundial, la unidad nacional y el progreso, la interculturalidad debe mitigar ese conflicto. Así se dispersará por diversas latitudes.

³⁴ En Estados Unidos la noción de grupo étnico estuvo ligada a un conjunto de rasgos que perfilan la nacionalidad: el idioma, la idea de ascendencia compartida, un territorio común de origen, la comida, bailes y ciertas formas de vestido, entre otras. A pesar de que en Hispanoamérica lo intercultural no problematiza la inmigración, la conceptualización de grupo étnico mantendrá y acentuará muchos de los mismos atributos como rasgos para conceptualizar la etnicidad, pero ahora ligada al mundo indígena.

Indígenas y derechos como categorías (post)coloniales

Uno de los rasgos constitutivos del multiculturalismo contemporáneo es la fuerza adquirida por el derecho en el lenguaje y los objetivos de muchas luchas sociales. A partir de la segunda mitad del siglo XX, el derecho se hace central en las demandas de ciertas organizaciones y en los programas de acción institucional tendientes a la ‘democratización’, que se expresaron con especial fuerza en el nuevo constitucionalismo latinoamericano. Tanto dichas organizaciones sociales como los gobiernos nacionales, parecen coincidir en que los conflictos más urgentes del país deben ser tramitados mediante reformas en los organismos legislativos y materializadas en normas legales; algunos académicos se ocuparon también del tema, tanto en cuanto a su historia, como en cuanto a aspectos particulares de interés en el momento.

Desde la academia, abrieron camino trabajos históricos sobre el régimen jurídico colonial en América Latina, como los de Zavala (1935), Urteaga (1938) y Ots Capdequi (1941); en Colombia, en la década de los ochenta comenzó el despliegue de la producción bibliográfica en el tema, especialmente desde la antropología, destacándose trabajos como los de Triana (1980), Jimeno y Triana (1985), FUNCOL (1987), Sánchez Botero (1992, 1998, 2000), Cárdenas, Correa y Gómez (1992, Edit.), Sánchez, Roldán y Sánchez (1993), Zambrano (1994, Edit.), Perafán (1995, 1996). Durante la última década la producción escrita se ha incrementado significativamente, mostrando una consolidación del problema en los intereses de los académicos y una mayor diversidad de disciplinas involucradas; entre estos trabajos están los de Roldán (2000), Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt (2001), Zambrano (2005, 2003), Mosquera (2004), Eljach (2006), Bonilla Maldonado (2006), Monroy (2006), Barona y Rojas (2007), Hinestroza (2008), Gómez y Gnecco (2008, Edit.) y, Paz y Banguero (2008), entre muchos otros.

Para el mismo periodo, algunas organizaciones han participado de esta creciente producción bibliográfica; tal es el caso del CRIC, que ha editado en cuatro ocasiones su *Cartilla de legislación indígena* en los años de 1983, 1986, 1988 y 2005 (Ver CRIC 2005), además de un libro colectivo sobre jurisdicción especial indígena, en conjunto con los ministerios de Justicia e Interior (1997). Por su parte, entidades del Estado también han publicado cartillas de legislación y compendios normativos; entre ellos: Ministerio de Gobierno, que ha publicado varias ediciones del Fuero Indígena (Ver 1983), PNR (1990), Ministerio del Interior (Vásquez, Jimeno y Correa 1998; Jimeno, Correa y Vásquez 1998), y Procuraduría General de la Nación (2004), entre otros.

Esta visibilidad del derecho ha ido aparejada con su incorporación en los discursos políticos del Estado y las organizaciones sociales, a la vez que se ha reflejado ampliamente en la proliferación de políticas públicas dirigidas a las poblaciones indígenas y afrodescendientes, que aunque de discutible efectividad, han logrado posicionarse como una forma predominante de la política actual en el país.³⁵ No obstante, la consideración de las poblaciones de los grupos étnicos como sujetos de derecho, es un fenómeno reciente, a pesar de la existencia de legislación específica para poblaciones indígenas desde la época colonial.

Aunque no me ocuparé de realizar un análisis pormenorizado de la historia jurídica de estas poblaciones, sí intentaré mostrar la manera en que surge el discurso de los derechos étnicos y, en particular, el de los indígenas como sujetos de una legislación específica, en el contexto de la postguerra en la segunda mitad del siglo XX. Las trayectorias de este derecho están ligadas al problema de las relaciones inter-nacionales, en el nuevo escenario planteado por el fin de la Segunda Guerra Mundial, en el que el problema de la unidad nacional y la diversidad continúa siendo un elemento central de los debates y en el diseño de las políticas. Sólo que ahora se plantea a escala global.

³⁵ Algunos de los documentos de política pueden consultarse en la página del Consejo de Política Económica y Social –Conpes–: <http://www.dnp.gov.co/PortalWeb/CONPES.aspx>

La UNESCO y el entendimiento entre culturas

En el periodo posterior a la Segunda Guerra, la UNESCO se constituyó rápidamente en el organismo encargado de velar por un proyecto educativo inter-nacional y el discurso de la educación para la paz y el entendimiento entre-culturas se hizo global. En 1948 UNESCO diseñó un amplio programa de investigación sobre la *interrelación entre culturas* y convocó a una serie de reuniones de expertos para tratar el tema en diferentes regiones del planeta; al comenzar el documento de presentación del proyecto, se planteaba que:

El objeto de estas investigaciones es que provean unas bases científicas para algún plan posterior para mejorar estas relaciones y para actuar, con el debido cuidado, sobre las culturas en sí mismas con miras a ayudarlas a coordinar y realizar el mejor uso de su diversidad para el bienestar de la humanidad; el carácter distintivo de cada investigación es que ellas son en principio universales en extensión, y no nacionales, bilaterales o regionales. Esto implica, más aún, mirar sobre cada cultura como una parte componente de la civilización mundial (UNESCO 1948:1).

En el documento se propone investigar las tensiones que afectan el entendimiento internacional y el carácter distintivo de cada nación, con el objeto de estimular el respeto de las naciones entre sí. Al definir los objetivos de estas investigaciones, se habla de comprometer a cada grupo cultural con el lugar que ocupa en el mundo, en la ‘civilización mundial’, y analizar sus relaciones e intercambios; se afirma también que:

Dando reconocimiento y respeto a la diversidad cultural de estas culturas individuales donde sea que éstas sean pacíficas y humanas, podremos trabajar por un clima de confianza mutua en el cual sea posible reaccionar contra el nacionalismo cultural y fomentar mayor receptividad y amplios intercambios (UNESCO 1948:2).

El lenguaje de la UNESCO en estos primeros documentos guarda bastante similitud con el que aparecía en los documentos del *Bureau for Intercultural Education*; aunque con algunas especificidades. La unidad de referencia para pensar la cultura sigue siendo la nación, que aparece ahora también como ‘nacionalismo cultural’, en lo que parece una especie de ‘precisión’ frente a la manera como se planteara el asunto de los grupos étnicos. La insistente referencia a la diversidad cultural, parece expresar más una preocupación que una celebración; cada vez que se menciona la diversidad de culturas nacionales o la diversidad de culturas al interior de la nación, se insiste así mismo en la idea de ‘una’

civilización mundial de la cual todas estas culturas harían parte. Tal como lo planteaba la antropología de la época, la noción de cultura era una respuesta a la pregunta por la unidad de la humanidad que se expresa en su diversidad. El objetivo de reconocer la diversidad era a la vez el de llamar la atención sobre la idea de unidad planetaria.

Pero la idea de cultura, así como la de diversidad cultural, deberían recorrer aun un largo camino. Los resultados de estas primeras investigaciones iniciadas por la UNESCO fueron, publicados parcialmente cuatro años después; en la introducción al libro colectivo se mencionaba: “tomado como es, incompleto en su naturaleza y propósito, este volumen constituye los primeros cimientos de un edificio que esperamos construir, piedra a piedra, en los años por venir” (UNESCO 1953:8). Y podría decirse que así fue.

La investigaciones continuaron y fueron ligadas a reuniones académicas de expertos sobre raza y diversidad cultural en Asia, América Latina y Europa; se publicaron nuevos libros con la memoria de estos eventos e investigaciones, así como informes de estudios particulares referentes a problemáticas específicas en diferentes países. Algunas de las temáticas discutidas en las reuniones u objeto de publicación, fueron: los usos de las lenguas indígenas en la escuela,³⁶ la composición étnica y los problemas raciales (Shapiro 1953, Métraux 1952, Comas 1952, UNESCO 1950), los textos escolares,³⁷ y la enseñanza de temas raciales en las escuelas.³⁸ También se hicieron publicaciones acerca de la educación cross-cultural, con un enfoque muy cercano al de la educación internacional (UNESCO 1956)³⁹ y se continuó discutiendo el problema de los inmigrantes (Borrie 1959).

Para la década de los setenta, las publicaciones incluían recomendaciones específicas en las temáticas que fueron objeto de investigación y ofrecían materiales de trabajo para los maestros. En 1972, por ejemplo, se publicó un libro de *Materiales de lectura para la*

³⁶ El 15 de noviembre de 1951, por ejemplo, se llevó a cabo el Meeting of Experts on the use of vernacular languages, en París.

³⁷ Al respecto se elaboró una propuesta de investigación en diciembre de 1954, orientada al estudio mutuo de las culturas de los países de Asia y ‘Occidente’ en los textos escolares (UNESCO 1954).

³⁸ En 1955, se realizó el Expert meeting on the promotion of a teaching of race questions in the primary and secondary schools. Paris, 19 al 23 de septiembre.

³⁹ Educación cross-cultural y educación transcultural, fueron otras de las denominaciones, aunque menos comunes, que recibió la educación intercultural (Walsh 1973:13).

enseñanza sobre las diferentes culturas en México (García Arroyo 1972), con bastante similitud a las publicaciones de educación intercultural de los años veinte en Estados Unidos. En 1973, se publicó un material similar para Marruecos (Zaoui 1973), y en el mismo año un manual de técnicas para la enseñanza de la educación intercultural (Holmes and Guild 1973), que incluía una serie de dinámicas para trabajo en grupo y unas recomendaciones bibliográficas para los maestros, al tiempo en que se insistía en el valor del entendimiento entre culturas, la amistad y el respeto mutuo. Las recomendaciones bibliográficas incluían autores y textos de antropología, principalmente, entre los que se encuentra Ruth Benedict, Margaret Mead y Edward T. Hall, entre otros.

Adicionalmente, para la misma época, comienza a institucionalizarse un nuevo proyecto de indigenismo, que surge de la conjunción entre iniciativas estatales y académicas y que contará también con cierto apoyo del sistema de Naciones Unidas, que financiará algunos proyectos en áreas como educación, salud, formación de líderes y proyectos productivos, la mayoría de los cuales estarán acompañados o serán seguidos de proyectos de investigación (Amadio 1987, Rodríguez, Masferrer y Vargas 1983, Marroquín 1972, Rubio 1957). Estos proyectos constituyen un paso fundamental en la globalización del problema de las culturas y de sus relaciones, algo en lo que UNESCO y otros organismos de Naciones Unidas seguirán trabajando hasta el presente. En su trabajo, la ONU continuaría creando espacios de reunión de expertos, otorgándoles un lugar de amplio reconocimiento y autoridad; más adelante, la misma estrategia será empleada en relación con temas como el de las poblaciones afrodescendientes y proyectos como la *Ruta del Esclavo* (UNESCO 2003)

Desde entonces Unesco ha mantenido a la ‘diversidad cultural’ como uno de sus ejes centrales de intervención y su papel ha sido crucial en la promoción de programas como los de educación indígena, en el contexto del indigenismo latinoamericano (Citarella 1990:20).

Cuestionamientos al colonialismo

La Guerra Mundial era el colonialismo en casa; como decía Césaire, una expresión del colonialismo vuelto sobre sí (2006:13), unos países invadiendo a otros e intentando imponer allí el control militar y administrativo sobre los vencidos. De esta manera, la

guerra ponía en relieve el problema de la autodeterminación; es decir, de los límites al poder de los estados en las relaciones internacionales. Al mismo tiempo, planteaba interrogantes acerca del poder de los estados y de sus gobiernos, en relación con los ciudadanos de un país; esto es, lo que llegaría a ser el problema de los Derechos Humanos. En ambos casos, lo que estaba en juego era la posibilidad de poner límites a los poderes de los estados, tanto en el escenario internacional como en el interno. De manera ‘indirecta’, esto llevó a abrir el debate acerca del poder de los estados colonialistas europeos, que mantenían para la época su dominio sobre territorios y poblaciones en África y Asia principalmente; el periodo de posguerra fue también uno de cuestionamiento del colonialismo. Las luchas anticoloniales fueron un escenario propicio para la producción teórica sobre los efectos de la colonización, así como para el desarrollo de un nuevo marco jurídico internacional, amparado por los organismos del sistema de Naciones Unidas. Estos dos aspectos fueron cruciales para la problematización de la historia de las poblaciones indígenas en América Latina y tuvieron una amplia influencia en las formas cómo a partir de entonces se enfocaron los estudios y programas de acción institucional dirigidos a estas poblaciones.

A pesar de que el marco jurídico que se crea en el periodo de posguerra estaba enfocado en los problemas de la colonización y los posibles conflictos entre países, su interés se relacionaba más con la situación de poblaciones sometidas aun al régimen colonial o en proceso de descolonización, no tanto a los problemas de las poblaciones que, como los indígenas americanos, vivían en sociedades postcoloniales. No obstante, algunas organizaciones indígenas lograron participar y ganar una vocería en los foros en los que se debatía acerca de los derechos de poblaciones que eran o habían sido alguna vez colonizadas; de allí que resultará posible establecer un paralelo entre los problemas y derechos de los colonizados de entonces y quienes habían vivido la experiencia colonial hasta hace poco más de un siglo.

En el ámbito académico, no tardaría en abrirse el debate acerca de los efectos de la colonización en la fundación de un sistema global desigual y jerarquizado, en campos como la historia, la economía y la antropología. Las teorías del subdesarrollo y la dependencia

(Frank 1974, Cardoso y Faletto 1988), anticolonialistas (Fanon 2009, Césaire 2006, Young 2001), la historia desde abajo y las críticas del subdesarrollo, hicieron parte de estos procesos y tendrían expresiones concretas en la manera cómo en los niveles nacionales se daría forma a nuevas institucionalidades dirigidas a la atención de las poblaciones indígenas. Lo cual no quiere decir que ellas nacieran en este momento, sino que serían afectadas y transformadas en él.

Resulta pues interesante pensar en la manera cómo estos debates influyeron en las sociedades americanas, donde la construcción de las naciones post-coloniales era un problema desde hacía más de un siglo. Si bien el problema parecía ser común, nuevamente nos encontramos ante una coyuntura en la que se produce la problematización de un asunto a la luz de nuevas circunstancias. En las sociedades hispanoamericanas, por ejemplo, se había discutido el problema de la nación y el lugar de sus 'otros', tomando como referente teorías raciales y de clase (Cf. Mariátegui 1979), sin que la naciente antropología y las conceptualizaciones sobre cultura tuvieran un peso significativo. Al momento en que la colonización vuelve a ser problematizada a la par con los debates sobre autodeterminación y Derechos Humanos, se crean nuevas condiciones para pensar la nación y sus 'otros'; pero antes de avanzar en esta dirección, es pertinente conocer brevemente algunas de las formas en que fue planteado el problema en Colombia, a comienzos del siglo XX.

Postcolonialidad, nación y diferencia

Pensar la diferencia como una formación histórica, permite problematizar el presentismo de algunos análisis. Si se quiere comprender cómo es problematizada la diferencia y cómo llegan a producirse tecnologías de gobierno sobre las poblaciones que son marcadas como constituyentes de la alteridad, se hace necesario identificar primero las configuraciones de dicha alteridad en cada momento particular. Tal como he mencionado antes, las formaciones de alteridad han sido distintas en diferentes momentos históricos; durante el periodo inicial de la experiencia colonial en 'América', la alteridad fue pensada en términos de diferencia religiosa, catalogando a los diferentes sectores de la sociedad de acuerdo con su mayor o menor cercanía con la fe cristiana. Nociones como bárbaro e infiel, y prácticas

institucionalizadas para la certificación de la ‘pureza de sangre’, fueron las formas predominantes para establecer y preservar la idea de mismidad y otredad, que regulaban la ubicación de los diferentes grupos en una escala social institucionalizada.

Durante el siglo XIX y buena parte del XX, dicha formación tenía una menor capacidad explicativa en las relaciones sociales cotidianas, siendo menos relevante la confesión religiosa a la hora de pensar las diferencias entre grupos humanos. Para entonces, la idea de ‘raza’ se estaba sedimentando, de tal forma que las diferencias pensadas en términos de atributos biológicos y cualidades intelectuales, morales y físicas asociadas a ellos, adquirirían mayor vigencia. Vale la pena precisar que ello no implicó un borramiento total de la idea de diferencias religiosas, ni llevó a que se desechara toda práctica de gobierno en nombre de la cristianización. De hecho, las formas institucionalizadas de incorporación de poblaciones al ‘mundo civilizado’, fueron acompañadas de tecnologías de evangelización. Lo que resulta profundamente distinto, es que ahora el gobierno de los ‘otros’ se hace en nombre de la asimilación racial, el mestizaje y el progreso. La dimensión espiritual, religiosa, pasa a un plano secundario, mientras se busca dirigir el destino de estas poblaciones en virtud de la alteración y el mejoramiento, de sus atributos biológicos, morales e intelectuales.

A comienzos del siglo XX, la raza hacía parte de las formas dominantes de entender al mundo como dividido en grupos humanos cuya principal forma de distinción estaba inscrita en el orden biológico. Un ejemplo destacado de las formas en que opera la raza en las políticas de gobierno de poblaciones, lo constituye el trabajo de Rafael Uribe Uribe publicado en 1907, cuyo título ya es dicente: ‘Reducción de salvajes’. Uribe, un político y militar antioqueño, no habla de cultura ni de relaciones entre culturas; su propuesta es una muestra interesante acerca de las formas en que han sido problematizadas las relaciones entre grupos humanos considerados como diferentes. Uribe piensa racialmente; sostiene la idea de una supuesta diferencia natural entre los seres humanos, con expresiones en los planos de la moral y el intelecto. Dichas diferencias, al igual de lo que planteará el discurso de la interculturalidad años después, son fuentes potenciales de conflicto:

El constante testimonio de la historia y el de la experiencia contemporánea demuestran que dondequiera que una raza civilizada se pone en contacto con una raza bárbara, se plantea ipso facto este dilema: la primera se ve forzada a exterminar o esclavizar la segunda o a enseñarle su lengua (Uribe [1907] 1955: 154).

Según Uribe, frente a esta ‘evidencia histórica’, se impone la necesidad de gobernar (reducir) a las ‘razas inferiores’, en su propio beneficio y, por supuesto, en nombre de elevados principios de bienestar general:

Es, pues, un cuádruple fin el que con la reducción debemos realizar: llamar a la civilización cristiana considerable número de seres humanos privados de sus luces, sacar ventajas del suelo aún ocupado por las razas autóctonas, utilizar a éstas, y prevenir futuras complicaciones que si no conjuramos desde ahora, por fuerza habrán de sobrevenir (Uribe [1907] 1955: 159).

Como se ve, raza y credo religioso conviven en la argumentación; no obstante, no se trata sólo de evangelizar. Las tecnologías de gobierno de las razas van más allá de la conducción de los salvajes hacia la ‘luz’ divina; se trata también, y principalmente, de llevarles hacia la razón y de incorporarles en la vida económica de la nación.

La experiencia de todos los pueblos y la nuestra propia, enseñan que desde el momento en que se consigue que una nación bárbara entienda la lengua de la nación cristiana que se le pone en contacto, aquélla se asimila a ésta. La ley de la perfectabilidad humana tiene el mismo carácter de inflexible que la ley física de la gravedad de los cuerpos. Desde que el salvaje, con la posesión del idioma, adquiere la posibilidad de comprender lo que es civilización, la absorbe con la misma fuerza con que la esponja seca imbebe el líquido dentro del cual se pone (Uribe [1907] 1955: 161).

Este pensamiento racial, cuyas raíces se hunden en el pensamiento ilustrado de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX (Cf. Caldas [1808] 1970), es interesante por múltiples razones; no sólo por lo que muestra, sino por lo que no muestra. Por ejemplo, permite ver cómo a comienzos del siglo XX todavía no aparece la idea de ‘cultura’, siendo ‘raza’ la categoría central para pensar los diversos grupos que componen la población colombiana. Permite también ver las articulaciones entre las formas de gobierno de la alteridad y el proyecto de las élites locales de construcción de nación. Además, ver cómo el pensamiento racializado no es uno que suponga el total borramiento del pensamiento teológico o de

ideologías anteriores: junto al nuevo régimen de verdad conviven rastros de formaciones anteriores, aunque hayan dejado de ser las prevalecientes.⁴⁰

El pensamiento de Uribe, no sólo es interesante como expresión de una ‘mentalidad’, sino por la manera en que en él se expresa la articulación entre las nociones de alteridad y las tecnologías diseñadas para gobernarla; la ‘maquina de reducción’, como la llamaba su autor, no es sólo una reflexión ‘idealista’ sino un programa de gobierno cuyo propósito era el de incorporar territorios y poblaciones en los márgenes de la civilización. Para lograrlo, se propone la combinación de un conjunto de técnicas de castellanización, evangelización y mestización que son vistas como prácticas civilizatorias, pero también como estrategia de prevención del conflicto potencial que representa la diferencia racial y civilizacional.

Esta idea del conflicto potencial encarnado en la diferencia, no parece tan distinta de las que sustentarían años más tarde la emergencia de la educación intercultural en los Estados Unidos que vimos anteriormente. Aunque no busco establecer un vínculo o relación de continuidad entre los dos momentos y contextos bastante diferentes entre sí, lo que me parece relevante es mostrar cómo la alteridad ha sido vista en ocasiones como conflicto real o potencial. Durante el proceso de colonización, la alteridad vista en términos teológicos representaba una potencial amenaza para la comunidad de los cristianos; desde la perspectiva de los europeos, el mundo no cristiano, principalmente el musulmán, encarnaba al enemigo histórico (Castañeda 1996). Al iniciar el proceso de colonización, se buscó que cualquier tipo de influencia religiosa no cristiana fuera prevenida, por lo que se prohibió el ingreso a tierras del Nuevo Mundo de personas no bautizadas en la fe católica (Solórzano [1647] 1996:179). Dicha lógica se mantuvo presente en las colonias, donde se buscó la incorporación de los infieles mediante la evangelización y se institucionalizó una ‘legislación protectora’ cuyo propósito fue el de establecer las formas apropiadas para el gobierno de los ‘bárbaros indios’ (Zavala 1977, Beuchot 1994).

⁴⁰ De manera similar, el discurso contemporáneo de la etnicidad convive, y en ocasiones se traslapa, con el de ‘raza’ (Hall 2010c:597).

