

FORMACIÓN DE ETNOEDUCADORES Y CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES EN EL NOROESTE AMAZÓNICO (VAUPÉS)*

Bayron Orrego Chica**

Orrego Chica, Bayron. (2012). "Formación de etnoeducadores y construcción de subjetividades en el noroeste amazónico (Vaupés)". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. No. 1, Vol. 8, pp. 39-53. Manizales: Universidad de Caldas.

RESUMEN

Este artículo muestra cómo opera la construcción de un sujeto étnico en la Amazonia a partir de la creación de marcos de pensamiento y acción mediante el discurso de la *etnoeducación*, estructurando normas y regulando la diferencia con la intención de mantener el control sobre los individuos diferenciados e inscribirlos en el régimen de la norma. Las concepciones y las prácticas alrededor de la *etnoeducación* están atravesadas por su realidad conceptual y jurídico-discursiva, instalándose en un lugar de privilegio en la construcción de la subjetividad, lo cual deriva en una tendencia a presentar la diversidad cultural en términos normativos, concibiendo la condición multicultural del país como el resultado de su reconocimiento institucional. En esta política de la representación, se ponen de manifiesto las relaciones de poder en donde la escuela ha sido y continúa siendo el escenario privilegiado donde se autorizan, despliegan y tramitan las diferencias culturales.

PALABRAS CLAVE: etnoeducación, discurso, representación, sujeto étnico.

* Este trabajo hace parte de la investigación "Etnoeducación y etnicidad en contextos multiculturales", ejecutada en el marco del convenio interadministrativo entre la Universidad de Caldas y la Gobernación de Vaupés en el año 2011.

** Antropólogo. Profesional en Gestión Cultural y Comunicativa. Grupo de investigación "Comunicación, Cultura y Sociedad", Departamento de Antropología y Sociología, Universidad de Caldas. Grupo de investigación "Identidad y Cultura", Departamento de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia sede Manizales. E-mail: bochica25@yahoo.com

Recibido 3 de noviembre 2011, aprobado 12 de marzo 2012.

ETHNO-EDUCATORS EDUCATION AND SUBJECTIVITIES CONSTRUCTION IN THE AMAZONIAN NORTHWEST (VAUPÉS)

ABSTRACT

This article shows how an ethnic subject construction is carried out in the Amazonia from the creation of thinking frameworks and action through ethno-educational speech, structuring norms and regulating the difference with the intention of keeping control on differentiated individuals and registering them in the norm regime. The ethno-educational conceptions and practices are crossed in their conceptual and juridical-discursive reality, and set in a privileged place in the subjectivity construction which derives in a tendency to show cultural diversity in normative terms conceiving the country multicultural condition as the result of its institutional recognition. In this representation policy, the power relationships in which the school has been and continues to be the privileged scenario, where different cultures are authorized, displayed and dealt with, is stated.

KEY WORDS: ethno-education, speech, representation, ethnic subject.

INTRODUCCIÓN

En el departamento del Vaupés, luego de casi 100 años de escolarización misionera, la implementación de la *etnoeducación* ha supuesto un cambio en la auto y heterorrepresentación de los diferentes pueblos. Las formas y los contenidos de las identidades que se tejen alrededor de este modelo resultan problemáticas en tanto en él intervienen diferentes actores que, de acuerdo a su concepción e interés, constituyen formas particulares de ver la etnicidad. La visión que se tiene de la educación y su aporte al fortalecimiento de la identidad por parte de autoridades tradicionales, organizaciones sociales, maestros, estudiantes, entidades territoriales, academia, ONG o la sociedad en general, varía en función de su adscripción identitaria en relación a la diferencia.

En la parte central del noroeste amazónico se encuentra el denominado complejo sociocultural del Vaupés, integrado por más de una veintena de pueblos originarios

pertenecientes en su mayoría a la familia lingüística Tukano oriental¹. Estos grupos culturales han sido objeto de representaciones e interpretaciones por parte de investigadores y planificadores, configurando concepciones y prácticas en relación a las identidades culturales de estos diversos pueblos.