Durante el periodo que va del siglo XVI al XIX, el proceso de colonización estuvo marcado por lógicas contradictorias de sometimiento militar, explotación económica e incorporación religiosa; la experiencia histórica de la alteridad, constituida en relación con pueblos no europeos, en gran medida como resultado de las guerras de cruzada, se trasladó en parte al escenario colonial de las Indias. Sin embargo, hubo un elemento novedoso en la colonización de las Indias: la temprana incorporación de los indios como súbditos de la Corona española. Este hecho implicó un giro radical en las formas institucionalizadas de relación con quienes eran colonizados; al ser súbditos del soberano español, no podían ser considerados como enemigos y no podían ser formalmente esclavizados. El proceso de colonización se dirigió entonces a crear las condiciones de gobierno de las poblaciones nativas en su doble consideración de igualdad y diferencia; igualdad formal ante la ley y diferencia real en las prácticas de vida cotidiana. Por supuesto que dicha igualdad no fue efectiva, pues estuvo acompañada de los mecanismos institucionales de legitimación del orden jerárquico que requería la colonización para cumplir con su propósito de producción de riquezas para la metrópoli. Sin embargo, el ‘otro’ colonial por excelencia, el indio, pronto dejó de ser considerado un enemigo. Y ello llegó a ser así porque pronto dejó de ser una amenaza, real o imaginada, para la expansión del colonialismo.

Mucho tiempo después el indio volverá a ser pensado en términos de amenaza potencial; será durante el periodo postcolonial, luego de culminadas las guerras independentistas, cuando el proyecto de nación empiece a ser pensado en términos de inserción en el progreso. Se trata de un nuevo proyecto civilizatorio, un proyecto neocolonial al interior de la nación; el proyecto de reducción de salvajes propuesto por Uribe es emblemático: control militar, castellanización, evangelización e incorporación a las dinámicas económicas de capitalismo. La estrategia pudiera ser pensada como la misma, no obstante, no lo es.

La reducción de salvajes de los siglos XIX y XX, no es equivalente a la conquista y gobierno de los infieles durante los siglos XVI al XVIII. Aunque las técnicas son similares, las razones son distintas. La primera se hace en nombre dios, la segunda en nombre del progreso. En un caso se trata de hacer cristianos a los infieles, iguales ante dios; en el otro se trata de incorporar los salvajes a la civilización y el progreso, mediante el mestizaje:

iguales ante la naturaleza/biología; podría decirse incluso que el primero es un proyecto colonial y el segundo postcolonial. Lo interesante para este análisis es que, uno y otro, revelan las tecnologías de gobierno de la alteridad y las razones en nombre de las cuales se las lleva a cabo; sin embargo, ninguno de ellos pone en cuestión al colonialismo en sí mismo, tal como lo haría, así fuera parcialmente, el debate anticolonialista post-colonial de la postguerra a mediados del siglo XX.

Las tecnologías y razones de gobierno empezarán a cambiar en la primera mitad del siglo XX; una de las expresiones de este cambio en las razones y en las tecnologías lo constituye el proyecto de la educación intercultural, del que me ocupé anteriormente. Es uno de los primeros proyectos de gobierno de la alteridad, en términos culturales; otro de ellos lo constituye el nuevo sistema de derecho internacional, del que hacen parte los Derechos Humanos y los derechos culturales.

Del indio como categoría colonial al indígena como categoría postcolonial

En el periodo inicial del siglo XX ocurre una serie de hechos que serán decisivos en la problematización de las relaciones entre grupos humanos considerados como culturalmente diferentes. Como ya mencioné, durante el periodo posterior a la Primera Guerra se produce en Estados Unidos la problematización de las lealtades nacionales de los inmigrantes, que se expresa, entre otros ámbitos, en la emergencia de la educación intercultural y su preocupación por el problema de la ‘segunda generación’; así mismo, la naciente antropología aporta a esta problematización un lenguaje específico en el que nociones como grupo étnico resultan ser centrales. En este contexto es común la asociación entre cultura y nación, así como la naciente preocupación por la diversidad cultural y su relación con la unidad de la nación.

Posteriormente, luego de la Segunda Guerra Mundial dicha problematización es incorporada en el naciente sistema de Naciones Unidas, particularmente mediante estrategias orientadas al entendimiento entre culturas y la paz mundial, promovidas por la UNESCO y la OIT, entre otros (Rodríguez-Piñero 2007). Adicionalmente, la Organización

de Naciones Unidas produce un viraje sustantivo en términos del derecho internacional, al institucionalizar el sistema internacional de Derechos Humanos; dicho sistema, mantiene una visión del derecho en la que los sistemas jurídicos son del ámbito estatal y los sujetos de derechos son principalmente los individuos. Sin embargo, en este proceso se expresan dos hechos de radical importancia para la comprensión del multiculturalismo actual: por un lado, la problematización del colonialismo y, por otro, la emergencia, aun incipiente, del indígena como sujeto de derechos colectivos.

Si bien es cierto el sistema de Naciones Unidas opera dentro de una lógica inter-estatal y estadocéntrica, también lo es que en su proceso de conformación algunas de estas premisas empezaron a transformarse. Tal como lo afirma Anaya:

Aunque el individualismo y estatalismo occidentales son todavía doctrinas dominantes, la cuestión de los derechos humanos ha fomentado un creciente interés por valores derivados de pautas culturales y asociativas humanas independientes de las estructuras estatales. Como consecuencia, los derechos colectivos o de grupo han comenzado a aparecer en el discurso de los derechos humanos y en los procedimientos judiciales o cuasijudiciales de los órganos jurídicos internacionales (Anaya 2005:83-84).

Los antecedentes de este marco internacional de derecho se ubican en el siglo XVI, en la problematización que del colonialismo hicieron personajes como Vitoria y la llamada Escuela de Salamanca (Zavala 1977, Beuchot 1994). No obstante, un sistema de derecho internacional propiamente dicho sólo sería posible hasta los siglos XVIII y XIX, cuando se consolidan el sistema de estados y la idea de un sistema de regulación interestatal. En ese entonces, el derecho es pensado como sistema normativo que emana de los estados y que tiene en el individuo a su titular, por lo que la idea de un sistema de derecho interestatal es básicamente impensable. Es decir, el Estado es el productor y regulador de los sistemas jurídicos que regulan las relaciones entre sus ciudadanos y no existe un ente que produzca un derecho supranacional, por lo que, como afirma Clavero, “se llama derecho por asimilación, pero no puede serlo por naturaleza. Tal es la noción que se repite machaconamente durante los siglos XIX y XX” (Clavero 2005:15).

A mediados del siglo XX dicha noción se verá transformada, al menos en parte, cuando en el marco de los debates sobre la necesaria regulación de las relaciones entre estados y sobre

los límites del poder estatal frente a sus ciudadanos, emerja una nueva problematización sobre el colonialismo asociada a la idea de los derechos humanos. Los Derechos Humanos son derechos individuales, que protegen a los ciudadanos ante sus estados; son derechos producto del contexto de postguerra, que emergen ante la experiencia de estados que eliminan a sus ciudadanos, pero son también derechos pensados en el relación con el problema de la autodeterminación de pueblos que viven en situación colonial. Al llevar la situación colonial al centro del debate, el sistema de Naciones Unidas y los movimientos anticolonialistas confluyen en su problematización del derecho de los pueblos a gobernarse (Anaya 2005:85). No obstante,

[...] la implementación del régimen de descolonización basado en la Carta de Naciones Unidas no supuso una vuelta al statu quo del orden político y social anterior a los procesos históricos que culminaron en la colonización. Por el contrario, la descolonización condujo a la creación de órdenes institucionales absolutamente nuevos, que en un momento dado se consideraron apropiados para hacer efectivo el autogobierno (Anaya 2005:86).

Es decir, que el nuevo orden, basado en el sistema de naciones que estaba emergiendo, era una nueva forma de institucionalizar los efectos del colonialismo, en cuanto a aspectos como los límites territoriales y las jerarquías sociales producto de la experiencia colonial, lo que para algunos implicaba que, “[...] las normas de la descolonización desarrolladas y promovidas por el sistema internacional ignoraron las formas indígenas de asociación y organización políticas anteriores al contacto con la colonización europea” (Anaya 2005: 85-86). Esta nueva mirada al problema colonial tuvo una amplia aceptación y logró congregarse a muy diversas tendencias políticas; tanto desde la perspectiva liberal como desde la óptica marxista, se produjo un cuestionamiento al colonialismo y una defensa de la autodeterminación de los pueblos, lo que a la postre se vería reflejado en la emergencia de luchas inéditas y la legitimidad alcanzada por nuevos actores políticos: “[...] las estructuras coloniales comenzaron a verse como algo esencialmente negativo, en la medida en que negaban el autogobierno a los pueblos colonizados a cambio de una administración controlada por los pueblos colonizadores en su propio beneficio” (Anaya 2005:85).

Si bien la defensa de la autodeterminación se pensó en términos de los estados, a la larga se convertiría en una bandera que sería defendida también por los indígenas. “La principal

encarnación de este desarrollo en el contexto del programa internacional de los Derechos Humanos a mediados del siglo XX es el Convenio 107 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de 1957” (Anaya 2005:88). La OIT fue un organismo creado antes que la Organización de Naciones Unidas, aunque luego se afilió a ella.

Ya en 1921, la OIT llevó a cabo una serie de estudios sobre trabajadores indígenas. En 1926 estableció un Comité de Expertos de Trabajo Indígenas, cuyo esfuerzo llevó a la adopción de un sinnúmero de convenios y recomendaciones relativos a las prácticas de trabajo forzado y reclutamiento de grupos indígenas. Un segundo Comité de Expertos en Trabajo Indígena se reunió por primera vez en 1951. Este Comité invitó a los estados a extender disposiciones legislativas a todos los sectores de su población, incluyendo las comunidades indígenas, e hizo un llamamiento para mejorar la educación, la formación profesional, la seguridad social y la protección del trabajo de los pueblos indígenas (Hannun 1988, en Anaya 2005:88; nota a pie 35).

Como puede verse, la emergencia de los indígenas como sujetos de derechos corresponde a un proceso singular en el que la creación de un sistema internacional de derecho, orientado a la regulación de los derechos individuales de los ciudadanos ante sus estados y de las relaciones de los estados entre sí, fue llevado al campo de problematización del colonialismo y de los derechos de los habitantes ‘nativos’ de los territorios colonizados y a pensar a estos como grupos con derechos al autogobierno. Para algunos, dicho cambio significó una transformación en el sentido y alcances de dicho derecho, particularmente en relación con las poblaciones indígenas:

[...] el derecho internacional, antaño un instrumento del colonialismo, ha evolucionado durante las últimas décadas hasta convertirse en un aliado de la lucha de los grupos indígenas de todo el mundo por sobrevivir y desenvolverse como pueblos diferenciados dentro de sus tierras ancestrales o tradicionales (Anaya 2005:11).

Dicha transformación fue posible gracias a la emergencia de los Derechos Humanos en el sistema internacional y al desplazamiento en su estadocentrismo (Anaya 2005:29). Habría que añadir que el cuestionamiento al colonialismo resultó ser un factor clave en este proceso; dicho cuestionamiento vino de diversas orillas y obedeció a múltiples intereses que se conjugaron para hacer posible que emergiera un nuevo sujeto de derechos, que era el sujeto colonial por definición: el indígena. Como ha sido anotado en diversas ocasiones, [...] grupos ‘indígenas’, [es] una denominación que se aplica generalmente a los

descendientes de los habitantes originales, o de larga data, de tierras ahora dominadas por otros (Anaya 2005:11). La noción de ‘grupos indígenas’ aparece en los discursos del derecho internacional como una manera de nombrar a las poblaciones sujetas a la colonización; en primera instancia, dicha noción se refiere a las poblaciones que al momento de constituirse este nuevo sistema de derecho internacional se encontraban aun bajo el dominio colonial. Es decir, que la noción de indígena, en el sentido que adquiere en este momento, fue pensada para nombrar a grupos de población que fueron colonizados por países europeos durante el siglo XIX y XX. Sin embargo, en el mismo proceso en que se está problematizando el colonialismo existente, se introduce la problematización de los procesos coloniales anteriores, dando así lugar a una extensión de la noción hacia poblaciones nativas de América, que habitaban en países independientes o postcoloniales.

Posteriormente, la conceptualización de los efectos del colonialismo implicará también un cuestionamiento a la misma categoría de indígena, a la manera como lo plantearon algunos indigenistas latinoamericanos, para quienes, “[...] la categoría ‘indígena’ hace referencia al sector sometido dentro de una situación colonial, y nada tiene que ver con el contenido específico de las culturas indígenas” (Bonfil 1972:25). Bonfil y un amplio grupo de indigenistas hará una dura crítica al indigenismo prevaleciente hasta comienzos de los setenta; es decir, aquel indigenismo que abogaba por la integración de los indígenas a la nación y cuyas concepciones eran predominantes durante la primera mitad del siglo XX. Tanto dentro del indigenismo interamericano, como para otras expresiones de la acción indigenista internacional, los indígenas debían hacer parte de un proceso más amplio de construcción de nación en las sociedades postcoloniales.

Al identificar a los miembros de los grupos indígenas como individuos necesitados de especiales medidas para la protección de sus derechos humanos, el Convenio 107 de la OIT refleja las premisas del asimilacionismo en vigor entre los elementos políticos dominantes en los círculos nacionales e internacionales en el momento de su adopción. El sistema de valores que promovió la emancipación de los territorios coloniales durante la primera parte del siglo XX promovió al mismo tiempo la asimilación de los individuos pertenecientes a grupos culturales diferenciados en los sistemas políticos y sociales en que están incluidos (Anaya 2005:89).

De manera similar a cómo era entendida la cultura en el contexto estadounidense del periodo entre guerras, el sistema de derecho internacional concibe en sus inicios la diversidad cultural como una diversidad que se expresa en la diversidad nacional. Cultura es una categoría que habla de nación, y grupos étnicos refiere a poblaciones nacionales: “Si bien la comunidad internacional valoraba la diversidad cultural, ésta se refería fundamentalmente a la diversidad existente *entre* los diferentes estados independientes y los territorios coloniales, y no a la diversidad que pudiera existir *dentro de ellos*” (Anaya 2005:90).

Es así que, al analizar los documentos que hablan de cultura durante los primeros momentos de la segunda mitad del siglo XX, todavía es común encontrar profundas disertaciones acerca del sentido de la construcción de una cultura nacional, en las que los grupos ‘minoritarios’ son pensados más en términos raciales que étnicos o culturales. Este desplazamiento vendrá después y será en parte el producto de procesos como la institucionalización de los programas de sociología y antropología en las universidades de la región, en ocasiones resultantes de las recomendaciones del indigenismo interamericano y de otros organismos internacionales, que ya contaban con una institucionalidad propia en gran parte de los países de América (Ballesteros y Ulloa 1961); más adelante se sumarán a estos factores otros como las luchas agrarias de sectores campesinos que empezarán a reivindicarse como indígenas.

De tal forma y a pesar de las críticas de la que ha sido objeto, dado su evidente carácter colonial, el indigenismo interamericano de corte nacionalista, fue uno de los factores clave a la hora de abrir el debate internacional acerca de las poblaciones nativas en contextos postcoloniales. Tanto en sus expresiones nacionales como en el ámbito internacional, el indigenismo puso en discusión el problema de la cultura nacional y su relación con la cultura de los grupos colonizados y, a medida que se institucionalizaba, puso muchos de los problemas indígenas en términos de derechos.

Tanto el Convenio 107 como los programas del Instituto Indigenista Interamericano desarrollados dentro del esquema de los derechos humanos de mitad del siglo XX han sido rechazados debido a sus elementos asimilacionistas o integracionistas. Sin

embargo, y gracias a la intermediación conceptual e institucional de los derechos humanos, estos programas lograron colocar en la agenda del sistema internacional la cuestión de los pueblos considerados como indígenas en relación con las poblaciones mayoritarias o dominantes. Estas primeras iniciativas y el lenguaje de los derechos humanos generaron un mayor interés internacional en torno a los pueblos indígenas y, con el tiempo, dieron lugar al surgimiento de un nuevo régimen relativo específicamente a estos pueblos (Anaya 2005:91).

De tal forma, el desplazamiento del sistema internacional, de una lógica estadocéntrica e individualista del derecho a una más amplia que incluye la posibilidad de derechos colectivos, así como su cuestionamiento del colonialismo, resultan ser decisivos para la emergencia de elementos que luego serán centrales en las luchas indígenas y su reclamo de derechos. La novedad del multiculturalismo actual podría no ser tanta como parece y al contrario podría ser más bien la expresión de nuevos arreglos en las tecnologías de gobierno que, ahora, abogan por la domesticación de estos sujetos de derecho, de tal forma que no excedan los límites de la nación (Quijada 2007).

Antropología, cultura y diversidad cultural

A comienzos del siglo XX la emergencia de la antropología, y en particular la antropología cultural estadounidense, resultará ser clave para la renovación de las nociones de diferencia vigentes en Colombia, sustentadas de manera predominante en la idea de raza. Pero, para que se diera este giro, haría falta un largo proceso histórico y la conjunción de diversas variables; en América Latina, una de las principales vías para su expansión y consolidación será el indigenismo, aunque el ‘abandono’ de la idea de raza será producto de un largo proceso aun no acabado (León Portilla 1966).

El culturalismo será determinante para hacer de la diversidad de culturas un objeto privilegiado de interés y también para que se produzca la pregunta acerca de las relaciones entre culturas (Aguirre Beltrán 1957; Ortiz [1940] 2002). En los años veinte, el desarrollo de la sociología estadounidense estuvo influido por la llamada ‘Escuela de Chicago’, uno de cuyos intereses principales fue el estudio de poblaciones inmigrantes y las relaciones interétnicas en contextos urbanos (Cuche 2007: 38); dichos intereses tendrían una importante influencia sobre el desarrollo de la antropología cultural y estarían a su vez influidos por ella (Cuche 2007:57-58). Trabajos como los de Ruth Benedict y su noción de *patrón cultural*, tendrían una gran influencia en las ciencias sociales de la época y, como vimos, para la emergencia del problema de la interculturalidad.

El Indigenismo Interamericano

Al final de la primera mitad del siglo XX, el problema de la unidad nacional que había sido objeto de reiterada atención por más de un siglo, sería planteado en el contexto del naciente indigenismo interamericano (Aguirre Beltrán 1957, Díaz-Polanco *et al.* 1987), nombre con el que nacería el indigenismo de estado en América Latina. La fecha fundante de este proyecto es el año 1940, cuando se realizó en Pátzcuaro (México) el *Primer Congreso*

Indigenista Interamericano (Ballesteros y Ulloa 1961), que marcó un momento crucial en cuanto a la política estatal dirigida a poblaciones indígenas en casi todos los países de la región. Aunque en muchos de ellos ya existía algún tipo de institucionalidad encargada del tema, esta reunión de expertos fue determinante en la configuración de un nuevo tipo de proyecto, en el que se destacan varios elementos novedosos. Por un lado, el congreso produce un documento de recomendaciones para los gobiernos de los estados, en el que se indica de manera detallada las líneas que habrá de seguir la política indigenista (Ballesteros y Ulloa 1961: 279-335); dichas recomendaciones reflejan un enfoque novedoso para la época, que busca la incorporación del indígena a la nación mediante un conjunto de estrategias en campos como la educación, la salud y la economía, entre los más destacados.⁴¹

Por otro, uno de los propósitos centrales del proyecto que allí se discute es la *aculturación*. Se asume que el indígena ha sido víctima de una historia de sometimiento, lo que lo ha puesto en una situación de desventaja, no de inferioridad natural como se había argumentado desde el racismo biologicista; en consecuencia, el indigenismo funcionaría como una especie de proceso de nivelación del indígena, que estaría a cargo del estado y en el que la antropología debería jugar un rol determinante. Otro aspecto característico del congreso es que promueve la creación y consolidación de programas universitarios de antropología y la realización de investigaciones conducentes a la comprensión de las culturas indígenas, para que éstas puedan ser intervenidas científicamente. Además de la centralidad que le asigna al estado y a la antropología, el indigenismo otorga una especial visibilidad al indígena como objeto de intervención, y a su lengua y cultura como vehículos de la transformación que se busca producir; para ello promueve la alfabetización y educación de las poblaciones indígenas, basándose en el uso de sus lenguas y en la formación de personal local como agente privilegiado en la producción del cambio; la generación de confianza y la promoción de un sentido de apropiación local respecto de los proyectos institucionales, resulta clave para el éxito de sus proyectos (Paulston 1970).

⁴¹ Las áreas de trabajo indigenista son relativamente estables a lo largo de los años, tal como lo reflejan las temáticas abordadas en posteriores congresos; en 1968, casi treinta años después de Pátzcuaro, el VI Congreso mantenía, en términos generales, similares preocupaciones. Ver: Anuario indigenista, XXVIII, diciembre de 1968.

Esta nueva práctica del indigenismo produce la visibilización de un conjunto de asuntos considerados relevantes para el mejoramiento de las condiciones de existencia del indígena. Al privilegiar ciertos aspectos, la acción indigenista contribuye a definir los elementos de la vida de los indígenas que deben ser tenidos en cuenta, tanto para los proyectos que se realizan como para las investigaciones que se requieren. De hecho, la acción indigenista es decisiva en la producción del ‘indio’ mismo; al definir lo que lo caracteriza o señalar quién ha dejado de serlo, produce unos referentes autorizados de indianidad.

Aunque he hablado del indigenismo en singular, las experiencias del indigenismo en América son diversas y se desarrollan en contextos disímiles, a pesar de compartir también elementos en común. Múltiples factores inciden para que a la hora de emerger el indigenismo de los años cuarenta, y luego en la dinámica de sus trayectorias, varíe significativamente de un lugar a otro. Luego de tres décadas de una hegemonía más o menos sólida, en los años setenta un grupo de antropólogos lo sometió a un fuerte debate, dando lugar a nuevas posturas críticas y proponiendo otras formas de abordar el problema indígena (Citarella 1990:29). Las llamadas *reuniones de Barbados* propusieron abordar nuevas problemáticas acerca de la situación de los indígenas, al tiempo que cuestionaron duramente la experiencia del indigenismo practicado hasta entonces. A pesar de que el enfoque de estas reuniones difería del profesado por el indigenismo hasta entonces, no dejaría de ser un proyecto que hablaba de los problemas del indígena, que problematizaba su situación actual y su historia, pero seguía hablando ‘por’ o ‘en nombre de’ el indígena. Es por esto que algunos autores establecerán posteriormente la diferencia entre indigenismo e indianismo (Alcina Franch 1990).

En Colombia la década de los setenta corresponde a un momento en el que la indigenidad emerge con especial fuerza; en sus inicios apareció ligada a las luchas agrarias campesinas y a otras expresiones de la lucha popular; posteriormente se iría haciendo más específica, tomando distancia de otras movilizaciones populares, hasta llegar a plantearse como una lucha orientada al descubrimiento y reivindicación de ‘la cultura’, a la reivindicación de ésta como un derecho (Bolaños *et al.* 2004) y a la marcación de diferencias que llegarían a

ser inconmensurables frente a otros sectores de población. La institucionalización del indigenismo en América Latina resulta crucial para comprender la manera que adquiere la indigenidad en el siglo XX (Gros 2000), el contexto en que se constituye la antropología nacional, los procesos en los que se modelan las tecnologías de intervención dirigidas a estas poblaciones y las dinámicas en las que las relaciones entre culturas llegan a ser problematizadas.

Gobernar al indígena y que éste se gobierne a sí mismo

Al igual que los grupos étnicos para la antropología, educación y defensa estadounidense, para el indigenismo interamericano el indio representa un problema en términos de la consolidación de la nación. Obviamente los contextos son distintos y las diferencias entre uno y otro proceso pueden ser notorias: las sociedades latinoamericanas no participaron de la misma manera en la Guerra y su prioridad no ha sido en general la lealtad nacional de los inmigrantes. Sin embargo, en ambos casos se trata de lograr la participación de ciertos grupos de población a los que se considera culturalmente diferenciados, en lo que se concibe como el proyecto de sociedad nacional que debe ser deseado por todos los ciudadanos (Rubio 1953; Mostny 1950; Friede 1949).

Aun así, el indigenismo ha sido también un proyecto liberador, al cuestionar la situación histórica vivida por los indígenas en contexto coloniales y promover estrategias para su empoderamiento. En el contexto en el que emergió, el indigenismo llegó a ser considerado como un gran proyecto de igualdad para poblaciones que tradicionalmente fueron consideradas como ‘salvajes’, cuestionando la idea de su inferioridad natural e introduciendo en el análisis de sus problemas las causas sociales e históricas de su desigualdad (Torres Giraldo 1975; García 1939). Aun cuando frecuentemente empleó nociones que hoy son consideradas etnocéntricas y discriminatorias, abrió las puertas para un replanteamiento de las ideas asociadas a las nociones de raza, según las cuales la desigualdad era producto de una condición esencial a los indígenas y no la resultante de procesos de larga duración en los que estas poblaciones fueron sometidas de diversas maneras.

A diferencia de planteamientos como los de Uribe ([1907] 1955), basados en la diferencia natural, que apuntalaron los proyectos de ‘reducción’, el indigenismo se sustentó en la idea de una diferencia social que, planteaba, se podía superar por medio de la *integración*. En uno de sus principales órganos de difusión, el *Boletín Indigenista*, se comentaba en 1956 la política del Instituto Nacional Indigenista de México, en los siguientes términos:

La finalidad fundamental de la política indigenista es la integración a la nacionalidad de los grupos étnicos subdesarrollados mediante la promoción de sus niveles de vida en sus aspectos económico, sanitario, educativo y de caminos, principalmente. El ataque para la realización de este problema es a base de una integración regional y, por ello, en la acción del Instituto quedan comprendidas actividades encaminadas a elevar tanto a los indígenas como a los mestizos que viven en simbiosis con ellos y que constituyen una unidad regional con recursos y necesidades comunes (Citado en Rubio 1957:25).

En América Latina, la interculturalidad surgió ligada a la práctica del indigenismo; inicialmente como una categoría descriptiva que nombra las regiones donde se encuentran poblaciones indígenas ‘en contacto’ con poblaciones ‘mestizas’, y progresivamente como categoría prescriptiva para indicar la manera en que el indígena debe relacionarse con ‘la nación’. Las ‘regiones interculturales’ fueron uno de los principales focos de atención del indigenismo mexicano y fue allí donde la noción tuvo su mayor uso, en los centros coordinadores regionales que eran las sedes del Instituto Nacional Indigenista (INI), en diversas partes del país (Citarella 1990:25). Refiriéndose a la teoría de los Centros de Coordinación, planteada por Gonzalo Aguirre Beltrán (1957), Rubio destaca algunos de los aspectos a su juicio más sobresalientes:

Las investigaciones sociales buscan los escalones y fuerzas que producen el paso de las comunidades primitivas hacia las ‘sociedades urbanas u occidentalizadas’. En este campo es de vital importancia determinar la inducción de los elementos de las otras culturas que podrían elevar los niveles de vida y producir transculturaciones beneficiosas. No se trata simplemente de una cultura pasiva, receptora de los elementos tipo occidental, sino de una interacción entre lo urbano y lo rural indígena (Rubio 1957:32).

A pesar de concebir al indígena como objeto de intervención, el indigenismo permite cuestionar la idea de su supuesta pasividad, para proponer a un indígena cuya historia es producto de intercambios con el resto de la sociedad. No obstante, resuena en la cita el papel de las investigaciones académicas junto al sentido de proyecto civilizatorio, dos de

las características que definen el sentido de la acción indigenista. En este contexto, las relaciones de los indígenas con los ‘mestizos’ se plantean como una preocupación central y como espacio de aplicación de la estrategia indigenista; la interculturalidad es una noción que refiere a la interdependencia histórica entre ambos grupos, que hay que afectar para integrar a la ‘comunidad indígena’ en la búsqueda de una armonía nacional entre los diversos grupos; así lo plantea Rubio:

Otro elemento básico constituye el concepto que tienen sobre el hecho de que una comunidad indígena no es una unidad independiente, autónoma, por más autosuficiente que se muestre en lo económico y por más etnocentrista que parezca el grupo en lo social y cultural. Por el contrario, esos grupos son satélites de un centro mestizo-blanco (ladino) alrededor del cual giran y actúan. Ese es el resultado del proceso histórico-sociológico de la generalidad de las comunidades aborígenes de la América Española. Por esta característica es indispensable tomar en cuenta la unidad del *sistema intercultural* indígena y ladino. Como es lógico desprender, así se va a una integración regional y étnica; así se mantiene una posición lógica, que atiende al mejoramiento e integración de grupo o grupos; sin producir choques ni luchas raciales o sociales. La aspiración es de integrar el radio nacional como una estructura armónica y equilibrada entre los diversos grupos (Rubio 1957:32-33, énfasis agregado).

Se entiende que, dado que la historia indígena ha sido producto de las interacciones con otros grupos, resulta fundamental incidir sobre dicha relación que, al igual que en la ‘maquina de reducción’ de Uribe y en las propuestas de interculturalidad en Estado Unidos, se plantea como potencialmente conflictiva. Se trata de un proceso del que los indígenas habrán de apropiarse, para así evitar traumatismos; el indigenismo no sólo busca gobernar a los indígenas, sino que aspira a que ellos lleguen a gobernarse a sí mismos incorporando elementos de otras culturas:

Los Centros de Coordinación aspiran a encauzar y dirigir, a impulsar y cooperar, recurriendo a un proceso de **aculturaciones inducidas**. Esta es una política que busca que la obra surja de dentro de los grupos, para que sea bien aceptada y para evitar los **shocks culturales** [...] (Rubio 1957:33, énfasis en el original).

No obstante, dicho gobierno de sí es entendido de manera muy distinta a cómo esto puede ser entendido hoy en día. Los procesos de aculturación estaban dirigidos a la introducción de cambios que condujeran a los indígenas hacia la modernidad; muchos de los cuales se materializaron en programas que guardan estrecha similitud con los que hoy en día

adelantan las propias organizaciones indígenas, y que se encuentran en las acciones institucionales de estado desde épocas muy tempranas del indigenismo en Colombia.⁴² Tal como puede observarse en un informe rendido al Congreso por el Ministerio de Gobierno en 1968, el jefe de la División de Asuntos Indígenas relataba en relación con el departamento del Cauca:

En este Departamento en cuyo oriente y sur subsisten numerosos resguardos y grupos de indígenas de origen colonial, se continuaron las campañas de cambio cultural, tecnológico y de integración, que deben culminar en la disolución de los Resguardos, a medida que avance su aculturación, para convertirlos en modernas Unidades Agrícolas Familiares y Concentraciones Parcelarias de acuerdo con Incora, de manera que sus habitantes puedan gozar de crédito supervisado, tecnificación agropecuaria y seguridad en la posesión de las tierras por medio de la titulación procurando así la integración de los ciudadanos de origen indígena a la plena ciudadanía (Hernández de Alba 1969:81).

Más adelante el mismo informe señala cómo en otro departamento una comunidad misionera estableció una escuela bilingüe y un centro de atención médica, además de otras acciones similares en asuntos relativos a producción agrícola y salubridad (Hernández de Alba 1969:85). El informe describe las actividades de la División para un periodo de un año (junio de 1967 a junio de 1968), en diferentes lugares del país en los que se adelantan proyectos con grupos indígenas; adicionalmente menciona la participación del jefe de la División en el IV Congreso Indigenista Interamericano (1969: 86).⁴³ Este modelo de intervención que se hace evidente en el informe mencionado, corresponde claramente a los postulados básicos del indigenismo y no es una expresión aislada del mismo. Un par de años antes, en el editorial de la revista *América Indígena*, órgano de difusión del Instituto Interamericano Indigenista, su director planteaba:

El indigenismo interamericano, apoyado sobre todo en la antropología social, busca una comprensión integral de la realidad de las comunidades indígenas, para proceder después a planificar procesos de cambio, debidamente adaptados, en aspectos tan importantes como son la educación bilingüe, las condiciones sanitarias y el desarrollo socio-económico (León-Portilla 1966:208).

⁴² Una revisión rápida a las páginas web de algunas organizaciones indígenas permite ver estrechas coincidencias entre sus programas actuales y los programas del indigenismo de estado desde los años cuarenta: <http://www.onic.org.co/index.shtml>, <http://www.cric-colombia.org/>, <http://www.oia.org.co/politica.htm>, <http://www.nasaacin.org/>.

⁴³ Realmente el congreso realizado en este año, fue el VI; ver: Anuario Indigenista, Vol. XXVIII, de diciembre de 1968.

En estas últimas citas puede verse de qué manera opera el indigenismo como tecnología de gobierno de los indígenas, que define aquellos aspectos que habrán de ser objeto de intervención. En un primer momento, planteando el problema en términos de ‘relaciones’ entre los grupos indígenas y los ‘mestizos’; es decir, produciendo a dicha relación como objeto de intervención. En segundo, definiendo campos específicos de la política, como la educación, la producción agrícola y la salubridad. Si se estableciera un paralelo con las prácticas de reducción, se podría identificar cómo tienen en común algunas preocupaciones como la educación y la inserción en la economía, aunque habría que decir que las nociones sobre estos problemas y las estrategias dirigidas hacia ellos no son idénticas. Su manera de entender la indigenidad o el rol mismo del estado en la conducción del cambio, son distintas, aunque siguen siendo tecnologías para la conducción de poblaciones específicas y su inserción en proyectos civilizatorios, siempre en nombre del bienestar de las propias poblaciones objeto de la intervención.

El indigenismo de Barbados como crítica post-colonial

En 1971 se realizó en Barbados la reunión de un grupo de especialistas en temas indígenas que a la postre marcaría un hito del indigenismo latinoamericano. Dicha reunión fue la primera de tres, realizadas en 1971, 1977 y 1993; las dos primeras en Barbados y la tercera en Río de Janeiro. De manera similar al indigenismo interamericano, el grupo de Barbados produjo declaraciones luego de cada una de sus reuniones (Declaraciones de Barbados I, II y III), en las que sentó su posición frente a la situación de los indios y llamó la atención de la sociedad, los estados, la academia y las misiones religiosas, acerca de su papel en la situación del indígena y en su posible compromiso para transformarla. Dichas declaraciones son una valiosa muestra de la forma que adquiere la problematización de la cuestión indígena y algunos de sus desplazamiento más notorios e influyentes durante algo más de dos décadas.

La primera reunión, convocada por el *Instituto de Etnología de la Universidad de Berna* con el auspicio del *Programa para combatir el Racismo* y la *Comisión de las Iglesias sobre*

Asuntos Internacionales del Consejo Mundial de Iglesias, se propuso como un “Simposio sobre la ‘fricción interétnica en América del Sur’” (Grünberg 1972:13). En la presentación de las memorias del simposio, el coordinador anotaba:

Nos encontramos ante la dificultad de justificar nuestros intereses ante el futuro de los indios en una época en que hay tantos problemas urgentes en América Latina. A pesar de estar situada dentro de la problemática general latinoamericana, la cuestión de las organizaciones tribales no constituye, evidentemente, un problema básico de los países respectivos. Ni las soluciones positivas, en el sentido de garantizar la sobrevivencia de las poblaciones tribales, ni la pura y simple exterminación física de esas poblaciones (considerada por algunos como una solución del ‘problema indígena’) no afectaría en nada los fundamentos socio-económicos de aquellos países (Grünberg 1972:15).

No deja de ser interesante que se afirme la ausencia del problema indígena dentro de las preocupaciones de los países de América Latina; más aun cuando para la fecha habían transcurrido tres décadas de trabajo del indigenismo interamericano. Probablemente ello se deba al interés de este ‘nuevo indigenismo’ por marcar distancia frente a una acción indigenista de acentuado carácter estatal y de integración del indio a las dinámicas del desarrollo. Para los participantes del simposio en cambio, “los indios no representan, [...] el atraso, sino el símbolo de la lucha común por un futuro mejor” (Grünberg 1972: 16-17). Este distanciamiento parece expresarse más claramente en la ponencia presentada por Guillermo Bonfil, para quien “la política indigenista es, simplemente, una manera particular de las relaciones que establece la sociedad dominante con los pueblos dominados dentro de una situación colonial” (1972:28). Para el antropólogo mexicano, el término indio “corresponde a la categoría de colonizado” y, “al morir el indio como categoría colonial surgirán en todo su vigor las múltiples entidades étnicas que representan una de las riquezas potenciales más preciosas de América Latina” (1972:28). Esta nueva lectura del indigenismo se inscribe dentro de un enfoque dependientista de la situación de América Latina, que cuestiona el colonialismo interno y denuncia cómo la acción indigenista no se limita al accionar institucional de los estados, sino que incluye el conjunto de la política de una sociedad hacia las poblaciones indígenas.

Al igual que el indigenismo surgido en los años cuarenta, que tuvo como uno de sus ejes centrales la teoría de la aculturación, el nuevo indigenismo que se reúne en Barbados

plantea su preocupación en términos de relaciones entre grupos culturales, inicialmente planteado en términos de ‘fricciones interétnicas’. Pero, tal vez o más interesante del grupo de Barbados es que es un indigenismo que cuestiona al indigenismo; es decir, un proyecto intelectual que no sólo habla *de*, sino que habla *por* los indígenas. A pesar de los profundos efectos del proyecto que allí se inaugura y de los desplazamientos que representa respecto del indigenismo estatalista, uno de los efectos de este nuevo proyecto es el de producir una especie de ‘ocultamiento’ de la voz y las acciones de los indigenistas, para promover un nuevo discurso en el que se supone que ahora sí son los indígenas los que tienen voz.

Esta transformación es menos visible en la primera reunión, de 1971, cuya declaración ‘por la liberación del indígena’ se encabeza diciendo: “Los antropólogos participantes en el simposio [...]” (En Grünberg 1972:499). Es decir, que continúa siendo inscrita en la lógica de los académicos e intelectuales de las ciencias sociales desde donde se enuncia el proyecto de liberación, pero en nombre de “[...] asumir las responsabilidades ineludibles de acción inmediata para poner fin a esta agresión, contribuyendo de esta manera a propiciar la liberación del indígena” (1972:500).

Antes que cuestionar el valor de la intervención académica en proyectos políticos que busquen la construcción de mejores opciones de vida para grupos de población históricamente subordinados, llamo la atención acerca de cómo en estos discursos se produce el efecto de no estar hablando por sí mismos, sino en nombre de otros. Y además, en la misma lógica, se va produciendo el efecto de ‘ocultamiento’ de la presencia del académico, para producir la ilusión de que son las voces de los desposeídos las que se escuchan y sus intereses los que allí se expresan. No es que se refleje la multivocalidad que caracteriza a la mayoría de organizaciones sociales, sino que se busca producir el efecto de emergencia de las voces de los oprimidos.

El ocultamiento del lugar de los expertos en la constitución del discurso ‘indígena’ a partir de la década de los setenta, se expresará en la producción de lenguaje fuertemente influido por el canon académico; particularmente, aunque no exclusivamente, el antropológico. De tal forma, los documentos producidos desde las organizaciones sociales, y que se entiende

habrían sido producidos por sus propios intelectuales no académicos, incluirán nociones como las de ‘entidad étnica’, ‘especificidad cultural’, ‘dominación cultural’ e, incluso, ‘indígena’, emanados de los debates teóricos y políticos contemporáneos de las ciencias sociales y la institucionalidad interestatal, que se suponen ‘más adecuados’ para expresar la situación indígena y sus demandas (Ver Rappaport 2008, Wade 2007).

A pesar de que el proyecto del grupo de Barbados parece marcar un profundo desplazamiento al respecto, no deja de producir cierta dosis de subyugación de los saberes en nombre de los que habla (Foucault 2001); aun cuando los saberes que se imponen lo hagan en nombre del bienestar de los productores de los saberes que son sometidos. Es un discurso en el que se legitima la experticia de ciertos sujetos y se define los términos en los que es posible plantear los problemas. Es decir, que no es sólo la voz de los académicos hablando por los indígenas ni un desplazamiento de las voces de los académicos hacia las voces indias; el nuevo indigenismo produce una particular versión de las ‘voces indígenas’, a comienzos de los setenta.

La emergencia del sujeto político indígena es un aspecto crucial de este proceso. Se trata de una experiencia particular y novedosa en la cual amplios grupos de población comienzan a ser pensados y a pensarse a sí mismos como ‘entidades’ o grupos étnicos, como resultado de un complejo cruce de relaciones que operan en distintos planos. Desde la creación del nuevo sistema interestatal y la institucionalización del derecho internacional, pasando por las luchas anticolonialistas, las teorizaciones antropológicas de la cultura, las experiencias del indigenismo de estado, las intervenciones de un nuevo indigenismo más académico y las luchas agrarias; todo ello se conjuga para re-definir las posiciones de sujeto indígena, así como las experiencias concretas de indigenidad que serán agenciadas por grupos de población que constituirán su proyecto político desde estos nuevos referentes.

La segunda Declaración de Barbados (Grupo de Barbados 1979:389) es mucho más evidente en este sentido. En ella se lee al comienzo: “Hermanos indios: En América los indios estamos sujetos a una dominación que tiene dos caras: la dominación física y la dominación cultural”. Nótese el cambio de sujeto; se trata ahora de la voz ‘de los indios’

dirigida hacia sus ‘hermanos’, al contrario de la primera declaración dirigida ‘a la opinión pública’ por los antropólogos. La tercera declaración, que se realizó más de quince años después de la segunda, volverá a escribirse en tercera persona y retomará la voz de los académicos.

Estos cambios en el *locus de enunciación* de las declaraciones, reflejan algo más que un aspecto gramatical de los textos o de la conformación de los grupos que se reunieron; aunque ello no deja de ser un elemento a tener en cuenta. En 1978 participaron en Barbados varios líderes indígenas de algunas de las nacientes organizaciones que se venían conformando en América Latina en ese momento; por Colombia participó Trino Morales, un destacado dirigente del CRIC y un ‘miembro de la Comunidad Guajira (Venezuela-Colombia)’, según aparece en la lista de participantes (Grupo de Barbados 1979:17).

Otro hecho relevante en las declaraciones de Barbados es la inclusión de estrategias o recomendaciones sobre las formas en que debería darse la relación con la población indígena. En la primera reunión, se llama la atención sobre el papel del Estado, las misiones religiosas y la antropología, además de incluir un apartado sobre ‘El indígena como protagonista de su propio destino’ (Grünberg 1972: 499-508). Dichas declaraciones constituyen detallados programas de gobierno de los indígenas en nombre de su ‘especificidad étnica’ y su condición colonial. En la primera declaración se afirma respecto de la responsabilidad del Estado, cuya política indigenista ha demostrado ser colonialista y clasista, que este debe,

[...] reconocer el derecho de las entidades indígenas a organizarse y regirse según su propia especificidad cultural, lo que en ningún caso puede limitar a sus miembros para el ejercicio de todos los derechos ciudadanos, pero que, en cambio, los exime del cumplimiento de aquellas obligaciones que entren en contradicción con la propia cultura (En Grünberg 1972:501).

Este tipo de recomendaciones asume una noción de ciudadanía diferenciada en virtud de la pertenencia a un grupo con una ‘cultura propia’, al tiempo que esboza el asunto del autogobierno, que será objeto de amplios desarrollos posteriores en el marco del

multiculturalismo indigenista de finales de siglo.⁴⁴ Aunque todavía no se habla de ‘autoridades tradicionales’, introduce la idea de que estas poblaciones tienen ‘derecho a regirse según su especificidad cultural’. Sin cuestionar las formaciones coloniales de alteridad, el indigenismo aboga a la ‘especificidad étnica’ como criterio para argumentar el derecho de “[...] ser y permanecer ellas mismas, viviendo según sus costumbres y desarrollando su propia cultura por el hecho constituir entidades étnicas específicas” (En Grünberg 1972:501). Es decir que, a pesar de denunciar el colonialismo, el grupo de Barbados no se cuestiona por sus efectos en términos culturales, o asume que estos sólo pueden haber actuado en términos de pérdida cultural y no como transformación y apropiación de la ‘cultura dominante’ o del colonizador. Si bien es cierto ésta será una idea sobre la que trabaje posteriormente Bonfil, con su noción de etnodesarrollo (1982), en Barbados ella todavía no aparece.

Más que el reconocimiento de un hecho existente, la presencia de poblaciones y organizaciones indígenas representa la constitución de un nuevo sujeto indígena, que llega a identificarse como tal y que define su acción política en los términos que son posibles en las nuevas circunstancias, que se producen en una nueva articulación de la idea de diferencia, ahora entendida en términos de especificidad cultural. Como puede verse en Barbados, pero también en los discursos de las organizaciones y en el nuevo lenguaje institucional referido a las poblaciones indígenas, este nuevo ciudadano (esta nueva ciudadanía) es presentado como sujeto de derechos pre-coloniales, cuyo gobierno, propio o estatal, se hará en nombre de su diferencia cultural.

Es así que la relación que deba tener el estado con el indígena, así como las relaciones de la academia, las iglesias y el conjunto de la sociedad, deberán hacerse teniendo en cuenta esta variable definitoria. La experiencia social y la forma particular de ciudadanía del indígena sólo será legítima en tanto éste se acoja a ‘su’ diferencia radical (su ser precolonial o ancestral). Sólo podrá educarse si lo hace de acuerdo a ‘su’ cultura, sólo podrá tener acceso a programas de salud si estos conservan o se basan en ‘sus’ prácticas ‘tradicionales’, sólo

⁴⁴ Vale mencionar que este fue un tema que hizo parte sustancial de los debates sobre el derecho internacional y el cuestionamiento del colonialismo en el marco del sistema de Naciones Unidas, como se mencionó anteriormente.

tendrá derecho a la tierra si demuestra ser descendiente del colonizado y sólo podrá hablar si lo hace en el lenguaje de la diferencia.