La escuela como una de las instituciones más importantes y respetadas de la región, va a ser el escenario privilegiado para desplegar los discursos y las representaciones, ofreciendo los criterios que en adelante oficialmente definirían la etnicidad. Actualmente en los procesos de reafirmación cultural de los diferentes grupos étnicos del país, esta institución se presenta como un medio propicio para entender el fenómeno de la construcción de la identidad. La *etnoeducación* como política de la representación es el vehículo donde se movilizan las formas contemporáneas de entender la etnicidad

HISTORIA DE LA ESCOLARIZACIÓN EN EL VAUPÉS

La comprensión del fenómeno escolar actual en el Vaupés exige el conocimiento del proceso histórico y la relación entre actores diversos que fueron conformando lo que actualmente se configura como una forma necesaria de educar. Un recuento histórico, no exhaustivo, ofrecerá un panorama general de la situación expuesta.

El Concordato de 1887 establecido entre la autoridad eclesiástica y el Estado colombiano, delegaría en la Iglesia católica, como ya había sucedido durante la Colonia, uno de los trabajos de mayor importancia para la consolidación del proyecto de Estado-Nación: la reducción y civilización de los “indios” y el resguardo de los límites y la presencia en la frontera (Cabrera, 2002; Restrepo, 2006). A finales del siglo XIX y principios del XX las disposiciones normativas proferidas en esta materia, le otorgarían a la Iglesia católica el poder absoluto, sobre todo en aquellos territorios de la periferia nacional, para llevar a cabo lo que considerara necesario para el cumplimiento de esta nueva misión.

El gobierno [...] podrá delegar a los misioneros facultades extraordinarias para ejercer la autoridad civil, penal y judicial sobre los catecúmenos, respecto de los cuales se suspende la acción de

¹ También se encuentran asentados en estos territorios grupos de filiación Arawak, Caribe y de los denominados Makú.

las leyes nacionales hasta que saliendo del estado salvaje a juicio del poder ejecutivo, estén en capacidad de ser gobernados por ellas. (Artículo 2, Ley 72 de 1892)

La instrucción escolar se convertiría en una herramienta privilegiada de la Iglesia que contaría con el apoyo irrestricto del Estado.

En la instrucción primaria corresponde el primer grado en la civilización y catequización de los indígenas, obra en la que el Ministerio ha estado ayudado por las Misiones Católicas que, distribuidas en las tierras donde habitan salvajes, hacen verdadera labor cristiana y católica, instituyendo escuelas en medio de las tribus, y procurando inculcar a éstas no sólo el sentimiento religioso y los rudimentos del saber, sino también el amor patrio. (Congreso de la República, 1916: 15)

Este esfuerzo se presentaba inicialmente insuficiente con las herramientas jurídicas y económicas prevalecientes en los múltiples frentes de interés estatal. La importancia de estos territorios amazónicos y la nacionalización de sus habitantes se constituyeron en las preocupaciones que accionarían las formas más eficaces de administrarlos.

Poco atendida por parte de la nación se encuentra la instrucción pública en los territorios e intendencias lo cual constituye un gravísimo descuido pues no hay que perder de vista la importancia nacional e internacional de aquellas ricas e inexploradas tierras colombianas habitadas en su gran mayoría por tribus indígenas. Ningún recurso mejor para atraer a los indios y para colombianizar las regiones extremas que la educación. Esta labor ha sido confiada a las misiones católicas que han hecho lo humanamente posible por realizarlo con la mayor economía para el tesoro y con abnegación digna de encomio. [...] Necesitamos adoptar providencias que sirvan efectivamente para atraer al salvaje y para sentar las bases de la soberanía nacional en esas tierras donde aún no está bien cimentado el dominio de Colombia. (Congreso de la República, 1924)

Estas consideraciones son una muestra de la manera en que el Estado se encargó de la diferencia cultural durante este periodo en los *Territorios Nacionales* (lugar donde se hallaba *el más otro de los otros*).

Hacia mediados de siglo, luego de una renegociación de la relación entre el Estado y la Iglesia, la escuela misional empezó a ensayar formulas desarrolladas y aplicadas en el interior del país. Los contenidos curriculares nacionales y los modelos de internado se implementarían en los centros poblados más importantes de la Amazonia. La creación de Escuelas Normales sería la estrategia principal para el control definitivo de la educación a lo largo de estos territorios (Revista de Misiones, 1974).