Este gobernarse y ser gobernado en nombre de la diferencia, definirá los límites de la experiencia política de quien se identifique como indígena. Esta será la forma de acceder a derechos básicos para amplios sectores de la población latinoamericana, que sólo será escuchada si asume su lugar de alteridad. Es probable que para algunos esto resulte obvio, más aún cuando hay una valoración altamente positiva del ser indígena en el presente. Sin embargo, tras el manto de legitimidad de la diferencia se oculta la experiencia histórica de la desigualdad; la experiencia colonial, cuya crítica hizo posible el planteamiento de derechos como el del autogobierno, fue fundamental en la producción de unas específicas formaciones de alteridad, que no serán cuestionadas en el marco del indigenismo.

A pesar de su carácter indigenista, la reunión de Barbados de 1971 es autocrítica e incluye un apartado sobre la ‘responsabilidad de la antropología’, en la que afirma:

Desde su origen la Antropología ha sido instrumento de la dominación colonial: ha racionalizado y justificado en términos académicos, abierta o subrepticamente, la situación de dominio de unos pueblos sobre otros, y ha aportado conocimientos y técnicas de acción que sirven para mantener, reforzar o disfrazar la relación colonial. América Latina no ha sido excepción y con frecuencia creciente, programas nefastos de acción sobre los grupos indígenas y estereotipos y distorsiones que deforman y encubren la verdadera situación del indio pretenden tener su fundamento científico en los resultados del trabajo antropológico (En Grunberg 1972:505).

Más adelante afirma que la antropología debe tomar a las poblaciones indígenas no como objeto de estudio, sino verlos como pueblos colonizados y comprometerse con su liberación. Y señalan la que debe ser la función de la antropología:

Por una parte, aportar a los pueblos colonizados todos los conocimientos antropológicos, tanto acerca de ellos mismos como de la sociedad que los oprime a fin de colaborar con su liberación;
Por la otra, reestructurar la imagen distorsionada que existe en la sociedad nacional respecto a los pueblos indígenas desenmascarando su carácter ideológico colonialista (En Grunberg 1972:506).

Es decir, que aun cuando los antropólogos son críticos de su relación histórica con los indígenas, son menos reflexivos en cuanto a su epistemología y a su rol de expertos.

Para terminar, el documento de la declaración incluye un apartado acerca del ‘indígena como protagonista de su propio destino’, que comienza diciendo: “Es necesario tener presente que la liberación de las poblaciones indígenas es realizada por ellas mismas, o no es liberación” (En Grunberg 1972:506). En la declaración de 1977, estas ideas parecerán concretarse en un nuevo texto que ahora es escrito en primera persona, en nombre de las organizaciones indígenas. No obstante, resulta difícil esclarecer la forma en que se da la relación entre los líderes indígenas allí reunidos y los antropólogos presentes; la similitud entre los lenguajes de ambos textos parecen indicar que los académicos son algo más que invitados a una reunión indígena, y por el contrario da la impresión de un activo papel en las formas de conceptualizar las demandas ‘de las organizaciones’.

De hecho, vale la pena analizar una particular coincidencia de tiempo entre la realización de la reunión de Barbados en 1971 y la emergencia de la primera organización indígena contemporánea en Colombia. La firma de la primera declaración de Barbados se hizo el 30 de enero de 1971 y pocos días después se realizaría en el Cauca la asamblea que daría pie a la conformación del CRIC; dicha cercanía en el tiempo sería de menor interés si no fuera porque en Barbados se presentó una ponencia titulada ‘La lucha del indio por su liberación’, a cargo de Gonzalo Castillo Cárdenas, quien fue el encargado de editar el libro de Manuel Quintín Lame, publicado bajo el título “En defensa de mi raza”, en agosto del mismo año (Quintín Lame 1971). También asistió Víctor Daniel Bonilla, otro reconocido intelectual vinculado a las luchas indígenas, miembro, al igual que Castillo, del Comité por la Defensa del Indio.

Como mostré antes, la problematización del colonialismo ocurre en el contexto de la postguerra, con la creación del sistema de derecho internacional asociado a Naciones Unidas y las luchas anticoloniales. Uno de sus efectos es el de plantear el tema de los derechos de los pueblos que fueron sometidos a colonización, lo que redundó en la idea de dos sistemas de derecho al interior de los países: uno del colonizado y otro del resto de la

sociedad;⁴⁵ sólo que ahora esta idea del derecho del colonizado es leída como la existencia de “derechos anteriores a toda sociedad nacional” (En Grünberg 1972:501), lo que apuntala la defensa de los territorios indígenas.

Por otro lado, la problematización del colonialismo produce una ruptura en términos de la historia indígena, que con frecuencia es vista primordialmente como una historia alterada por el contacto con lo no-indígena, que se extiende hasta el presente. En consecuencia, los indígenas no sólo deben ser protegidos del genocidio actual o potencial, sino que sus relaciones con otros grupos de población deben ser reguladas por el Estado, o su población mantenida en aislamiento. En el primer caso, es esto lo que se plantea con la teoría de la aculturación, propia del indigenismo interamericano; lo segundo se expresa claramente en la primera reunión de Barbados: “El Estado debe ser responsable de todos los contactos con grupos indígenas aislados, en vista de los peligros bióticos, sociales, culturales y ecológicos que representa para ellos el primer impacto con los agentes de la sociedad nacional” (En Grünberg 1972:502).

Lo que parece introducir el indigenismo es el cuestionando constante de las relaciones, para poblaciones que son pensadas en términos de unidades autocontenidas cuyo contacto con el mundo no indígena debe ser objeto de regulación. O sea, que la población indígena debe ser objeto de un proceso dirigido, controlado, al entrar en relación con otros grupos de población, y dicho proceso, regulado por el estado y por los expertos encargados de tal fin, estará siempre orientado por unos propósitos que le definen si debe integrarse a la nación o conservarse como indígena. En cualquier caso le prescriben lo que debe resultar de dicha relación y la manera como debe darse el proceso mismo.

Obviamente las experiencias históricas de los indígenas en las situaciones coloniales condujeron a que ocuparan posiciones desiguales en las relaciones de poder, por lo que es fácil sumarse a una preocupación por la manera en que debe darse su interacción con otros

⁴⁵ Entre otras cosas con una lógica similar a la del colonialismo ibérico en Hispanoamérica, que sostuvo su régimen de dominación sobre la base de un sistema jurídico diferenciado para los colonizadores y los colonizados, en el que estos últimos eran tenidos por seres necesitados de tutela, que debían vivir ajenos al contacto con otros sectores de la población.

grupos de población que pueden aprovechar dicha desigualdad en beneficio propio. Sin embargo, lo que se regula, tanto en el caso del primer indigenismo como en el de Barbados, es su diferencia cultural; su posibilidad, o no, conservar ciertos rasgos culturales que lo distinguen de la población con la que entra en contacto. Se busca su gobierno, aun en nombre de su propio beneficio, en nombre de su diferencia cultural, la cual opera como argumento para justificar el que sea objeto de intervención (como carencia o como valor a salvaguardar).

Tanto en el indigenismo originado en Pátzcuaro como en el de Barbados, se encuentra un conjunto de políticas que delinear formas particulares de entender lo indígena, al igual que tecnologías específicas para su gobierno. Aun cuando sus discursos se sustentan en la búsqueda del bienestar del indígena, ya sea mediante la aculturación o la preservación de su cultura, los indigenismos se caracterizan por ser programas de gobierno del indígena definidos por individuos o en instituciones ‘externas’ al mundo indígena. De allí la constante crítica de la que han sido objeto. No obstante, como hemos visto en uno y otro caso, muchos de los programas del indigenismo delinear las bases de lo que más adelante serían los programas de las organizaciones indígenas, que con frecuencia son presentados como verdaderos ejemplos de innovación y expresiones de una política alternativa a las políticas estatales de herencia colonial; de la misma manera habría que analizar los discursos de la interculturalidad y su apropiación al interior de estas organizaciones.

Despliegue y dispersión de la Interculturalidad en Colombia

A partir de la década de los ochenta el término interculturalidad adquirió un amplio uso en Colombia, particularmente asociado a las disputas políticas y académicas promovidas por, o en nombre de, los ‘grupos étnicos’. El campo en el que ha tenido su mayor despliegue ha sido el de la educación y en particular la educación indígena (Mato 2008; Pancho *et al.* 2005; Corrales 2003; MEN 1996b; Bodnar 1986). Hoy en día se lo emplea con frecuencia en políticas de Estado, al tiempo que organismos multilaterales y agencias de cooperación promueven programas en los que se la considera como enfoque de intervención, se incrementan los debates académicos al respecto y se ha extendido el uso social cotidiano del término. Todo esto en un momento histórico en que lo cultural emergió como un hecho social en apariencia indiscutible a escala global, como vimos en la discusión anterior.

En este contexto aparece el uso del término, pero es importante insistir en que no se trata del término, sino de un conjunto de saberes y prácticas relacionados con la diferencia cultural y las relaciones entre grupos humanos con culturas distintas. En cuanto a saberes, la interculturalidad ha estado ligada a la educación, la antropología y el derecho, principalmente, al tiempo que está relacionada con la circulación de estos saberes expertos por fuera de la academia en espacios como entidades gubernamentales, organismos multilaterales y organizaciones sociales. Esta producción y circulación están ligadas a prácticas de diverso orden, que van desde la producción bibliográfica que se da junto a la institucionalización de programas académicos (como la antropología o la etnoeducación) y campos problemáticos (como la antropología jurídica o las estadísticas étnicas), a la formalización de políticas estatales o la creación de cierto tipo de organizaciones sociales y luchas ligadas a ‘la cultura’ y la diferencia, en sus lenguajes y demandas. La legitimación de estos saberes y su institucionalización, va aparejada con la consolidación de ciertas voces o voceros considerados como autorizados para hablar (desde y) sobre ellos, cuya legitimidad está asociada a factores como la pertenencia a grupos de población,

comunidades académicas, organizaciones sociales o instituciones, que se consideran las portadoras de los discursos autorizados al respecto.

Fue en esta coyuntura que se llegó a plantear que las relaciones entre grupos humanos considerados como culturalmente distintos debería ser objeto de tratamiento jurídico y que en sus demandas algunas organizaciones sociales reclamaron como derecho la posibilidad de adelantar proyectos educativos ‘propios’, entre otras tantas manifestaciones actuales del asunto. Las condiciones que hicieron posible este despliegue y posterior dispersión de la interculturalidad han sido mencionadas en parte en los capítulos anteriores; la problematización de las relaciones entre culturas indígenas y su relación con los proyectos de nacionalidad, que en América Latina se expresó en los proyectos del indigenismo, ligado a su vez a la institucionalización de políticas de estado y programas académicos, así como la globalización del discurso de los Derechos Humanos y los derechos culturales en el periodo de postguerra, en gran parte asociados a las críticas al colonialismo. Estos factores, aunados a la emergencia de nuevos sujetos políticos (indígenas y afrodescendientes principalmente), que plantearon sus proyectos políticos en términos de grupos étnicos, han contribuido a dar forma a múltiples proyectos en los que la interculturalidad aparece como un fin asociados a la transformación de las relaciones históricas entre grupos humanos con culturas diferentes.

En el caso colombiano es posible rastrear los asuntos que han sido objeto de preocupación, haciendo un breve repaso a algunos momentos que permiten comprender parcialmente la manera en que el campo académico participa de la producción de unos objetos de estudio, así como de algunos de los conceptos desde los cuáles son pensados; también, estudiando los momentos en que las políticas públicas se diseñan y perfilan las técnicas. Aunque haré énfasis en las tecnologías educativas, cerraré el capítulo con una breve referencia al proceso de dispersión en el cual la interculturalidad se posiciona más allá del campo educativo para permear un amplio conjunto de tecnologías en diversos campos.

Del Indigenismo al multiculturalismo

Aunque como se verá, en la mayor parte de la producción académica no suele elaborarse la interculturalidad como problema ni como concepto, ni se hace uso de ella como categoría analítica, sí se ocupa de problemáticas que resultan esclarecedoras para comprender cómo se ha ido configurando el problema de la interculturalidad. Se trata de trabajos que hacen referencia a la cuestión indígena y afrodescendiente, las políticas públicas dirigidas a los grupos de población que durante este periodo empiezan a ser concebidos como ‘étnicos’, el proceso de cambio constitucional, sus antecedentes y consecuencias.

La producción bibliográfica es amplia; dentro de los numerosos trabajos, resultan claves los aportes pioneros del indigenismo, con autores como García (1939), Friede ([1944] 1976), Torres Giraldo (1975), Morales (1979), Friedemann, Friede y Fajardo (1981), Barre (1983), Jimeno y Triana (1985), Gros (1991), quienes ponen en discusión la situación del indígena, las políticas indigenistas, y señalan la emergencia de nuevas formas de organización social, al tiempo que comienzan a interrogar el significado y alcances de estas proyectos. Durante las décadas de los setenta y ochenta la mayor parte de publicaciones acerca de políticas de Estado y temas de legislación, se refieren a poblaciones indígenas, encontrándose muy pocas publicaciones que toquen el tema para poblaciones negras; entre las pocas excepciones se encuentra el trabajo de Juan de Dios Mosquera (1986), *Las comunidades negras de Colombia. Pasado, presente y futuro*, publicado inicialmente en 1985 y en que el autor introduce el tema de la discriminación racial y de los mecanismos de protección legal internacional al respecto. Sin embargo, durante este periodo comienzan a incrementarse la investigación y publicaciones referidas a poblaciones negras; la mayoría alrededor de temas históricos y antropológicos.

Podría decirse que en las décadas del setenta y ochenta, se produce la problematización de la negritud, aunque con antecedentes importantes desde la década de los cincuenta. Trabajos como los de Aquiles Escalante (1964; 1975; 1977; 1981), José Arboleda (1952; 1977; 1986), Nina de Friedemann (1978a; 1978b; 1979; 1980a; 1980b; 1984), Manuel Zapata Olivella (1967a; 1967b; 1980), Amir Smith (1978; 1980; 1986; 1991), y Peter Wade

(1984; 1985a; 1985b; 1986; 1987; 1988; 1989), entre otros, fueron claves para la apertura del campo en los estudios sobre gente negra en el país.⁴⁶

Como mencioné anteriormente, para la década de los noventa la legislación y las políticas de Estado adquieren gran auge, resultando notorio el tono celebratorio hacia los nuevos cambios institucionales. De entre este nuevo conjunto de publicaciones, resulta de especial relevancia un pequeño conjunto de textos que evidencian los debates del momento de cambio constitucional y la incorporación de cuestiones relativas al ordenamiento territorial, autonomía indígena, autodeterminación y relaciones entre Estado y grupos étnicos. Uno de ellos es el trabajo publicado por la ESAP (1991) acerca de las perspectivas propuestas por diferentes grupos indígenas frente a la descentralización administrativa, en el momento en que comenzaba el proceso constituyente que llevaría al cambio constitucional de 1991.⁴⁷ En la misma línea, el trabajo de Sánchez, Roldan y Sánchez (1993), recoge las propuestas de los pueblos indígenas y negros presentadas a la Asamblea Nacional Constituyente, lo que constituye un interesante documento para analizar los lenguajes, tipos de demandas y transformaciones que hicieron parte del proceso de debate en la Asamblea. Posteriormente, como resultado de un simposio sobre Derechos Humanos, realizado en el marco del VI Congreso de Antropología en Colombia, se publicó el texto *Antropología y Derechos Humanos* (Zambrano 1994), en el que se debate acerca de los alcances del cambio constitucional como problema político y la nueva condición institucional resultante, como objeto de la antropología.

Durante la década del noventa, el multiculturalismo adquirió gran notoriedad en los debates filosóficos, antropológicos y de otras disciplinas. Diversas instituciones publicaron compendios normativos y evaluaciones de cumplimiento de la nueva normatividad y se promulgó y publicó gran cantidad normas que reglamentaban los principios constitucionales de 1991. Algunos de los trabajos más interesantes en relación con este

⁴⁶ Un completo balance de la producción académica sobre poblaciones negras hasta comienzos de la década de dos mil, se encuentra en Restrepo (2004).

⁴⁷ El documento recoge una serie de artículos en los que se aborda diferentes temáticas; en algunos casos asuntos de tipo general, como el ordenamiento territorial y en otros, propuestas y problemáticas particulares planteadas por representantes indígenas. Uno sólo de estos trabajos se refiere a poblaciones afrocolombianas (Mena 1991:209-215).

proceso son los publicados por Gros (2002, 2000) y Laurent (2005), en relación con las transformaciones jurídicas y los efectos en términos de nuevas formas de gestión de las etnicidades indígenas; de otro lado, las publicaciones realizadas por Pardo (2001) y Agudelo (2005), quienes evidencian las múltiples tensiones de las políticas multiculturalistas, en particular en cuanto a las poblaciones negras del Pacífico colombiano. Estos trabajos muestran las transformaciones institucionales y jurídicas ocurridas en el periodo, al tiempo que señalan las interrelaciones con procesos organizativos y de emergencia de nuevos sujetos políticos (étnicos) en el país.

Otro conjunto de trabajos que resulta central para comprender la emergencia del multiculturalismo, lo constituye aquellos estudios que se refieren a los procesos de organización social de poblaciones indígenas y afrodescendientes, historizando estas dinámicas y aportando elementos clave sobre el contexto de su emergencia. Dentro de una amplia producción, podemos resaltar los trabajos del CINEP (1978) y Gros (1991, 2000), en cuanto a organizaciones indígenas y los trabajos de Wade (1992), Rosero (1993), Escobar y Pedrosa (1996) y Restrepo (1998b), sobre poblaciones negras, entre otros. La mayoría de estos trabajos realizan ejercicios acerca de la emergencia de las luchas de las organizaciones sociales indígenas y afrocolombianas, señalando algunas de las tensiones que resultan de las nuevas formas de identificación política y de sus relaciones con los novedosos marcos institucionales y jurídicos surgidos en el periodo.

Los documentos que constituyen esta producción bibliográfica son útiles para comprender cómo es que emergen nuevas formas de identificación política, en algunos casos a partir de la re-apropiación de elementos que hicieron parte de identificaciones previas, en otros a partir de aspectos bastante novedosos, y cómo se produce un giro al multiculturalismo en la institucionalidad colombiana. En algunos de ellos se analiza la forma en que dichos procesos no sólo son agenciados por sujetos étnicos, sino que dichos sujetos son constituidos en ellos; es decir, se analiza el giro al multiculturalismo sólo como cambio formal en instituciones y marcos normativos, sino como contexto de emergencia de nuevos sujetos políticos. Como mencioné anteriormente, se trata de una producción académica que refleja la institucionalización de temáticas y enfoques que resultan centrales para

comprender el despliegue del problema de las relaciones entre culturas. A la par de ésta, se produjo una creciente circulación de discursos en la academia y en entidades de diverso tipo, en los que la interculturalidad es tratada de manera directa. De forma similar a cómo había sucedido en los años treinta en los Estados Unidos, uno de los campos en que se da esta institucionalización del problema intercultural, es el de la educación.

Etnoeducación e interculturalidad: despliegue de una tecnología

En 1982 el Ministerio de Educación Nacional de Colombia institucionalizó su política de educación indígena bajo la conceptualización de *etnoeducación*. Según la coordinadora de este programa al interior del Ministerio, a partir de ese momento, “[...] empieza a generarse a lo largo y ancho del país, experiencias educativas encaminadas a la elaboración de programas bilingües – interculturales” (Bodnar 1986:ii). Un par de años después, en octubre de 1986, la política de etnoeducación sería caracterizada por tres rasgos fundamentales: ser participativa, bilingüe e intercultural (Bodnar 1986:94). La participación se entendía como, “[...] la posibilidad de tomar decisiones autónomas, mediante el conocimiento de los elementos que conforman la cultura” (1986:94). El bilingüismo, como:

[...] el derecho que tiene toda persona de aprender, prioritariamente en su lengua materna, especialmente cuando se enfrenta a un sistema educativo formal, y simultánea o posteriormente, iniciarse en el aprendizaje del otro idioma, como segunda lengua. El bilingüismo implica entonces la valoración y el respeto por la lengua materna como transmisora y reproductora que es de la cultura, sin que esto signifique menosprecio por las otras (Bodnar 1986:94-95)

Este rasgo, que ocupa aun hoy un lugar destacado en las conceptualizaciones de etnoeducación y de proyectos afines como los de educación bilingüe, educación intercultural bilingüe y educación indígena, deja ver el peso de los saberes académicos de la lingüística y la antropología en las formas autorizadas de entender la cultura, así como las formas de entender lo cultural como ligado (y casi restringido) a lo indígena. El peso de la lingüística será altamente visible en el trabajo educativo intercultural, en gran medida debido al peso que se le otorgó desde entonces en la ‘transmisión y reproducción’ de ‘la cultura’, un atributo que se tornaría infaltable en los discursos de sí y de la diferencia,

producidos en nombre de los grupos indígenas y afrodescendientes vinculados a este tipo de iniciativas. En el mismo documento sobre la política de etnoeducación, por lo intercultural se entendía que,

[...] el aprendizaje debe partir de la propia realidad, de las condiciones históricas y sociales que le han dado origen, pero también debe involucrar el conocimiento acerca de otras culturas y del universo mismo, puesto que el desarrollo científico, tecnológico, la poética, la estética, la literatura, etc., son patrimonio de la humanidad (Bodnar 1986:95).

De esta conceptualización se puede señalar varios aspectos interesantes. Por un lado, la idea de un aprendizaje ligado a la experiencia histórica; algo que irá perdiendo peso en algunos documentos y pronunciamientos posteriores en los que la historicidad se desplaza para dar lugar a una fuerte naturalización y deshistorización de la cultura. Por otro, se puede observar la aparente homologación entre cultura y conocimiento, que se mantendrá y adquirirá fuerza en las elaboraciones sobre interculturalidad, tanto en el campo educativo como en otras propuestas más ligadas al quehacer académico y político.⁴⁸

En este documento, la interculturalidad aparece muy ligada a la capacidad de tomar decisiones de manera reflexiva por parte del grupo, algo que está muy al talante de la conceptualización sobre etnodesarrollo: “La interculturalidad permite apropiarse (o rechazar) de manera reflexiva y crítica, aquellos elementos de otras culturas que constituyan [sic] al mejoramiento de las condiciones de vida de una población” (Bodnar 1986:95).⁴⁹ De allí que resulte pertinente establecer una distinción entre biculturalismo e interculturalismo:

⁴⁸ Esta tendencia, más reciente, se acentúa con la difusión de los trabajos del grupo de Modernidad/colonialidad (Escobar 2003), en el país.

⁴⁹ En diciembre de 1981, una reunión de expertos reunida en Costa Rica definía el etnodesarrollo en los siguientes términos: “Entendemos por etnodesarrollo la ampliación y consolidación de los ámbitos de cultura propia, mediante el fortalecimiento de la capacidad autónoma de decisión de una sociedad culturalmente diferenciada para guiar su propio desarrollo y el ejercicio de la autodeterminación, cualquiera que sea el nivel que considere, e implican una organización equitativa y propia del poder. Esto significa que el grupo étnico es unidad político-administrativa con autoridad sobre su propio territorio y capacidad de decisión en los ámbitos que constituyen su proyecto de desarrollo dentro de un proceso de creciente autonomía y autogestión”. La conceptualización más elaborada de etnodesarrollo se encuentra en Bonfil (1982:131-145).

El biculturalismo podría entenderse como el hecho de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje intercalando conocimientos de dos culturas, indistintamente, que en términos de etnia, significaría carente de identidad propia. Por esta razón preferimos el término intercultural (Bodnar 1986:95).

El documento citado constituye un ejemplo interesante acerca de la confluencia de múltiples factores, que inciden en la emergencia de un concepto como el de etnoeducación y de las formas en que opera una política pública. Como la misma autora lo menciona, “el diseño de la política y del marco conceptual para la educación indígena expresada en los ‘Lineamientos’, se enmarcan dentro del concepto de ETNODESARROLLO, teoría elaborada por el profesor mexicano Guillermo Bonfil Batalla [...]” (Bodnar 1986:92, énfasis en el original).

No obstante, la educación de los grupos indígenas ya era objeto de preocupación desde tiempo atrás. Como mostré en el capítulo anterior, el indigenismo interamericano fue clave en la institucionalización de programas de aculturación orientados a la integración de los indígenas a la nación (Hernández de Alba 1969), lo que se manifestó en las políticas públicas colombianas de educación indígena. Es así que en 1972 se realizó la *Primera reunión de trabajo sobre educación bilingüe en los grupos indígenas*, convocada por la Dirección General de Integración y Desarrollo de la Comunidad, del Ministerio de Gobierno, uno de cuyos objetivos era: “difundir y facilitar el análisis de la filosofía y técnica de la utilización de las lenguas vernáculas como medio de aprendizaje del castellano entre los grupos nativos para lograr al máximo el desarrollo social, cultural y económico de las comunidades indígenas” (Ministerio de Gobierno 1972:4).

Varios aspectos llaman la atención. Por un lado, el nombre de la oficina encargada: Dirección de *integración y desarrollo*. Por otro, el planteamiento explícito de emplear el castellano como vía de integración; es decir, para lograr el “máximo desarrollo social, cultural y económico de las comunidades indígenas”. Y, no menos importante, la concepción de la reunión como un espacio para “difundir y facilitar el análisis de la filosofía y técnica de la utilización de las lenguas vernáculas”; en otras palabras, como espacio para el diseño de una tecnología específica dirigida a la integración de los indígenas.

La educación indígena y bilingüe, al igual que las discusiones, proyectos y experiencias de alfabetización ligadas al trabajo de investigación lingüística, no nacieron sin embargo en este momento, ni como resultado de una política estatal colombiana; y mucho menos como un proyecto emergido de las organizaciones indígenas. Sólo para citar algunos ejemplos, en el mismo año la revista *Cultura Nariñense* publica una entrevista realizada por Fray Javier Montoya a un ‘profesor indígena bilingüe’ acerca de su labor en Sibundoy (Putumayo), entre los Kamsá (Montoya 1972), que nos muestra cómo para entonces ya era de uso en la relación entre indígenas y misioneros. Pero aun es posible encontrarla mucho antes. En el Acta Final del Primer Congreso Indigenista Interamericano, en cuyo punto VI se lee: “Resuelve: 1. Que los especialistas y Gobiernos trabajen por el perfeccionamiento y la uniformidad de los métodos y las normas de investigación y educación” (En: Ballesteros y Ulloa 1961:281). Y posteriormente en las memorias de los congresos indigenistas (Cf. I.I.I 1968:85-125), y en diversos números de la revista *América Indígena* (Bairon 1952; Vargas y Loewen 1963; Paulston 1970; Arana 1976; Nahmad 1982); además de balances sobre el indigenismo (Rubio 1957:39, 66; Marroquín 1972: 105 y ss.).

Es así que para la década de los ochenta la educación indígena ocupaba ya un lugar bastante estable en Colombia, en textos escritos por intelectuales y organizaciones indígenas (Sosa 1981; CEBAS 1988), revistas nacionales (Salamanca y Sáenz 1987); y memorias de eventos académicos (Universidad de la Amazonía 1993), entre otros. Para mediados de los noventa, la educación indígena fue objeto de una extensa evaluación por parte del Ministerio de Educación, con apoyo de cooperación internacional (Enciso, Serrano y Nieto 1996); para entonces, la educación indígena ya era concebida de manera generalizada como etnoeducación, recogiendo un conjunto de elementos que habían venido configurándose a lo largo de casi medio siglo como sus variables esenciales. Esto al menos en espacios institucionales; como puede verse en la introducción al estudio mencionado:

A medida que han avanzado los diferentes proyectos de etnoeducación, se ha ido construyendo un discurso más o menos generalizado sobre educación bilingüe intercultural. Aunque los procesos son menos homogéneos, en cuanto al discurso que los sustenta todos comparten ciertos principios sobre la educación básica para

indígenas: interculturalidad, participación comunitaria, pertinencia lingüística y flexibilidad curricular (Enciso, Serrano y Nieto 1996:11).

Es sorprendente ver cómo el lenguaje indigenista y sus concepciones todavía marcan una fuerte impronta en estos ‘nuevos’ discursos. Al referirse a la educación formal, dicen los mismos autores: “de ordinario se le ve como instrumento para orientar el contacto necesario con el mundo no-indígena dentro de condiciones menos desventajosas que las experimentadas en el pasado” (1996: 11). La educación sigue siendo una tecnología de integración de indígenas considerados al margen de la sociedad, a los que hay que proteger del contacto con otros grupos, mientras se conserva su cultura. A la par, irá consolidándose la etnoeducación en el campo de las políticas públicas; inicialmente mediante la creación de espacios institucionales al interior del Ministerio de Educación y un juicioso ejercicio de difusión de este nuevo discurso, como dice la cita incluida anteriormente. Tal como vimos al inicio de este capítulo, la etnoeducación se institucionaliza a partir de 1982; a partir de entonces, su difusión es objeto de atención compartida por indígenas y funcionarios estatales.

En agosto de 1985, se realizó en Girardot (Cundinamarca), el *Primer Seminario de Etnoeducación*, convocado conjuntamente por el Ministerio de Educación y la Organización Nacional Indígena de Colombia –ONIC-, con el patrocinio de la *Interamerican Foundation*. El documento de memorias incluye un apartado de conclusiones y recomendaciones (MEN, ONIC 1986: 135-139), que van desde la consolidación del equipo del ministerio en el tema, hasta la ampliación de la participación indígena en la toma de decisiones sobre la política y diversos aspectos relativos a la situación educativa de algunos grupos indígenas a nivel local y regional. Dicho apartado constituye un claro ejemplo de la manera en que se diseñan las técnicas de gobierno de los indígenas en el campo educativo, en este caso con un claro aval de las mismas poblaciones involucradas.

Posteriormente, el Ministerio realizará un conjunto de seminario regionales de etnoeducación, con participación de maestros, funcionarios, organizaciones indígenas y autoridades tradicionales. Dentro de este proceso de difusión se realizaron seminarios en

Caquetá, Meta, Guaviare, Guainia y Amazonas en 1987 (Bodnar y Carrioni 1987a, 1987b, 1988a, 1988b). En 1988, se realizó al menos un taller en Puerto Gaitán (Meta) (Bodnar y Carrioni 1988c) y, para la misma época (MEN sf.), el Ministerio publicó el libro *Educación bilingüe comunidad escuela y currículo*, que era una adaptación de un texto publicado por UNESCO en Chile.

Al comenzar la década de los noventa, el proceso de difusión de la política estatal de etnoeducación se continuó, realizando eventos similares a los ya mencionados. En noviembre de 1991, se realizó un seminario sobre *Mejoramiento de la calidad de la educación en los grupos étnicos koreguajes, vitoto, inga, paez, embera del Caquetá*, que ilustra algunas de las formas en que se produjo el proceso de institucionalización de la etnoeducación en los niveles locales y regionales. En el evento participaron, además de funcionarios del Ministerio, funcionarios del Centro Indigenista del Caquetá (Educación Contratada), del Plan Nacional de Rehabilitación –P.N.R.- y del Consejo Regional de Política Económica y Social –CORPES-; de la reunión resultó el diseño de un proyecto, en el que se planteaba el problema a resolver en los siguientes términos:

La causa principal del problema radica en: la relación unidireccional entre la sociedad hegemónica nacional y las culturas indígenas, lo cual en la educación se hace manifiesto con el establecimiento de los programas de educación formal oficial externa en las comunidades indígenas (MEN, IAMI, CORPES, P.N.R. 1991: sin paginación)

Dicho problema, según el mismo documento, se manifiesta en:

- Desubicación cultural de los usuarios de la Educación formal
- Pérdida de la identidad cultural
- Rompimiento de los sistemas tradicionales en las relaciones hombre-naturaleza
- La pérdida del conocimiento tradicional

Al contrario del lenguaje del indigenismo interamericano, en este tipo de documentos el problema no se presenta en términos de una necesaria integración a la nación y al progreso, sino en términos de pérdida de la identidad y los sistemas tradicionales de conocimiento indígena. Se trata de un indigenismo de ‘conservación’ y de ‘recuperación’ de las culturas

indígenas, por lo que de no darse la realización del proyecto que, según el documento citado, resuelve el problema, “se presentará las siguientes implicaciones:”

- Extinción paulatina de los grupos étnicos.
- Choque cultural generación [sic]
- Extinción progresiva de las lenguas indígenas.
- Pérdida del patrimonio cultural de la región y el país (MEN, IAMI, CORPES, P.N.R. 1991: sin paginación).

Ya para entonces las políticas indigenistas han dado un vuelco respecto de sus predecesoras, particularmente frente a proyecto indigenista de Pátzcuaro, aunque conservan en su núcleo la preocupación por las relaciones inter-culturales. Además, en apenas diez años, se observa cómo han abandonado el énfasis en la construcción de autonomía, que se expresaba en las primeras formulaciones de la política a la luz del concepto de etnodesarrollo, para centrarse en la dimensión culturalista de conservación y recuperación de tradiciones culturales. Todo ello se expresará aun más fuertemente en el *II Seminario de etnoeducación sobre diseño curricular y I de profesionalización* realizado en 1993 (MEN 1998), en el que el énfasis en aspectos pedagógicos y de diseño de política pública es notorio.

El seminario de 1993, tiene además implicaciones en otros planos: es uno de los primeros documentos en que se registra participación de población afrocolombiana. Allí se menciona cómo, el reciente reconocimiento de esta población como grupo étnico, luego de la Constitución de 1991, dificulta a los participantes su posibilidad para expresarse en términos étnicos:

Dicen que, a partir de la Constitución de 1991, son reconocidos como etnia; por lo tanto, no tienen unos fundamentos como tales; también expresan que hay una diferencia entre raizales y afrocolombianos, pero que tienen puntos comunes en algunos términos, lingüísticos. Se ha venido trabajando por fundamentos educativos en algunas comunidades de manera muy particular como en Palenque, Buenaventura, Chocó y otros pueblos Afro-colombianos (MEN 1998: 31).

Al mencionar las experiencias educativas que se han adelantado hasta el momento, se observa cómo el lenguaje y objetivos de estos proyectos difiere de lo que para la fecha se había institucionalizado entre los indígenas (MEN 1998: 31):

Experiencia Palenque

Educación para la libertad. Se ha venido construyendo el método de la consulta de la memoria colectiva, con esa metodología se ha trabajado el diagnóstico de la comunidad y los fundamentos de la educación.

Experiencia Tumaco

La Etnoeducación debe tener políticas que permitan explotar los recursos del medio, y lograr que el hombre pueda ser productivo y tener características gerenciales. La etnoeducación les está permitiendo fortalecer la identidad cultural.

Experiencia en Buenaventura

Se viene trabajando más que todo en educación de adultos. Consideran que la Etnoeducación en las comunidades negras debe partir de un proceso de recuperación y vieron que era necesaria la real participación de las comunidades.

El hecho de que a partir del cambio constitucional de 1991, y más específicamente desde la promulgación de la Ley 70 de 1993, se reconozca a las comunidades negras como grupo étnico, tendrá efectos significativos en el tratamiento que desde el estado se da a las poblaciones que empiezan a reclamar este estatus. Así mismo en cuanto a la forma en que es planteada la afrocolombianidad por parte de quienes comienzan a identificarse en estos términos; incluso en cuanto a la manera en que sean concebidos los proyectos educativos que venían adelantándose en estas comunidades. En 1993, el Ministerio de Educación realiza en Cartagena el *Primer seminario taller de etnoeducación para comunidades afrocolombianas* (MEN 1994), que respondía a uno de los compromisos fijados en el taller de mayo de 1993 que acabo de citar. En este seminario taller se presenta como experiencias de etnoeducación a un conjunto de proyectos educativos que venía adelantándose desde los años ochenta bajo diversas denominaciones, como etnoeducación (p. 9), comunidad y cultura (p. 15), afroeducación (p. 28), innovación educativa (p.30), educación sociocultural (p. 38), investigación y promoción de la educación infantil (p. 45), y animación educativa (p. 50), entre otras.

En 1996, el Ministerio de Educación presenta unos nuevos lineamientos de etnoeducación. Como se vio atrás, la política de etnoeducación presentada en 1986 era concebida como “política educativa indígena” (Bodnar 1986), al igual que las cinco versiones presentadas desde 1982 hasta ese momento. De hecho, la sexta edición del documento fue publicada bajo el título de “Lineamientos generales de educación indígena” (MEN 1987). Pero, en

1996 se da el cambio formal en la política ministerial, que se plantea bajo el título de: *La etnoeducación. Realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos* (MEN 1996a) y adicionalmente se publica un documento de *Lineamientos generales para la educación en las comunidades afrocolombianas* (MEN 1996b),⁵⁰ lo que parece expresar algo de lo que he mencionado en relación con las formas diferenciales de construcción de la alteridad en el país. No deja de ser interesante que para entonces la Ley 70 de 1993 había establecido la Cátedra de Estudios Afrocolombianos:

ARTICULO 39. El Estado velará para que en el sistema nacional educativo se conozca y se difunda el conocimiento de las prácticas culturales propias de las comunidades negras y sus aportes a la historia y a la cultura colombiana, a fin de que ofrezcan una información equitativa y formativa de las sociedades y culturas de estas comunidades. En las áreas de sociales de los diferentes niveles educativos se incluirá la cátedra de estudios afrocolombianos conforme con los currículos correspondientes.

No obstante, y aun cuando se publicaron los lineamientos de educación para comunidades afrocolombianas en 1996, no se reglamentó la Cátedra hasta 1998 (Decreto 1122) y sólo llegó a publicarse en su primera propuesta para el año 2001 (MEN 2001), en lo que, insisto, parece indicar las distintas lógicas de pensamiento sobre la alteridad que han definido el lugar de la indianidad y la negritud en el país. Esta situación tal vez ayude a entender por qué la interculturalidad ha estado mucho más ausente de los proyectos dirigidos a las poblaciones negras, cuyo lugar en las lógicas de pensamiento de la alteridad, la producción académica en torno a lo cultural, la legislación internacional y las políticas de estado, ha sido distinto al de quienes han sido la representación oficial de la otredad.

La etnoeducación surge como una política de estado que da continuidad a políticas estatales ya existentes de educación indígena, a la vez que responde a las demandas de organizaciones sociales indígenas, retomando y reelaborando la conceptualización de etnodesarrollo de Bonfil (UNESCO y FLACSO 1981), uno de los más reconocidos antropólogos de lo que puede llamarse el ‘nuevo indigenismo’, ligado al ‘Grupo de Barbados’. Para que se diera la emergencia de este concepto de etnoeducación y su inserción en las políticas públicas de educación indígena, fue necesaria la confluencia entre

⁵⁰ Resulta por lo menos curioso que en la carátula del documento el título haga referencia a ‘educación’, mientras en el contenido interior se hable de ‘etnoeducación’.

la institucionalidad estatal indigenista, la existencia una política -ligada a un marco normativo, que dicha política fuera demandada por organizaciones sociales que hablan en nombre de los destinatarios de la política, y de un referente conceptual elaborado por académicos, que pudiera ser puesto en consonancia con estos otros elementos.

Obviamente, el que estas condiciones se conjuguen en el surgimiento de la etnoeducación, no quiere decir que esto deba ser siempre así. Más bien intento señalar un aspecto de mi análisis, en cuanto a la multiplicidad de factores que convergen en un momento determinado, haciendo posible que se produzca una política pública que ha perdurado por casi tres décadas. Un segundo aspecto a señalar sería en cuanto a la forma cómo emerge la interculturalidad, ligada a esta política educativa, fijando los criterios de lo que debe ser aprendido *en la escuela indígena* y la manera cómo debe ser aprendido.

El tercer elemento relevante aquí, se relaciona con el uso mismo del término interculturalidad, ligándolo a la conceptualización de etnoeducación que se deriva de la de etnodesarrollo; y es interesante porque el término interculturalidad ya era conocido para la década de los ochenta, sólo que anteriormente estuvo ligado al ‘primer’ indigenismo, aquel frente al cual toma distancia el indigenismo de Barbados. La interculturalidad, en el indigenismo nacido en los cuarenta, estuvo ligada a la *teoría de la aculturación* propuesta por Aguirre Beltrán (1957), uno de los antropólogos más visibles e influyentes de la generación del indigenismo interamericano. A su vez, la teoría de la aculturación fue propuesta en el marco de la antropología cultural en Estados Unidos y el término interculturalidad estuvo ligado a los programas de educación intercultural, dirigidos a grupos étnicos (migrantes), en dicho país (Ver capítulo 1).

En apariencia, podríamos pensar en una línea de continuidad entre la conceptualización de interculturalidad de los años treinta en Estados Unidos y la que se hiciera en Colombia en los años ochenta. Sin embargo, no es el concepto lo que permanece; para los años treinta en Estados Unidos, la educación intercultural era dirigida a las poblaciones migrantes que había llegado al país durante el siglo XIX y comienzos del XX, a los que se pensaba en términos de *grupos étnicos*; la conceptualización de grupos étnicos se refería a grupos de

inmigrantes, de origen nacional compartido; no a grupos indígenas, es decir, grupos nativos de un territorio colonizado. El concepto es distinto, aunque el término permanezca.

Interculturalidad: el problema y sus conceptos

Un rastreo somero a la producción bibliográfica colombiana de las últimas tres décadas, centrado en los documentos publicados que se refieren de manera directa al término interculturalidad, arroja algunas luces acerca de las maneras cómo se lo conceptualiza y a los asuntos en relación con los cuales se hace uso de él. En términos generales, los estudios que abordan la interculturalidad como objeto son escasos en el país. Los significados de la interculturalidad han estado ligados prioritariamente al *deber ser* de proyectos políticos y académicos, por lo que son escasos los documentos en los que se analiza su historia, las implicaciones teóricas y políticas de los fenómenos analizados o se precisa su conceptualización. Aun así es posible hacer referencia a un pequeño conjunto de documentos publicados desde finales de la década de los ochenta que permiten hacer un seguimiento a algunas de las formas más comunes de caracterizar los contextos de intervención de una acción o proyecto intercultural, así como a las formas en que ha sido conceptualizada.

Desde las organizaciones sociales, por ejemplo, recientemente el Consejo Regional Indígena del Cauca -CRIC-, publicó un trabajo en el que se da cuenta de la historia del Programa de Educación Bilingüe Intercultural (Pebin) que desarrolla esta organización desde finales de los setenta e incluye una reflexión particular sobre la manera cómo ha sido conceptualizada la interculturalidad a su interior, destacando las implicaciones políticas que han supuesto las transformaciones del concepto en términos de su práctica política (Bolaños *et al.* 2004). Con algunos elementos en común con el texto del CRIC, Joanne Rappaport, investigadora estadounidense con una larga trayectoria de trabajo junto a esta organización, publicó en 2008 el libro *Utopías interculturales. Intelectuales públicos, experimentos con la cultura y pluralismo étnico en Colombia*.⁵¹ Rappaport elabora una particular

⁵¹ Vale anotar que Rappaport participó también de la escritura del libro publicado por el CRIC (Bolaños *et al.* 2004).

conceptualización de interculturalidad, para dar cuenta de diversos aspectos relacionados con la historia de la organización indígena y algunas de sus dinámicas recientes, enfatizando en lo que considera como un rasgo distintivo de la misma: las relaciones interculturales que definen su historia y los procesos de producción de una específica forma de pensamiento político y pedagógico. En otros trabajos (2006, 2005, 2003b), la autora aborda problemas relacionados con los desafíos de la intelectualidad indígena contemporánea y los espacios de 'diálogo intercultural' que han hecho parte de la construcción de esta organización indígena contemporánea. En ellos, la interculturalidad aparece como una dimensión de las relaciones entre los intelectuales indígenas e intelectuales 'externos' que participan de las dinámicas políticas de la organización, así como un proyecto político indígena que plantea un desafío a la política nacional.

Tanto los textos del CRIC como los de Rappaport, tienen un vínculo común con el tema de la educación, campo en el que se han realizado la mayor parte de conceptualizaciones de la noción de interculturalidad. De hecho, el grueso de los trabajos que es posible ubicar en la producción bibliográfica colombiana está relacionado con el campo de la etnoeducación u otros proyectos educativos relacionados con grupos étnicos (como la Educación Intercultural Bilingüe y la Cátedra de Estudios afrocolombianos); estas conceptualizaciones sobre etnoeducación y su relación con la interculturalidad han sido planteadas desde la década de los ochenta. Ejemplo de ello es un artículo de Bodnar, en el que recoge la conceptualización de etnoeducación que en ese momento se elaboraba desde el Ministerio; según Bodnar, una enseñanza intercultural implica que, "en primer lugar deben tenerse en cuenta las características de la propia cultura en su justo valor, para luego ir conociendo (apropiándose o rechazando en forma consciente) las características de otras culturas, aun de la universal" (1989: 77).

Con algunas cercanías con el trabajo de Bodnar citado, en 1990 se publicó un libro colectivo que marca un momento interesante en la conceptualización de la interculturalidad, aunque ella podría considerarse de escasa trascendencia en tanto ha tenido poca repercusión y uso en trabajos posteriores (MEN 1990); no obstante constituye un hito importante, en tanto corresponde a un momento de formalización del debate sobre la interculturalidad y su

relación con la educación, en el que las preocupaciones giraron en torno a su significado en los proyectos educativos para poblaciones indígenas.