Esta serie de privilegios de la Iglesia y su control absoluto de la escolarización iban a ser modificados por nuevas disposiciones normativas que empezarían a limitar y condicionar su influencia. El cambio aparente en las prácticas escolares, luego del inicio de la educación contratada, se encontraría con los ecos de las reflexiones y los encuentros de la Iglesia con las ciencias sociales propiciadas desde finales de los años sesenta.

Una vez que el Estado retomara en parte el control de la educación intentaría la *aplicación experimental de un modelo educativo para territorios de frontera*². Por el mismo periodo se reglamenta la “atención educativa a las comunidades indígenas” (Decreto 1142 de 1978), situación que podría considerarse como el germen de lo que posteriormente sería la *etnoeducación* en Colombia.

Si bien la autoridad eclesiástica tuvo que adoptar obligatoriamente estas disposiciones en sus prácticas educativas, una fuerza adicional vino desde adentro. El movimiento teológico de la liberación que se había interrogado por los efectos colonizadores de su práctica, proponía:

Una visión de la educación más conforme al desarrollo integral de las comunidades: la llamamos “educación liberadora” esto es, que sea medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre y para hacerlos ascender de condiciones de vida menos humanas a condiciones de vida más humanas. (Vaupés al día, 1982: 261)

² En 1978 se establece por parte de los gobiernos de Colombia y Holanda, el acuerdo administrativo para el desarrollo de un proyecto de cooperación técnica denominado “Diseño de un modelo-Sistema de Educación para los Territorios Nacionales”, que consistía en la aplicación de una serie de desarrollos jurídicos en torno a la implementación de una escolarización pertinente en el marco de un modelo genérico indígena. Un análisis, en el marco de este proyecto, de las condiciones culturales e histórico-sociales del Vaupés en el periodo de desarrollo de este programa educativo, se encuentra en Jimeno (1979). Para la situación de los internados en el Vaupés, véase Cifuentes (1979).

Todas estas aperturas sin duda, estuvieron atravesadas por las constantes reivindicaciones producto de las luchas y organización que desde principios de los años setenta impulsara el Consejo Regional Indígena del Vaupés (CRIVA).

Durante los años ochenta, la educación fue una cuestión de interés para múltiples actores que con la promoción de una escolarización diferenciada aseguraban una representación progresista. Con la Constitución Política de 1991, todas esas demandas internas y externas de protección de la diversidad cultural quedarían legítima y legalmente consignadas.

Transcurrida una década del presente siglo, la política estatal en materia de educación para grupos étnicos: *etnoeducación*, se presenta ahora como un medio propicio para movilizar los símbolos y las luchas en procura del rescate, visibilización y posicionamiento de “las culturas” ante el Estado y la sociedad nacional e internacional.

SOBRE LA ETNOEDUCACIÓN

A partir del surgimiento y despliegue de las *etnociencias* en la teoría social, en particular como un marco privilegiado epistemológica y metodológicamente en la teoría antropológica, se introducen una serie de subcampos de estudios que se distinguen por ir acompañados del prefijo *etno*: *etnohistoria*, *etnobiología*, *etnosemántica*, *etnobotánica*, *etnometodología*, etc. Esta perspectiva se fundamenta en la distinción entre consideraciones *emic* y *etic* (Goodenough, 1971), donde la primera se constituye en la descripción/explicación del mundo tal y como es percibido/entendido por los sujetos de estudio (*el punto de vista del nativo*), y la segunda más por las elaboraciones desde el punto de vista del investigador. Las consideraciones *emic* supondrían en principio que, en estos subcampos de estudio, las reconstrucciones analíticas se fundamentarían a partir de las categorías de pensamiento y los sistemas de clasificación de las personas y sociedades estudiadas. Por el contrario, en el desarrollo de su praxis se ha constituido en un instrumento de legitimación disciplinar. Antes que aprehender mediante las formas de ser y estar en el mundo propias de la “etnia”, el etnoconocimiento en la práctica, se configura como una más de las reconstrucciones teóricas en las diferentes formas de hacer ciencia. Es así que en tanto se concibe a la cultura como conocimiento, la *etnoeducación* es enunciada y aceptada desde la doble relación: *conocimiento tradicional-conocimiento occidental*.