El libro contiene once ensayos sobre la problemática educativa y 'cultural' de los indígenas de la Amazonía y Orinoquía colombianas. Consta de cuatro partes: La primera presenta un trabajo titulado "Conceptualizaciones sobre la cultura, las relaciones de poder y la interculturalidad" (1990: 1-39) en el que se elabora una serie de conceptualizaciones sobre etnoeducación. En la segunda parte están incluidos artículos como el de Yolanda Bodnar, "aproximación a la etnoeducación como elaboración teórica" (1990: 41-96) que describe el proceso de construcción de la etnoeducación como propuesta educativa, a la que caracteriza como bilingüe, intercultural, participativa, flexible y sistemática. En otro de los artículos, titulado "Interculturalidad", de Gina Carrioni (1990: 133-157), se describe dos formas de interculturalidad: de aculturación, producto de la imposición y asimetría, y de intercambio, a partir de la reivindicación y reafirmación de 'lo propio'. En el artículo titulado "etnoeducación, interculturalidad y agencias de control", José Muñoz, (1990: 189-230) caracteriza a la etnoeducación enfatizando en el respeto y valoración del modo de pensar de cada 'cultura' y su flexibilidad. El artículo de Julia Landazábal, "Hombre, cultura y concepción del mundo" (1990: 253-266), aborda aspectos como la cosmovisión y las relaciones entre 'culturas' y vida escolar. Finalmente, el artículo de Luz Miriam Gil, "la escuela frente a la diversidad cultural" (1990: 339-361), reflexiona sobre el rol reproductor de la escuela y la posibilidad de construir caminos alternativos a partir de la etnoeducación. Este conjunto de artículos constituye uno de los primeros intentos sistemáticos de conceptualización de la etnoeducación en Colombia, en el que puede observarse que la interculturalidad aparece como un elemento consustancial a ella. Aunque, tanto la conceptualización sobre etnoeducación como su relación con la interculturalidad, venían siendo planteadas desde la década anterior.

Como correlato de una particular forma de entender lo étnico y lo cultural en esta época de la cual nos ocupamos -fundamentalmente referido a lo indígena- la bibliografía sobre interculturalidad está enfocada mayoritariamente a contextos y problemáticas de poblaciones indígenas. Ello no quiere decir que no exista una producción bibliográfica

referida a otros grupos –como los afrodescendientes, sino que ella es minoritaria dentro del conjunto; en este sentido han sido pioneros algunos trabajos, como el publicado por Dulph Mitchel y Oakley Forbes (1992), haciendo referencia a San Andrés y posteriormente los publicados por Elcina Valencia (1996) y Jorge García (2000), estos dos últimos planteando el significado de la interculturalidad desde una perspectiva afrocolombiana. Más recientemente, el trabajo de José Daniel García (2006) conceptualiza la interculturalidad como posibilidad de empoderamiento de las comunidades negras en contextos multiculturales como el colombiano, algo que entiende como imperativo dadas las condiciones de exclusión histórica y actual de estas poblaciones. Al igual que en los casos referidos a indígenas, en estos documentos la interculturalidad está articulada a la educación.

Vale resaltar que en este primer conjunto de documentos se hace visible que la interculturalidad es entendida mayoritariamente como un proyecto, una intervención política que busca transformar la dinámica histórica de unas relaciones entre grupos humanos que se consideran y han llegado a ser considerados como culturalmente diferentes y que han estado marcadas por condiciones de desigualdad en términos de poder y conocimiento.

La segunda concepción que parece primar es la de la interculturalidad como categoría descriptiva que da cuenta de las relaciones habidas entre estos grupos humanos; en este segundo sentido, son ciertas relaciones las que caben dentro de lo que es concebido como intercultural: especialmente aquellas que hacen parte de los procesos de construcción de los proyectos mismos que abogan por la interculturalidad. Es decir, la interculturalidad ya estaría presente, al menos embrionariamente, en aquellos grupos u organizaciones que abogan por ella, como es el caso del CRIC descrito por Rappaport (2004).

Por otro lado, puede verse cómo son tanto las organizaciones sociales como los académicos y las instituciones de Estado las que se ocupan del tema y van dando forma a los contornos que definen el problema. Para unos, se trata de un principio que orienta la política pública, para otros un elemento constitutivo de su proyecto político y para otros un objeto de

análisis académico que permite comprender los alcances, expresiones y significado del trabajo político de los grupos étnicos con la cultura, así como del diálogo entre académicos y organizaciones e intelectuales indígenas.

Interculturalidad y programas con sensibilidad cultural

A pesar de que son muchos los discursos con mayor visibilidad, durante los últimos años se ha vivido en Colombia y a nivel internacional un importante auge de programas institucionales, leyes, documentos y proyectos que incluyen a la interculturalidad como uno de sus objetivos, enfoques, principios o estrategias. A manera de ejemplo, en el año 2008 la UNFPA (Fundación de las Naciones Unidas para las Poblaciones) publicó su informe sobre población titulado “Estado de la población mundial 2008. Ámbitos de convergencia: Cultura, género y derechos humanos”; allí se afirma que:

Las culturas contribuyen a moldear las maneras en que conviven las personas, e influyen sobre su comprensión del desarrollo y sus enfoques acerca de éste. La experiencia del UNFPA muestra que la programación con sensibilidad cultural es indispensable para alcanzar los objetivos del Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (CIPD), 1994, y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM); es decir, para lograr un desarrollo acorde con los derechos humanos. También se necesitan los enfoques con sensibilidad cultural para promover la apropiación por las comunidades de las cuestiones de derechos humanos (UNFPA 2008:9).

En el informe, los ‘enfoques con sensibilidad cultural’ son planteados abiertamente como estrategia para alcanzar la apropiación de políticas trazadas por la institucionalidad nacional o transnacional, siempre en nombre de los más elevados intereses. El mismo documento plantea el valor de una ‘política cultural’ para el eficaz planteamiento de programas que armonicen con las iniciativas locales. La cultura es claramente una condición para la intervención institucional exitosa:

Un enfoque que interprete una cultura analizando características como su historia, sus relaciones y dinámica de poder, sus políticas y su economía, está en condiciones de no limitarse a describir *cómo* son las cosas y comprender *por qué* las cosas son como son, *de qué manera* podrían cambiar y *qué* influye sobre el cambio. Esta “política cultural” es importante para una eficaz formulación de políticas; proporciona un marco,

posibilita las alianzas estratégicas, determina los espacios de intervención y asegura que las políticas armonicen con las iniciativas locales y las apoyen (UNFPA 2008:78).

Esta es sólo otra muestra de cómo el sistema de Naciones Unidas ha jugado un papel central en este proceso de gubernamentalización de la cultura; los ejemplos son numerosos. En 1996, el informe de la UNESCO titulado *Nuestra Diversidad Creativa* indicaba también que la aplicación de un enfoque económico lineal había obstruido las soluciones culturales creativas y había causado tensiones y frustraciones culturales. Señala el informe que para alcanzar el desarrollo humano, se debe realzar las capacidades y enriquecer las vidas mediante la expresión y la práctica culturales: “La cultura es una parte constitutiva del desarrollo humano” (UNESCO 1996).

Unos años después, en el Informe de Desarrollo Humano de 2004, titulado *La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*, el PNUD celebraba la diversidad cultural y destaca la importancia de la ‘inclusión cultural’. Insistía en que el desarrollo humano requiere la vigencia de los derechos humanos y la consolidación de la democracia, así como políticas multiculturales que posibiliten que las personas asuman su propia identidad y procuren plasmar ‘su propio potencial’. El informe cuestionaba las ideas según las cuales la pluralidad cultural conduce inevitablemente al conflicto y de que los derechos culturales son intrínsecamente superiores a los derechos políticos y económicos; incluía una serie de recomendaciones sobre la manera en que los Estados deberán esforzarse para dar cabida a las diversidades culturales, retomando experiencia de los modelos de democracia multicultural —que han sido útiles para abordar injusticias profundamente enraizadas— y poner en práctica disposiciones para compartir el poder, a fin de resolver las tensiones (PNUD 2004).

Como se puede apreciar, los organismos multilaterales han asignado un lugar destacado a la políticas multiculturalistas, recomendando a los estados la inclusión cultural y el reconocimiento de la diversidad cultural en sus programas de gobierno; dicha ‘sensibilidad cultural’ es planteada abiertamente como condición para alcanzar las metas de sus proyectos a nivel nacional e internacional. Sus discursos han alcanzado gran difusión y aceptación en los niveles nacionales y en los más diversos ámbitos; en noviembre de 2009

el Ministerio de Cultura y la Biblioteca Nacional de Colombia realizaron en Bogotá el “Primer Encuentro Nacional Interculturalidad y Biblioteca Pública”; en el documento de presentación, se afirmaba que,

A partir del año 2008, el PNLB responde a los retos de la pluriétnicidad y la multiculturalidad de la nación colombiana implementando un proyecto denominado Bibliotecas y Diversidad Étnica que establece estrategias de atención bibliotecaria destinadas a comunidades étnicas (indígena, afro y rom), orientadas a fortalecer su identidad cultural y a buscar la generación de mecanismos que propicien el diálogo intercultural desde la información, el conocimiento y la cultura (Biblioteca Nacional 2009).

Aunque los discursos que apelan a la interculturalidad no son necesariamente masivos, sí parecen tender a serlo y son un indicador que nos permite conocer cómo se piensa, cómo se produce y cómo se busca administrar ‘la diversidad cultural’ en las sociedades contemporáneas. Como puede verse en los documentos referidos, la interculturalidad constituye una estrategia de gobierno orientada a afectar las relaciones entre grupos humanos, vistos como grupos con culturas diferentes.

A lo largo de todo este proceso, la interculturalidad ha alcanzado una amplia aceptación y suele gozar de un lugar de privilegio poco común a las políticas de cambio dirigido: su reclamo y defensa por parte de quienes la promueven, así como por parte de aquellos que son objeto de su intervención. Hoy en día la interculturalidad no se encuentra presente sólo en las políticas de los estados o de los organismos multilaterales, sino que hace parte también de programas y plataformas políticas de algunas organizaciones sociales, así como de las preocupaciones de diversos sectores de la academia. Pero ello no siempre ha sido así.

Conclusiones

El auge de la interculturalidad ha tenido altibajos a través del tiempo, así como disímiles presencias a lo ancho del planeta. Históricamente ha tenido un fuerte entronque con las políticas educativas en diversos países y en la actualidad su presencia es particularmente notoria en los proyectos educativos dirigidos a, o agenciados por, grupos indígenas; lo cual no quiere decir que sea un proyecto ligado exclusivamente al campo de la pedagogía, en el que por lo demás ha sido escasamente conceptualizado. Su génesis y desarrollo obedecen, entre otros factores, a la amplia influencia de la antropología estadounidense y luego latinoamericana en el diseño de programas dirigidos a ‘grupos étnicos’.

En la actualidad, su presencia tiene un carácter global y es posible hallarla en programas en apariencia tan distintos como los del Fondo de Naciones Unidas para las Poblaciones o la Biblioteca Nacional, además de mantener su lugar en el campo de las políticas educativas. Si analizamos su ‘distribución geográfica’ podremos observar cómo la interculturalidad ha cobrado una fuerte presencia en países como Guatemala, Ecuador y Bolivia, todos países con una numerosa población indígena. En otros países por fuera de la región, la interculturalidad también ha cobrado fuerza, como en el caso de España, en donde se vincula a las políticas educativas de integración de población inmigrante. Estos dos casos, cuando se refiere a poblaciones indígenas y cuando se refiere a inmigrantes, nos hablan más acerca de las concepciones de *diferencia* presentes en estas sociedades, que de la especificidad o puntos en común entre los dos tipos de población objeto o las problemáticas educativas asociadas a ellas.

La interculturalidad no sólo opera como estrategia o enfoque de administración de la diferencia o de los conflictos entre culturas, la interculturalidad es fundamentalmente un discurso de *producción de diferencias*. Es decir, que opera como principio de ordenamiento de lo social, marcando, clasificando, incluyendo y excluyendo expresiones de la diferencia,

que ella misma produce. No se trata pues de que las diferentes culturales estén allí y que los proyectos interculturales sean una forma de llegar a tramitar las relaciones entre ellas; de hecho, muchas diferencias no son objeto de ningún tipo de 'atención intercultural'. Es sobre producciones específicas de la diferencia sobre las cuales intervienen estos proyectos; particularmente, aunque esto tiende a cambiar, sobre aquellas en las que la diferencia opera como alteridad; es decir, cuando la diferencia se piensa en términos de 'otredad' en relación con el modelo de sociedad que es hegemónico. Esto es lo que sucede cuando la otredad se piensa teniendo como referente la idea de nación.

Es decir, que la interculturalidad trabaja en la integración, incorporación, inclusión, de poblaciones que son consideradas como encarnación de la exterioridad del grupo desde el cual se enuncian (tácitamente) los proyectos de gobierno. Los europeos no hacen interculturalidad al interior de sus países para poner en diálogo sus diferencias culturales (de idioma, religión, formas de vestido o alimentación), sino en los programas de 'acogida' para inmigrantes. Y en los países de América Latina tampoco se diseñan programas interculturales para fomentar el diálogo regional o entre grupos con culturas distintas, a no ser que éstas 'culturas' sean 'étnicas'.

Aunque se trata de formas de administración de la diferencia cultural, tanto en Europa como en América, la diferencia cultural es entendida en diferentes términos en cada caso, y la interculturalidad es restringida a los grupos que en cada sociedad son concebidos como la alteridad. En Europa no existen poblaciones consideradas como indígenas; es decir, si nos atenemos a la definición jurídica internacional, habitantes nativos de un territorio antes de que éste fuera colonizado (por los europeos o las potencias 'del norte'). El punto es que no es en virtud de la indigenidad o etnicidad de la población objeto de los proyectos, que se promueve la interculturalidad, a pesar de que en el caso americano esta sea la población mayormente intervenida.

La interculturalidad opera más bien como un proyecto productor de conjuntos específicos de diferencias, que problematiza además las relaciones entre aquellos que son marcados como diferentes y la sociedad que es marcada como referente. Dichas diferencias son

nombradas como diferencias ‘culturales’; no se trata entonces de problematizar cualquier tipo de diferencia, sino de un tipo particular en nombre del cual se argumenta la supuesta necesidad de intervenir y transformar las relaciones entre grupos humanos. A ello hay que sumar que la problematización de las relaciones entre culturas no produce los mismos efectos para los distintos polos de la relación. Las poblaciones ‘mayoritarias’ son con frecuencia ignoradas en los programas de gobierno intercultural. De tal manera, se produce primero un régimen particular desde el cual se piensa la diferencia, se problematiza la historia o situación actual de su relación con los sectores de la sociedad que encarna el proyecto de mismidad y desde el cual se enuncian las diferencias y, desde ese lugar se interviene al polo ubicado como alteridad en la relación. La interculturalidad, entonces, produce la diferencia y define los mecanismos de su administración.

Si comparamos tecnologías de gobierno como la interculturalidad con las correspondientes a otros regímenes de verdad como el teológico, encontraremos diferencias sustanciales. Hoy en día, por ejemplo, en los países objeto de proyectos interculturales, y en el contexto de dicha intervención al menos, la diferencia no es pensada en términos religiosos (creyentes e infieles), ni en nombre de la interculturalidad se propone evangelizar a quienes profesan credos distintos al de las sociedades ‘mayoritarias’ o ‘de acogida’; lo que no quiere decir que estas diferencias sean irrelevantes para los creyentes o que no tengan efectos sobre la vida de las personas que profesan ciertas religiones.⁵² Lo que sucede es que, unos ‘atributos’ ocupan ahora un lugar más destacado en las economías de visibilidad de la diferencia; otros, como la religión, la raza o la clase, parecen haber perdido la visibilidad que en otro momento tuvieron, aunque ello no significa que dejaron de ser relevantes en términos de la experiencia vital de personas o grupos humanos que están marcados por dichas condiciones de credo, raza o clase. Por lo tanto, habría que añadir que las tecnologías de producción de la diferencia tienen una historicidad; que no han sido siempre iguales y que sus efectos también cambian, a pesar de que algunos de los sujetos que hoy son objeto de atención intercultural sean pensados también como los mismos que fueron objeto de otras formaciones de alteridad en momentos distintos.

⁵² Basta ver las asociaciones entre la religión musulmana y el llamado ‘eje del mal’ dentro de la política de producción del terror promovida por Estados Unidos luego de septiembre 11.

Con el paso del tiempo, ha ocurrido un proceso de proliferación de los sujetos de la diferencia, de tal forma que los ‘otros’ de la nación son cada vez más numerosos. Los márgenes de la alteridad parecen estarse ampliando, para incluir en el presente a grupos que hasta hace poco eran escasamente pensados en estos términos; la diversidad sexual y de género parecen ser dos de las expresiones/producciones de la diferencia que empiezan a emerger con mayor fuerza dentro de estos discursos de la diferencia cultural y la interculturalidad. No obstante otros sectores de la población empiezan a reclamar políticas de atención diferencial con ‘sensibilidad cultural’, como sucede en el caso de algunos grupos de población desplazada por el conflicto armado. Habrá que esperar algún tiempo para saber cuáles son los alcances de este proceso de dispersión de las tecnologías de gobierno de la alteridad; por ahora es posible decir que los multiculturalismos son cambiantes y que las formas de la multiculturalidad hasta ahora conocidas no se mantendrán estables por siempre.

Saberes expertos, autoridad y alteridad

La proliferación de discursos sobre interculturalidad, así como su institucionalización, han sido producidas en un contexto de celebración de la *otredad* a escala planetaria en el que, más que transformaciones radicales en las formas de entender la diferencia o las relaciones entre poblaciones concebidas como diferentes, se han incrementado los mecanismos de producción y administración de conjuntos particulares de diferencias y un vaciamiento de sus posibilidades de transformación política. En este contexto se produjeron nuevas formas de enunciar la globalización, la ‘unidad nacional’ y la ‘diversidad cultural’, y se promovieron imágenes de lo indígena y lo afrodescendiente, que ahora parecen positivas frente a aquellas que predominaron hasta hace pocos años. Una tarea pendiente es seguir estudiando la forma en que estas representaciones de la sociedad y su multiculturalidad ocultan dimensiones estructurales de la inequidad que produce la otrerización de estas poblaciones, así como de otros grupos humanos.

Paradójicamente, la interculturalidad parece encarnar proyectos políticos que plantean la necesidad de transformar las relaciones de inequidad entre culturas. Sin embargo, en algunos casos cuando se plantea la necesidad de transformar las relaciones ‘entre culturas’, pareciera que para ello fuera suficiente un cambio de actitud, una ética de respeto por la diferencia o un mayor conocimiento de las culturas que son nombradas como diferentes, sin que ello signifique demandar una transformación en las formas en que opera el poder que transforma ‘diferencias’ en desigualdades (Cf. MEN 1994, López y Kupper 2000). En otros casos, pareciera que ‘cultura’, ‘diferencia’ o ‘relaciones entre culturas’, fueran categorías absolutamente acabadas y explícitas y no elementos constitutivos de formaciones discursivas en constante disputa y transformación (Cf. Bodnar 1989, 1990; Artunduaga 1997).

La visibilidad actual de ciertas diferencias culturales y la problematización de las relaciones entre grupos humanos considerados como culturalmente diferentes, no es simplemente el producto de un reconocimiento novedoso de derechos históricamente negados que conducirá hacia nuevos caminos de entendimiento y democratización de las sociedades que se enuncian a sí mismas como multiculturales. Al contrario, estas dinámicas son constitutivas de tecnologías de poder que producen y administran la diferencia (cultural) como parte de una racionalidad de gobierno particular. Esta racionalidad adquiere formas específicas según los contextos; la experiencia colonial vivida por las sociedades que hoy conocemos como americanas, por ejemplo, da una especificidad a las expresiones de esta nueva racionalidad, de tal forma que las maneras de entender lo cultural, las relaciones entre culturas y las políticas para su administración están marcadas por elementos como la etnicidad y la indigenidad, aunque ello no excluya otras expresiones de la diferencia. Sin embargo, ni siquiera una experiencia común como la de la colonización ibérica produce una forma homogénea de otrerización; es por ello que las experiencias de la alteridad en la llamada América Latina no pueden ser entendidas al margen de sus específicas formaciones locales, regionales y nacionales.

A pesar de que la producción académica nacional puede ser vista en el contexto de comunidades internacionales, de tal forma que las preguntas, referentes conceptuales y

herramientas metodológicas pueden llegar a ser ampliamente compartidas, de ello no se deriva que los problemas sean los mismos en todos los lugares. La especificidad de la experiencias de formación de alteridad varía de un país a otro, e incluso entre las regiones de un mismo país, de tal forma que el uso de un lenguaje común no equivale a la existencia de los mismos problemas. En Colombia, por ejemplo, la institucionalización de la antropología y el indigenismo serían claves para la conceptualización de las problemáticas indígenas y afrodescendientes en términos de grupos étnicos; no obstante, el uso de unos referentes conceptuales en común con la antropología cultural estadounidense, no significa que se estuviera pensando en los mismos problemas. Lo que hay en común en las trayectorias de las antropologías nacionales es la problematización de la alteridad, aunque dicha alteridad es producto de formaciones distintas en cada caso y los sujetos que la encarnan han vivido trayectorias históricas muy diferentes entre sí.

Los saberes académicos han contribuido de manera significativa a la producción, legitimación e institucionalización de los criterios de verdad con los que las sociedades piensan y actúan en relación con sus experiencias particulares (Foucault 2007); no obstante, no se trata sólo de la existencia de saberes académicos. Diversos actores participan de las disputas por la producción de sentido, acogiendo a veces y cuestionando en otras lo planteado desde las academias; los académicos participamos de estas disputas, tanto dentro como fuera de la academia, y muchos académicos son también intelectuales que participan en organizaciones sociales, entidades de estado, organizaciones no gubernamentales u organismos transnacionales en la definición y ejecución de políticas que orientan su accionar de acuerdo con las interpretaciones académicas que se da a los problemas (Rappaport 2008, Wade 2007). Aun más, el accionar de estas entidades y organizaciones contribuye muchas veces de manera notoria al replanteamiento conceptual y político de los problemas de los que se ocupa la academia. Lo que me parece interesante de este panorama es que la academia y el saber experto producido desde ella, continúan siendo considerados como las fuentes principales de autoridad en la definición de lo que cuenta como verdadero, por lo que resulta fundamental conocer su quehacer para comprender mejor cómo es que la interculturalidad llegó a ser un problema y se sedimentó en el sentido común

Bibliografía

- Agudelo, Carlos Efrén. 2005. *Retos del multiculturalismo en Colombia*. Medellín: La Carreta Editores.
- Aguirre Beltrán, Gonzalo. 1957. *El proceso de aculturación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Publicaciones.
- Alcina Franch, José. 1990. *Compilación: Indianismo e indigenismo en América*. Madrid: Alianza.
- Althusser, Louis. [1970] 2005. "Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado". En Zizek, Slavoj (Comp.): *Ideología: un mapa de la cuestión*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica. 115-155.
- Amadio, Massimo. 1987. *Caracterización de la educación bilingüe intercultural*. Santiago, Chile: UNESCO.
- Ameigeiras, Aldo y Elisa Jure. 2006. *Diversidad cultural e interculturalidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros y, Los Polvorines: Universidad nacional de General Sarmiento.
- Anaya, S. James. 2005. *Los pueblos indígenas en el derecho internacional*. Madrid: Editorial Trotta.
- Aneas Alvarez, María Asunción. 2003. *Competencias interculturales transversales en la empresa: un modelo para la detección de necesidades formativas*. Barcelona: <http://www.tesisnarxa.net/TDX-1223104-122502/>.
- Ansion, Juan. 2007. *Educación en ciudadanía intercultural: experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Arana de Swadesh, Evangelina. 1976. Lingüística y educación indígena. En: *América Indígena*. (XXXVI): 2. Abril-junio: 347-358. México: Instituto Indigenista Interamericano.
- Arboleda, José. 1986. La historia y la antropología del negro en Colombia. *Boletín de antropología*. 2 (2): 11-21.
- _____. 1977. La antropología del negro en Colombia. *Revista Javeriana*. 90 (432): 9-19.
- _____. 1952. Nuevas investigaciones afrocolombianas. *Revista Javeriana*. 37 (183): 197-206.
- Arocha, Jaime (compilador). 2004. *Utopía para los excluidos. El multiculturalismo en África y América Latina*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, CES.
- Artunduaga, Luis Alberto. 1997. "La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia". En: *Revista Iberoamericana de*

educación. N° 13. Educación bilingüe. Biblioteca virtual. http://www.campus-oei.org/revista/frame_anteriores.htm

- Bairon, Max A. 1952. La educación indígena en las selvas de Bolivia. En: *América Indígena*. (XII):2. Abril. México: Instituto Interamericano Indigenista. 141-147.
- Ballesteros Gaibrois, Manuel y Julia Ulloa Suárez. 1961. *Indigenismo americano*. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica.
- Barañano, Ascension *et al.*. 2007 (Coordinadores). *Diccionario de relaciones interculturales*. Madrid: UCM.
- Barié, Cletus Gregor. 2003. *Pueblos indígenas y derechos constitucionales en América Latina: un panorama*. La Paz: Instituto Indigenista Interamericano (México), Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (México) y Editorial Abya Yala (Ecuador).
- Barona, Guido y Tulio Rojas. 2007. *Falacias del pluralismo jurídico y cultural en Colombia. Ensayo crítico*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Barre, Marie-Chantal. 1983. *Ideologías indigenistas y movimientos indios*. México: Siglo XXI Editores.
- Bartolomé, Miguel Alberto. 2006. *Procesos interculturales*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- Bermúdez Anderson, Kira *et al.*. 2002. *Mediación intercultural: una propuesta para la formación*. Promoción cultural, 42. [Madrid]: Editorial Popular.
- Beuchot, Mauricio. 1994a. *Los fundamentos de los derechos humanos en Bartolomé de las Casas*. Barcelona: Anthropos.
- _____. 1994b. "Las Casas y la cuestión de los africanos". En: *Los fundamentos de los derechos humanos en Bartolomé de las Casas*. Barcelona: Anthropos. 159-166.
- Bhabha, Homi K. 1998. "El compromiso con la teoría". *Acción paralela*. No. 4. <http://www.accpa.org/numero4/index.htm>.
- Bilbeny, Norbert. 2004. *Ética intercultural: la razón práctica frente a los retos de la diversidad cultural*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Bodnar Yolanda. 1990. "Aproximación a la etnoeducación como elaboración teórica". En: *Etnoeducación. Conceptualización y Ensayos*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Dirección de Capacitación y Currículo.
- _____. 1989. "El proceso de etnoeducación en Colombia: una alternativa para el ejercicio de la autonomía". En L.E. López y R. Moya (eds.). *Pueblos indios, estados y educación*. Lima-Quito: PEEB-P/ ERA/EBI, pp. 71-86.
- _____. 1986. *Etnoeducación. Política educativa indígena nacional y algunas experiencias bilingües-interculturales adelantadas en el país*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Bodnar, Yolanda y Gina Carrioni. 1988a. *Informe Seminario de etnoeducación. Puerto Inirida-Guainia. Noviembre 2 al 6 de 1987*. Bogotá: Ministerio de Educación

Nacional, Dirección general de capacitación y perfeccionamiento docente, currículo y medios educativos. Programa de etnoeducación.

_____. 1988b. *Informe Seminario de etnoeducación. Leticia, Amazonas. Noviembre 30 a diciembre 4*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Dirección general de capacitación y perfeccionamiento docente, currículo y medios educativos. Programa de etnoeducación.

_____. 1988c. *Seminario para la elaboración de material educativo para la etnia sikuani y de una propuesta de programa de profesionalización para maestros blingües sikuani. Centro Unuma – Puerto Gaitán (Meta) 22 a 24 de abril de 1988*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Dirección general de capacitación y perfeccionamiento docente, currículo y medios educativos. Programa de etnoeducación.

_____. 1987a. *Informe Seminario de etnoeducación Mama bwe reojache – Caqueta. Agosto 24-28*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Dirección general de capacitación y perfeccionamiento docente, currículo y medios educativos. Programa de etnoeducación.

_____. 1987b. *Informe Seminario de etnoeducación Santa Teresita – Vichada, del 5 al 10 de julio y Seminario para la unificación del material educativo de la comunidad sikuani de Meta y Vichada. El Cortijo (Meta), agosto 31 a 4 de septiembre*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Dirección general de capacitación y perfeccionamiento docente, currículo y medios educativos. Programa de etnoeducación.

_____. 1987c. *Informe Seminario de etnoeducación San José – Guaviare. Septiembre 28 a octubre 2*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Dirección general de capacitación y perfeccionamiento docente, currículo y medios educativos. Programa de etnoeducación.

Bolaños, Graciela *et al.* 2004. *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*, Bogotá: Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, Consejo Regional Indígena del Cauca –CRIC-.

Bonfil Batalla, Guillermo. 1982. “El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización”. En: *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio*. San José: Flacso. 131-145.

_____. 1979. “Las nuevas organizaciones indígenas (Hipótesis para la formulación de un modelo analítico)”. En: Grupo de Barbados. *Indianidad y descolonización en América Latina. Documentos de la Segunda Reunión de Barbados*. México: Editorial Nueva Imagen. 23-40.

_____. 1972. “El indio y la situación colonial: contexto de la política indigenista en América del sur”. Pág. 21-28. En: Georg Grünberg (coordinador), *La situación del indígena en América del sur*. Montevideo: Tierra Nueva.

Bonilla Maldonado, Daniel. 2006. *La Constitución multicultural*. Nuevo pensamiento jurídico. Bogotá: Siglo del Hombre.

- Borrie, W. D. 1959. *The cultural integration of immigrants; a survey based upon the papers and proceedings of the Unesco Conference held in Havana, April 1956*. Paris: UNESCO.
- Caldas, Francisco José de. [1808] 1970. “El influjo del clima sobre los seres organizados”. En: *Selección de obras*. Biblioteca Schering Corporation U.S.A. de cultura colombiana. Bogotá: Ediciones Guadalupe. 101-121.
- Cárdenas, Martha, Hernán Dario Correa y Mauricio Gómez. 1992 (Editores). *Derechos territoriales indígenas y ecología en las selvas tropicales del América*. Serie Amerinda, Nr. 3. Bogotá: CEREC.
- Cardoso, Fernando H. y Enzo Faletto. 1988. *Dependencia y desarrollo en América Latina: Ensayo de interpretación sociológica*. Sociológica y política. México: Siglo XXI.
- Carrillo González, Diana, y Nelson Santiago Patarroyo Rengifo. 2009 (Editores). *Derecho, interculturalidad y resistencia étnica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales.
- Castañeda Delgado, Paulino. 1996. *La teocracia pontifical en las controversias sobre el Nuevo Mundo*. México: Universidad Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Castro Lučić, Milka. 2004 (Editora). *Los desafíos de la interculturalidad: identidad, política y derecho*. Santiago, Chile: Programa Internacional de Interculturalidad, Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo, Universidad de Chile.
- Césaire, Aimé. 2006. *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal.
- Chiodi, Francisco (Compilador). 1990a. *La educación indígena en América Latina. México, Guatemala, Ecuador*. Tomo I. Quito: PEBI (MEC-GTZ), Abya Yala. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- _____. (Compilador). 1990b. *La educación indígena en América Latina. Perú, Bolivia*. Tomo II. Quito: PEBI (MEC-GTZ), Abya Yala. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- CINEP. 1978. *Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC. Diez años de lucha. Historia y documentos*. Serie Controversia No. 91-92. Bogotá: Centro de Investigación y Educación Popular.
- Cittarella, Luca. 1990. “Capítulo I. México”. En: Chiodi, Francisco (Compilador). *La educación indígena en América Latina. México, Guatemala, Ecuador*. Tomo I. Quito: PEBI (MEC-GTZ), Abya Yala. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Clavero, Bartolomé. 2005. “Introducción”. En: James Anaya: *Los pueblos indígenas en el derecho internacional*. Madrid: Editorial Trotta.
- _____. 1994. *Derecho indígena y cultura constitucional en América*. México: Siglo XXI Editores.
- Colectivo Amani. 2009. *Educación intercultural: análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Catarata.
- Comas, Juan. 1952. *Racial myths*. Paris: Unesco.

- Comité de Educación Bilingüe Aborigen Sikuani –CEBAS-. 1988. *Wajajume Itane Yakinatsi Yorobatsi*. Bogotá: Comité de Educación Bilingüe Aborigen Sikuani.
- Corrales Marta (coord.). 2003. *Congreso Nacional Universitario de Etnoeducación. La etnoeducación en la construcción de sentidos sociales: memorias del 2. Congreso Nacional Universitario de Etnoeducación*. Popayán, junio de 2000. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Consejo Regional Indígena del Cauca –CRIC-. 2005. *Cartilla de Legislación Indígena*. Bogotá: USAID, CRIC.
- Consejo Regional Indígena del Cauca, Ministerio de Justicia y del Derecho, Ministerio del Interior. 1997. *Del olvido surgimos para traer nuevas esperanzas: la jurisdicción especial indígena*. Santa Fe de Bogotá: CRIC, Ministerio de Justicia y del Derecho, Ministerio del Interior.
- Cuche, Denys [1966] 2007: *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cunin, Elisabeth. 2010. “¿Es posible hablar de “diáspora negra” en América latina? Etnicidad, nación y globalización a partir del caso colombiano”, En prensa [Una versión en francés fue publicada en *Autrepart*, No. 38, 2006, pág. 135-153].
- Díaz, Raúl y Graciela Alonso. 2004. *Construcción de espacios interculturales*. Colección Educación, crítica & debate. Madrid: Miño y Dávila.
- Díaz Polanco, Héctor *et al.* [1979] 1987. *Indigenismo, modernización y marginalidad una revisión crítica*. México: Centro de Investigación para la Integración Social.
- Eastman de la Cuesta, Ricardo. 2008. *Interculturalidad y Negociación. Cómo hacer negocios en la diversidad cultural global*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Eljach, Matilde. 2006. *La construcción jurídica del negro en la Colonia: de Benkos Biohó a la invisibilidad*. Popayán: Ediciones Axis Mundi.
- Enciso, Patricia, Javier Serrano y Jairo Nieto. 1996. Evaluación de la educación indígena en Colombia. Etnia Iku. Bogotá: Ministerio de Educación, GTZ
- Escalante, Aquiles. 1981. “Palenques en Colombia”. En: *Sociedades cimarronas: comunidades esclavas rebeldes en las Américas*. pp. 72-78. México: Siglo Veintiuno Editores.
- _____. 1977. “Afrocolombianismos”. *El Espectador*. Magazín Dominical. Bogotá.
- _____. 1975. “Glosario de afrocolombianismos”. *La Palabra*. 1 (2). Universidad del Atlántico. Barranquilla.
- _____. 1964. *El negro en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Escobar, Arturo. 2010. *Territorios de diferencia. Lugar, movimientos, vida, redes*. Popayán: Envió Editores.
- Escobar, Arturo, Sonia Álvarez, Avelino Dagnino (Editores). 2001. *Política Cultural y Cultura Política. Una Nueva Mirada Sobre los Movimientos Sociales Latinoamericanos*. Bogotá: TAURUS, ICANH.

- Escobar, Arturo y Álvaro Pedrosa (eds.). 1996. *Pacífico: ¿Desarrollo o biodiversidad? Estado, capital y movimientos sociales en el Pacífico colombiano*. Bogotá: Cerec.
- Escuela Superior de Administración Pública –ESAP-. 1991. *Colombia Multiétnica y Pluricultural*. Bogotá: ESAP.
- Fanon, Frantz. 2009. *Piel negra, máscaras blancas*. Cuestiones de antagonismo 55. Madrid: Akal.
- Forbes, Oakley y Dulph Mitchell. 1992. “Cómo entendemos la interculturalidad”. En: *Revista Educación y Cultura*. No. 27, agosto. Bogotá: Fecode.
- Fornet-Betancourt, Raúl. 2007. *Interculturalidad y religión: para una lectura intercultural de la crisis actual del cristianismo*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- _____. 2004. *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Colección Estructuras y procesos. Madrid: Trotta.
- Foucault, Michel. [1969] 2007a. *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- _____. [1968] 2007bb. *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- _____. 2006. *Seguridad, territorio, población*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- _____. [1971] 2004. *Nietzsche, la genealogía y la historia*. España: Pre-textos.
- _____. [1997] 2001. *Defender la sociedad*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- _____. 1985. “El interés por la verdad”. En: *Saber y verdad*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta. 229-242.
- _____. 2001. “El sujeto y el poder”. En: Hubert L. Dreyfus y Paul Rabinow *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Frank, Andre Gunder. 1974. *El desarrollo del subdesarrollo*. Colección "Lee y discute", ser. 5, núm. 45. Bilbao: Zero.
- Friede, Juan. 1949. Tres casos de la primitiva aculturación del indio a la civilización europea. Siglo XVII. *América Indígena*. Instituto Indigenista Interamericano. IX (3): 245-250.
- _____. [1944] 1976. *El indio en lucha por la tierra*. Bogotá: Punta de Lanza.
- Friedemann, Nina S. de. 1984. “Estudios de negros en la antropología colombiana: presencia e invisibilidad. En: Jaime Arocha y Nina S. de Friedemann (eds.), *Un siglo de investigación social: antropología en Colombia*. pp. 507-572. Bogotá: Etno.
- _____. 1980a. El negro y su contribución a la cultura colombiana. *Divulgaciones etnológicas*. (1): 39-48.
- _____. 1980b. “Estereotipia y realidad en la identificación del negro colombiano”. Ponencia II Congreso de la Cultura Negra de las Américas. Panamá. En: *El Espectador*. Magazín Dominical, marzo 23. Bogotá.
- _____. 1979. “Negros, esclavos y palenques: historia de la esclavitud”. En: *Solidaridad, aportes cristianos para la liberación*. pp. 10-20. Bogotá: El Grupo.

- _____. 1978a. "Literatura de negros colombianos". En: Hugo Niño (ed.), *Literatura aborigen*. Bogotá: Colcultura.
- _____. 1978b. "El negro: un olvidado de la antropología colombiana". *El Espectador*. Magazin dominical, octubre 8. Bogotá.
- Friedemann, Nina S. de, Juan Friede y Dario Fajardo. 1981. *Indigenismo y aniquilamiento de indígenas en Colombia*. Bogotá: Ediciones CIEC.
- Fundación para las Comunidades Colombianas –FUNCOL-. 1987. *Grupos étnicos, derecho y cultura*. Cuadernos del jaguar. Bogotá, D.C.: Funcol.
- Gabaldón, Luis Gerardo y Christopher H. Birbeck. 2003. *Policía y fuerza física en perspectiva intercultural*. Caracas: Nueva Sociedad, Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- García, Antonio. 1939. *Pasado y presente del indio*. Bogotá: Editorial Centro.
- García, Fernando. 2000 (Coordinador). *Las sociedades interculturales: un desafío para el siglo XXI*. Quito, Ecuador: FLACSO-Ecuador.
- García Arroyo, Raziél. 1972. *Materiales de lectura para la enseñanza sobre las diferentes culturas en México*. Paris: UNESCO.
- García Sánchez, José Daniel. 2006. *Interculturalidad: Voz de los afrocolombianos*. Medellín: Fundación Universitaria del Área Andina. 181p.
- García Rincón Jorge. 2000. *Educación para el reencuentro. Reflexiones sobre Etnoeducación Afrocolombiana*, Santiago de Cali, Convenio BID-Plan Pacífico-Ministerio de Educación Nacional.
- Gerbi, Antonello. 1982. *La disputa del Nuevo Mundo: historia de una polémica, 1750-1900*. Sección de obras de historia. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gibson-Graham, J. K. 2002. "Intervenciones posestructurales". En: *Revista Colombiana de Antropología e Historia*, No. 38, pp. 261-286.
- Gómez, Herinaldy y Cristóbal Gnecco. 2008 (Editores). *Representaciones legales de la alteridad indígena*. Popayán: Colciencias, Universidad del Cauca.
- Giraud, Laura. 2007 (Editora). *Ciudadanía y derechos indígenas en América Latina: poblaciones, estados y orden internacional*. Madrid: Centro de Estudio Políticos y Constitucionales.
- Grimson, Alejandro. 2008. "Diversidad y cultura. Reificación y situacionalidad". *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.8: 45-67, enero-junio.
- _____. 2001. *Interculturalidad y comunicación*. Enciclopedia latinoamericana de sociocultura y comunicación, 7. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Grupo de Barbados. 1979. *Indianidad y descolonización en América Latina: documentos de la Segunda Reunión de Barbados*. Serie interétnica. México, D.F.: Editorial Nueva Imagen.
- Gros, Christian. 2002. "Un Ajuste con rostro Indígena". En: *Las Dos Colombias*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

- _____. 2000. *Políticas de la Etnicidad: Identidad, Identidad, Estado y Modernidad*. ICANH, Bogotá.
- _____. 1991. *Colombia Indígena, Identidad Cultural y Cambio Social*. Bogotá: Editorial CEREC.
- Grossberg, Lawrence. 1997. "Cultural studies, modern logics, and theories of globalization" In: Angela McRobbie (ed.) *Bact to reality? Social Experience and cultural studies*. pp: 7-35. Manchester: Manchester University Press.
- Grande, Ildelfonso. 2004. *Marketing crosscultural*. Madrid: ESIC editorial.
- Grunberg, Georg. 1972. *La situación del indígena en America del sur: aportes al estudio de la fricción inter-étnica de los indios no-andinos*. Edición bilingüe, español-portugués. Montevideo: Biblioteca Científica.
- Gupta, Akhil y Ferguson, James. [1997] 2008. "Más allá de la 'cultura': espacio, identidad y las políticas de la diferencia". En: *Antípoda*. No. 7, julio-diciembre. Pág. 233-256.
- Hall, Edward T. [1959]1989. *El lenguaje silencioso*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hall, Stuart. 2010a. "El problema de la ideología". En Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Victor Vich (Editores): *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán: Instituto Pensar, Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Peruanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Enviñón Editores.133-153.
- _____. 2010b. "El trabajo de la representación". En Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Victor Vich (Editores): *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán: Instituto Pensar, Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Peruanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Enviñón Editores. 447-482.
- _____. 2010c. "La cuestión multicultural". En Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Victor Vich (Editores): *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán: Instituto Pensar, Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Peruanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Enviñón Editores. 583-618.
- _____. 2010d. "Sobre postmodernismo y articulación". En Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Victor Vich (Editores): *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán: Instituto Pensar, Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Peruanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Enviñón Editores. 75-93.
- _____. 1994. "Some incorrect paths through political correctness". En: Sarah Dunant (ed.), *The War of Words*. Virago.
- Hanke, Lewis. 1985. *La humanidad es una: estudio acerca de la querrela que sobre la capacidad intelectual y religiosa de los indígenas americanos sostuvieron en 1550 Bartolomé de las Casas y Juan Ginés de Sepúlveda*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández de Alba, Gregorio. 1969. "Informe del Jefe de la División de Asuntos Indígenas". En Misael Pastrana Borrero: *Memoria del Ministro de Gobierno al Congreso de 1968*. Bogotá: Imprenta Nacional. 81-86.

- Hinestroza Cuesta, Lisneider. 2008. *Declaración de áreas protegidas en territorios colectivos de comunidades negras en Colombia*. Bogotá: Universidad Tecnológica del Chocó; Universidad Externado de Colombia.
- Holmes, Henry and Stephen Guild. 1973. *A manual of teaching techniques for intercultural education*. Paris: UNESCO. Mimeo.
- Inda, Jonathan Xavier. 2008. "Analytics of the Modern: An introduction". En: Inda, Jonathan Xavier (ed.). 2008. *Anthropologies of Modernity*. Oxford. Blackwell. pp. 1-20.
- Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt. 2001. *Protección del conocimiento tradicional, elementos conceptuales para una propuesta de reglamentación: el caso de Colombia*. Santafé de Bogotá: Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt.
- Instituto Interamericano Indigenista –I.I.I.-. 1968. VI Congreso Indigenista Interamericano: ponencias. En: *Anuario Indigenista*. XXVIII: diciembre. México: Instituto Interamericano Indigenista.
- Instituto Panamericano de Geografía e Historia. 1948. "Instituto de Asuntos Etnicos (Institute of Ethnic Affairs)". En: *Boletín Bibliográfico de Antropología Americana*. (10) 1947. México: IPGH.
- Jimeno Santoyo, Gladys, Hernán Darío Correa C., y Miguel Vásquez Luna. 1998. *Hacia el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas: conceptos de la Dirección General de Asuntos Indígenas 1995-1998*. Serie Retos de la nación diversa, no 2. Santafé de Bogotá: Dirección General de Asuntos Indígenas del Ministerio del Interior.
- Jimeno, Myriam y Adolfo Triana Antorveza. 1985. *Estado y minorías étnicas en Colombia*. Bogotá: Cuadernos del Jaguar, Fundación para las Comunidades Colombianas.
- Johnson, Lauri. 2003. "Multicultural Policy as Social Activism: Redefining Who 'counts' in Multicultural Education". *Race Ethnicity and Education*. 6 (2): 107-21.
- Jordán, José Antonio. 1996. *Propuestas de educación intercultural: para profesores*. Aula Práctica Secundaria. Barcelona: CEAC.
- Küper, Wolfgang (Compilador). 1993. *Investigación pedagógica intercultural bilingüe. Contribuciones científica*. Serie pedagogía y didáctica 7. Quito: EBI, Abya Yala.
- Laclau, Ernesto (Con Chantal Mouffe). [1990] 2000. "Posmarxismo sin pedido de disculpas". En: *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión. 111-145.
- _____. [1977] 1980. "Introducción". En: *Política e ideología en la teoría marxista. Capitalismo, fascismo, populismo*. México: Siglo XXI.
- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe. [1985] 2006. *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica.
- Laurent, Virgine. 2005. *Comunidades indígenas, espacios políticos y movilización electoral en Colombia, 1990-1998. Motivaciones, campos de acción e impactos*. Bogotá: ICANH, IFEA.

- Ledesma, Carlos A. 2004. *Nuevos principios y fundamentos del comercio internacional e intercultural*. Buenos Aires: O.D. Buyatti.
- Lemaitre Ripoll, Julieta. 2009. *El derecho como conjuro: fetichismo legal, violencia y movimientos sociales*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- León-Portilla, Miguel. 1966. "Editorial: El indigenismo interamericano y la antropología social". En: *América Indígena*. Tercer trimestre. (XXVI) 3. México: Instituto Interamericano Indigenista.
- Lopez, Luis Enrique y Wolfgang Kuper. 2000. "La educación intercultural bilingüe en América Latina". Documento de trabajo. En: *La práctica de la educación bilingüe intercultural y sus retos*. Materiales de referencia para docentes de los Institutos Superiores Pedagógicos EBI. Pág. 27-69. Perú: Ministerio de Educación, Programa Forte-Pe.
- Mariátegui, José Carlos. 1979. *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Mariño Rojas, Cielo. 2004 (Editora). *Diversidad y derechos fundamentales*. Revista de la Cátedra de Investigación Científica del Centro de Investigación en Política Criminal. No. 1. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, Centro de Investigación en Política Criminal.
- Marroquín, Alejandro Dagoberto. 1972. *Balance del indigenismo; informe sobre la política indigenista en América*. México: Instituto Indigenista Interamericano.
- Mato, Daniel. 2008: *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC, ASCUN.
- Mena, Zulia. 1991. "Reseña histórica de la etnia negra en el Pacífico Colombiano y la descentralización". En: Escuela Superior de Administración Pública –ESAP-. *Colombia Multiétnica y Pluricultural*. Pág. 209-215. Bogotá: ESAP.
- Métraux, Alfred. 1952. Informe sobre las relaciones raciales en el Brasil. *Correo de la Unesco*. (5) 8 y 9. Agosto-Septiembre.
- Mignolo, Walter. 2007. "El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto". En: Santiago Castro y Ramón Grosfoguel (Editores). *El giro decolonial*. Bogotá: Siglo del hombre editores. 25-46.
- _____. 2003. *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Ministerio del Interior y de Justicia. S.f. *Legislación afrocolombiana. Cartilla consecutiva de la jurisprudencia y marco legal*. Colombia: Ministerio del Interior y de Justicia.
- Ministerio de Gobierno. 1983. *Fuero indígena: disposiciones legales del ordenamiento nacional, departamental y comisarial: jurisprudencia y conceptos*. Bogotá: Ministerio de Gobierno, División de Asuntos Indígenas.
- Ministerio de Salud de Chile. 1998. *Informe final del Taller Salud, Cultura y Territorio: Bases para una Epidemiología Intercultural*. Licanray: Ministerio de Salud.

- Ministerio de Educación Nacional. *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Lineamientos curriculares*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- _____. 1998. *II Seminario de etnoeducación sobre diseño curricular y I de profesionalización. El Ocaso, 17 al 28 de mayo de 1993. Memorias*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Dirección general de investigación y desarrollo pedagógico. Grupo de atención a la comunidad educativa y grupos poblacionales. Programa nacional de etnoeducación.
- _____. 1996a. *Etnoeducación: Realidad y Esperanza de los Pueblos Indígenas Afrocolombianos*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- _____. 1996b. *Lineamientos generales para la educación en las comunidades afrocolombianas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- _____. 1994. Primer seminario taller de etnoeducación para comunidades afrocolombianas. Memorias. Bogotá: MEN.
- _____. 1994. *Ley General de Educación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- _____. 1990. *Etnoeducación: conceptualización y ensayos*. Bogotá: Programa de Etnoeducación-PRODIC "El Griot". 361 pp.
- _____. S.f (1988?). *Educación bilingüe: comunidad, escuela y currículo*. Plan de universalización de la educación primaria. Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural CULTURA. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Dirección general de capacitación. Programa de Etnoeducación.
- _____. 1987. *Lineamientos generales de educación indígena. VI edición modificada*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Dirección general de capacitación y perfeccionamiento docente, currículo y medios educativos. Grupo etnoeducación.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, IAMI, CORPES, PNR. 1991. *II Seminario taller sobre identificación, preparación y evaluación de proyectos de inversión nacional para el sector educativo. Mejoramiento de la educación en los grupos étnicos koreguajes, vitoto, inga, paez, embera del Caquetá*. Florencia Macagual: Ministerio de Educación Nacional de Colombia, IAMI, CORPES, PNR.
- Ministerio de Educación Nacional y Organización Indígena de Colombia. 1986. *Primer seminario de etnoeducación. 25-31 de agosto de 1985. Memorias*. Bogotá: MEN, ONIC
- Monroy Rodríguez, Juan Carlos. 2006. *Régimen de protección socio jurídica de los conocimientos tradicionales en Colombia*. Monografías de la revista La propiedad inmaterial, no. 2. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia, Centro de Estudios de la Propiedad Intelectual.
- Montalto, Nicholas V. 1978. *The forgotten dream: a history of the intercultural education movement, 1924-1941*. Minneapolis: Universidad de Minnesota.
- Montoya, Javier. 972. Reportaje a un profesor indígena bilingüe. En: *Cultura Nariñense*. 53. Noviembre. 27-29.

- Morales, Trino. 1979. "El movimiento indígena en Colombia". En: Grupo de Barbados. *Indianidad y descolonización en América Latina. Documentos de la Segunda Reunión de Barbados*. México: Editorial Nueva Imagen. 41-54.
- Mosquera, Juan de Dios. 1986. *Las comunidades negras de Colombia. Pasado, presente y futuro*. Medellín: Movimiento Cimarrón.
- Mosquera M., Sergio A. 2004. *La gente negra en la legislación colonial*. Serie Ma'Mawu, Vol. 9. Medellín: Editorial Lealon.
- Mostny, Greta. 1950. *América Indígena*. Instituto Indigenista Interamericano. X (3): 221-231.
- Nahmad Sitton, Salomón. 1982. La educación bilingüe y bicultural para las regiones interculturales de México. En: *América Indígena*. (XLII): 2. Abril-junio. México: Instituto Interamericano Indigenista.
- Muñoz Sedano, Antonio. 1997. *Educación intercultural: teoría y práctica*. Colección Educación al día. Madrid: Escuela Española.
- Ortiz, Fernando. [1940] 2002. *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar (Advertencia de sus contrastes agrarios, económicos, históricos y sociales, su etnografía y su transculturación)*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Ots Capdequí, José María. 1941. *El estado español en las Indias*. [México]: Colegio de México.
- Pagden, Anthony. 1988. *La caída del hombre natural: el indio americano y los orígenes de la etnología comparativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pancho, Avelina, et al.. 2005. *Educación superior indígena en Colombia: una apuesta de futuro y esperanza*. Cali: UNESCO-IESALC.
- Panikkar, Raimon. 2006. *Paz e interculturalidad: una reflexión filosófica*. La Mirada filosófica, 66. Barcelona: Herder.
- Pardo, Mauricio (Editor). 2001. *Acción colectiva, Estado y Etnicidad en el Pacífico colombiano*. Bogotá: Colciencias e ICANH.
- Paulston, Rolland G. 1970. Maestros como agentes del cambio comunal: cuatro programas peruanos. *América Indígena*. (XXX): 4. Octubre: 929-944.
- Paz Zapata, Francisco y Eliecer Banguero González. 2008. *La problemática afrocolombiana y el régimen jurídico*. Colección Punto de Encuentro. Bogotá: INDEPAZ-Punto de Encuentro.
- Perafán Simmonds, Carlos César. 1996. *Sistemas jurídicos tukano, chami, guambiano y sijuani*. Santa Fe de Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología.
- Perafán Simmonds, Carlos César. 1995. *Sistemas jurídicos paez, kogi, wayúu y tule*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Cultura.
- Pineda Camacho, Roberto. 2009. "Cuando los indios se vuelven comunistas (1910-1950)". En: Rubén Sierra Mejía. (Editor). *República Liberal: sociedad y cultura*. Bogotá: Departamento de Filosofía, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

- Pineda Camacho, Roberto. 1997. "La Constitución de 1991 y la perspectiva del multiculturalismo en Colombia". En: *Revista Alteridades*. (7) 14:107-129. México: Universidad Autónoma de México.
- Plan Nacional del Rehabilitación – PNR-. 1990. *Legislación indígena colombiana. Cartilla básica para comunidades indígenas*. Bogotá: PNR, Presidencia de la República.
- Portela, Hugo. 2008. *Epidemiología intercultural. Argumentaciones, requerimientos y propuestas*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Procuraduría General de la Nación. 2004. *La Diversidad étnica en Colombia: alcances y desarrollo*. Bogotá: Procuraduría General de la Nación.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. 2004. *La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. Madrid: Mundi-Prensa.
- Quijada Mónica. 2007. "Estado nacional y pueblos originarios, entre la homogenización y la diversidad: ¿una pulsión colectiva duradera?". En: Giraud, Laura (Editora). *Ciudadanía y derechos indígenas en América Latina: poblaciones, estados y orden internacional*. Madrid: Centro de Estudio Políticos y Constitucionales. 59-82.
- Quijano, Anibal. 2000a. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-System Research*. (2): 342-386.
- _____. [1998] 2000b. ¡Qué tal raza! *Revista venezolana de economía y ciencias sociales*. (1): 141-152.
- Quintín Lame, Manuel. 1971. "En defensa de mi raza". Publicaciones de la Rosca de Investigación y Acción Social, Nr. 1. Edición a cargo de Gonzalo Castillo Cárdenas. Bogotá: Comité de Defensa del Indio.
- Real Navarro, José. 2006. *Educación en la interculturalidad : cuentos, dinámicas y juegos para niños y preadolescentes*. Madrid: CCS.
- Raga Gimeno, Francisco. 2006. *Culturas cara a cara : relatos y actividades para la comunicación intercultural*. Madrid: Edinumen.
- Rappaport, Joanne. 2008. Utopías interculturales. *Intelectuales públicos, experimentos con la cultura y pluralismo étnico en Colombia*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario y otras.
- Rappaport, Joanne (ed). 2005. *Retornando la mirada: una investigación colaborativa interétnica sobre el Cauca a la entrada del milenio*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- _____. 2006. "El espacio y los discursos culturalistas del movimiento indígena caucano." *(Des)territorialidades y (no)lugares: procesos de configuración y transformación social del espacio*. Ed. Diego Herrera Gómez and Carlo Emilio Piazzini S. Medellín, Colombia: La Carreta Social/Instituto de Estudios Regionales, Universidad de Antioquia, 2006.
- _____. 2004. "Investigación y pluralismo étnico: el encuentro académico-indígena." *Utopía para los excluidos: el multiculturalismo en África y América Latina*. Ed. Jaime Arocha. Bogotá, Colombia: Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional, Colección CES.

- _____. 2003b. "El espacio del diálogo pluralista: historia del Programa de Educación Bilingüe." *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización*. Ed. Daniel Mato. Caracas, Venezuela: FACES, Universidad Central de Venezuela.
- Redden, John D. Y Francis A. Ryan. 1951. *Intercultural education*. United States: The Bruce Publishing Company.
- Restrepo, Eduardo. 2008. "Cuestiones de método: 'eventualización' y problematización en Foucault". *Tabula Rasa. Bogotá: No.8: 111-132, enero-junio 2008*.
- _____. 2004. "Hacia los estudios de las Colombias negras". En: Axel Alejandro Rojas (ed.), *Estudios Afrocolombianos. Aportes para un estado del arte*. pp. 19-58. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- _____. 2001. "Imaginando comunidad negra: etnografía de la etnización de las poblaciones negras en el Pacífico colommbiano". En: Mauricio Pardo. *Acción colectiva, estado y etnicidad en el Pacífico colombiano*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- _____. 1998a. Avatares del negro en la antropología en Colombia. *Nómadas. (9): 191-199*. Universidad Central. Bogotá.
- _____. 1998b. "La construcción de la etnicidad: comunidades negras en Colombia". En: Maria Lucía Sotomayor (ed.), *Modernidad, identidad y desarrollo*. pp. 341-360. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología.
- Revista Anthropos. Huellas del conocimiento*. 2001. [no. 191]. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Rodríguez, Nemesio J., Elio Masferrer K. y Raúl Vargas Vega. 1983. *Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural*. México: UNESCO.
- Rodríguez-Piñero Royo, Luis. 2007. "Pueblos indígenas y derecho internacional: una historia incomoda". En: Giraudo, Laura (Editora). *Ciudadanía y derechos indígenas en América Latina: poblaciones, estados y orden internacional*. Madrid: Centro de Estudio Políticos y Constitucionales. 83-105.
- Rodrigo Alsina, Miquel. 1999. *Comunicación intercultural*. Autores, Textos y Temas, 22. Barcelona: Anthropos.
- Roldán Ortega, Roque. 2005. *Manual para la formación en derechos indígenas: territorios, recursos naturales y convenios internacionales*. Quito: Ediciones Abya-Yala. Segunda Edición.
- Roldán Ortega, Roque. 2000. *Pueblos indígenas y leyes en Colombia: aproximación crítica al estudio de su pasado y su presente*. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Romero, Dolcey. 1986. "La discriminación racial en Barranquilla". En: Amir Smith Cordoba (Compilador). *Visión sociocultural del negro en Colombia*. Serie sociocultural Vol. 1. Bogotá: Centro para la Investigación de la Cultura Negra. 269-298.

- Rose, Nikolas. 2003. "Identidad, genealogía, historia". En Stuart Hall y Paul du Gay (Comp.): *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu. 214-250.
- Rosero, Carlos. 1993. Las comunidades afroamericanas y la lucha por el territorio. *Revista Esteros*. (1): 28-31.
- Rubio, Gonzalo. 1957. *Promociones indígenas en América*. Quito: Editorial Casa de la Cultural Ecuatoriana.
- _____. 1953. Aculturaciones de indígenas en los Andes. *América Indígena*. Instituto Indigenista Interamericano. XIII (3): 187-222.
- Salamanca, Rosa Emilia y Javier Sáenz. 1987. La educación indígena en Colombia. En: *Revista Foro*. No. 3. Julio: 52-60. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- Salas, Ricardo. 2003. *Ética intercultural: ensayos de una ética discursiva para contextos culturales conflictivos. (Re)lecturas del pensamiento latinoamericano*. Santiago: Ediciones UCSH.
- Sánchez Botero, Esther e Isabel Cristina Jaramillo Sierra. 2000. *La jurisdicción especial indígena*. Santafé de Bogotá: Procuraduría General de la Nación.
- _____. 1998. *Justicia y pueblos indígenas de Colombia: la tutela como medio para la construcción de entendimiento intercultural*. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales.
- _____. 1992. *Antropología jurídica: normas formales, costumbres legales*. Santafé de Bogotá: Sociedad Antropológica de Colombia.
- Sánchez, Enrique, Roque Roldan y María Fernanda Sánchez. 1993. *Derechos e Identidad. Los pueblos indígenas y negros en la Constitución política de Colombia de 1991*. Bogotá: Disloque Editores.
- Santamaría, Ángela. 2008. *Redes transnacionales y emergencia de la diplomacia indígena*. Bogotá: CEPI, Universidad del Rosario.
- Saussure, Ferdinand de. 1945. *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Segato, Rita Laura. 2007. La Nación y sus Otros. *Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Shapiro, Harry L. 1953. *Race mixture*. Paris: UNESCO.
- Shiffman, Dan. 2003. *Rooting multiculturalism: the work of Louis Adamic*. Madison [N.J.]: Fairleigh Dickinson University Press.
- Smith Córdoba, Amir. 1991. "Exclusión y pluralismo racial en Colombia". En: María del Carmen Casas *et al* (ed.), *Colombia multiétnica y pluricultural*. pp. 371-382. Bogotá: Esap.
- _____. (ed.). 1986. *Visión sociocultural del negro en Colombia*. Bogotá: Centro de Investigaciones de la Cultura Negra en Colombia.
- _____. 1980. *Cultura negra y avasallamiento cultural*. Bogotá: MAP Publicaciones.

- _____. 1978. "El negro, su historia, su geografía". En: *Magazín dominical. El Espectador*. Bogotá. Agosto 20.
- Solórzano y Pereyra, Juan. [1647] 1996. *Política Indiana. Tomo I. Libro 2*. Madrid: Biblioteca Castro.
- Sosa, Marcelino. 1981. *El niño guahibo y la educación bilingüe*. Bogotá: Marcelino Sosa.
- Suárez Pertierra, Gustavo, and José Ma Contreras Mazarío. 2005. *Interculturalidad y educación en Europa*. Tirant lo Blanch alternativa. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Téllez, José A (Coordinador). 2008. *Educación intercultural: miradas multidisciplinares*. Cuadernos de educación intercultural, 16. Madrid: Libros de la Catar.
- Torre, Luis de la (Compilador). 1998. *Experiencias de Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica. Ponencias del Foro de intelectuales indígenas del 49 congreso de americanistas realizado en la ciudad de Quito-Ecuador del 7 al 11 de Julio de 1997*. Quito: Abya Yala, GTZ.
- Torres Giraldo, Ignacio. 1975. *La cuestión indígena en Colombia*. Bogotá: Publicaciones de La Rosca.
- Tovar González, Leonardo. 2000. *Es posible una democracia intercultural en Colombia?* [Colombia]: Ministerio de Cultura.
- Triana Antorveza, Adolfo. 1980. *Legislación indígena nacional: leyes, decretos, resoluciones, jurisprudencia y doctrina*. Bogotá: Editorial América Latina.
- UNESCO. 2003. *La ruta del esclavo: proyecto archivos trata de esclavos*. Buenos Aires: UNESCO.
- _____. 1996. *Nuestra diversidad creativa: Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. México: UNESCO.
- _____. 1956. Cross-cultural education and educational travel. *International Social Science Bulletin*. (8) 4. Paris: UNESCO.
- _____. 1954. *Learning about other cultures: suggestions for a study of textbooks*. Paris: UNESCO. Mimeo.
- _____. 1953. *Interrelations of cultures. Their contribution to international understanding*. Paris: UNESCO.
- _____. 1950. *Statement by experts on race problems*. Paris: UNESCO.
- _____. 1948. *Interrelations of cultures: their contribution to international understanding*. Basic Document. Paris: UNESCO. Mimeo.
- UNESCO y FLACSO. 1981. *Etnocidio y etnodesarrollo*. Ginebra: DOCIP.
- UNFPA. 2008. *Estado de la población mundial. Ámbitos de convergencia: cultura, género y derechos humanos*. New York: Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Universidad de la Amazonía. 1993. *Memorias del primer seminario internacional sobre educación indígena en la Amazonía*. Bogotá: Tercer Mundo Editores, Universidad de la Amazonía.

- Uribe Uribe, Rafael. [1907] 1955. *Por la América del Sur. Tomo I*. Bogotá: Editorial Kelly.
- Urteaga, Horacio H. 1938. *La organización judicial en el imperio de los incas y en la colonia (contribución al estudio del derecho peruano)*. Lima: Librería e imprenta Gil, S.A.
- Valencia, Elcina. 1996. "Aportes conceptuales a la etnoeducación desde la perspectiva afrocolombiana". En: *YO'KWINSIRO 10 Años de Etnoeducación*. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.
- Vargas, Nicasio A. Y Jacob A. Loewen. 1963. Experiencia de alfabetización con los indios chocoes. En: *América Indígena*. (XXIII):2. Abril. México: Instituto Interamericano Indigenista.
- Vásquez, Miguel, Gladys Jimeno y Hernán Darío Correa. 1998. *Derechos de los pueblos indígenas de Colombia. Pluralismo jurídico y autonomía*. Tomo I. Bogotá: Ministerio del Interior.
- Vélez Verdugo, Catalina. 2006. *La interculturalidad en la educación. Reformas curriculares de Ecuador, Perú y Bolivia*. Quito: UASB, Abya Yala, Corporación Editora Nacional.
- Wade Peter. 2007. Defining Blackness in Colombia. Ponencia presentada en el 12 Congreso de Antropología en Colombia. Simposio Razas y articulaciones raciales trayectorias y debates metodológicos desde Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 10-14 octubre.
- _____. 2000. *Raza y Etnicidad en Latinoamérica*. Ediciones Abya – Yala, Quito.
- _____. 1997. *Gente negra nación mestiza Dinámicas de las identidades raciales en Colombia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología-Universidad de Antioquia-Ediciones Uniandes-Siglo del Hombre.
- _____. 1992. "El movimiento negro en Colombia". *América Negra*. (5): 173-192.
- _____. 1989. Pautas de raza en Colombia. *Informes Antropológicos*. (3): 33-46. Instituto Colombiano de Antropología. Bogotá.
- _____. 1988. The cultural dynamics of blackness in Colombia. Black migrants to 'white' city. *Afro-Hispanic Review*. (7): 53-59.
- _____. 1987. Raza y clase: los negros de América Latina. *Revista de Antropología*. 3 (1): 33-50. Universidad de los Andes. Bogotá.
- _____. 1986. Patterns of Race in Colombia. *Bulletin of Latin American Research*. 5 (2): 1-19.
- _____. 1985a. Racial Discrimination in Colombia: Guises and Disguises. *Cambridge Anthropology*. 10 (2): 15-27.
- _____. 1985b. Race and class: the case of the South American Blacks. *Ethnic and Racial Studies*. 8 (2): 233-249.
- _____. 1984. "Blackness and race mixture: the dynamics of racial identity in Colombia". Tesis doctoral. Universidad de Cambridge. Gran Bretaña.

- Wallerstein, Immanuel. 1992. "Creación del sistema mundial moderno". En: Luis Bernardo Peña (dirección editorial), *Un mundo jamás imaginado*. pp. 201-209. Bogotá: Santillana.
- Walsh, Catherine. 2004a. "Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización". *Boletín ICCI-ARY Rimay*, Año 6, No. 60, marzo.
- _____. 2004b. "Introducción. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad". En: *Pensamiento crítico y matriz colonial*, C. Walsh (ed.). Quito, UASB/Abya Yala.
- Walsh, John E. 1973. *Intercultural education in the community of man*. Honolulu: The University press of Hawaii.
- Young, Robert J. C.. 2001. *Postcolonialism: an historical introduction*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Yúdice, George. 2002. *El recurso de la cultura: usos de la cultura en la era global*. Serie culturas. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Zambrano, Carlos Vladimir. 2005. *Derechos humanos de las culturas*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- _____. 2003. Apropriación y reconocimiento de los derechos de la diversidad étnica: antropología jurídica para la globalidad. México: Unión de Universidades de América Latina.
- _____. 1994. *Antropología y Derechos Humanos*. Bogotá: Universidad de los Andes
- Zaoui, M'hamed Chérif. 1973. *Morocco: reading materials for use in teaching about various cultures*. Paris: UNESCO.
- Zapata Olivella, Manuel. 1980. "Negritud y problemas del negro". En: *El Espectador. Magazin dominical*. Bogotá. Septiembre 18.
- _____. 1967a. Aportes psicoafectivos del negro en el folclor colombiano. *Boletín cultural y bibliográfico*. 10 (6): 1385-1389. Biblioteca Luis Ángel Arango. Bogotá.
- _____. 1967b. La copla de los negros colombianos y su raigambre española. *Revista Policía Nacional*. 16 (124). 61-73.
- Zavala, Silvio. 1977. *La filosofía política en la conquista de America*. Colección Tierra firme. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. 1935. *La encomienda indiana*. Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Centro de Estudios Históricos. Sección Hispanoamericana, 2. Madrid: Impr. Helénica.
- Zizek, Slavoj. [1998] 2003. "Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional". En: *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Jameson, Fredric y Zizek, Slavoj. pp. 137-188. Editorial: Buenos Aires: Paidós.