[...] La etnoeducación debe ser entendida y así mismo explicada en esos términos. Si los padres de familia están preocupados porque aquí solo se enseñará la cultura, pues hay que informarles de que no es cierto, tampoco es que se va a enseñar solo lo occidental. Ellos tienen que saber que la etnoeducación se compone del conocimiento tradicional por un lado y el conocimiento occidental por el otro.³

En el campo de las políticas públicas, el Estado ha incorporado estas consideraciones *emic* para resolver, de una vez por todas, el “problema de la diferencia”. Así, la *etnoeducación* en Colombia es la política estatal en materia educativa para los *grupos étnicos*.

Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones. (Art. 55, Ley General de Educación)

De entrada la *etnoeducación* supondría el abandono de criterios externos que imponen puntos de vista individuales o proyectos nacionales. En vez de esto, gran parte de los llamados *estudios etnoeducativos* aparecen como tal por el solo hecho de haber sido enunciados, producidos y ejecutados para “*los otros*” que manejan un saber específico y conservan, según los criterios oficiales, sus características de *etnias*. Las categorías y clasificaciones, así como las preguntas de investigación y los marcos teóricos y metodológicos se conciben desde un punto de vista *etic*. La aparente autonomía en la formulación y ejecución de las políticas públicas dadas por la utilización del prefijo *etno*, se ha convertido en la respuesta inequívoca a los pensamientos y aspiraciones de estos grupos. En este punto la *etnoeducación*

3 De estas afirmaciones, proferidas por una docente del Vaupés miembro de uno de los grupos étnicos del departamento y perteneciente al equipo de trabajo etnoeducativo de la institución, se desprenden varios hechos importantes. La predilección por el conocimiento se recrea en un quehacer unidimensional, obviando el hecho de que este se reproduce en las prácticas cotidianas. Por otro lado, muchos de los padres de familia coinciden en que ellos envían a sus hijos a la normal para que aprendan lo que necesitan para desenvolverse y tener competencias en “el mundo del blanco”; *la cultura*, afirman, debe ser enseñada en el ámbito familiar. Asimismo, la profesora expresa aquí un hecho recurrente al hablar de la cultura como aquello que solo tienen los “indígenas” y algo que ha perdido “Occidente”. Finalmente y en sus palabras, en el proceso escolar, lo tradicional va por un lado y lo occidental por el otro.

funciona como un dispositivo⁴ de control desplegado para la normalización de los sujetos étnicos.

El sujeto étnico resulta personificando el discurso de la etnicidad con todos los atributos con los cuales ha sido dotado por este en momentos determinados y de los cuales se desearía que correspondiera con lo que se espera de ellos, al tiempo que es regulado en su conducta por las prácticas del aparato institucional y las técnicas asociadas a esta modalidad identitaria mediante el despliegue de relaciones de fuerza que estructuran y están estructuradas por tipos de conocimiento. Se trata pues de la reproducción permanente de *saberes sujetos* (Foucault, 1993).

EDUCACIÓN FORMAL Y DIVERSIDAD CULTURAL EN EL VAUPÉS

La Escuela Normal Superior Indígena María Reina (ENOSIMAR) de Mitú es una institución educativa oficial de carácter mixto que ofrece su servicio educativo desde el nivel preescolar hasta el ciclo de formación complementaria, atendiendo una población de múltiples adscripciones identitarias⁵ provenientes de las diferentes comunidades (entiéndase asentamientos) del departamento y de otros departamentos del país. Los títulos que ofrece al culminar el grado 11 es bachiller con profundización en educación y normalista superior al término del ciclo de formación complementaria, título que habilita al graduado para operar como maestro de básica primaria. Funciona también como un internado para aquellos estudiantes que provienen de lugares distantes y que no poseen los recursos para su sostenimiento en la escuela. Sus lineamientos curriculares y las prácticas pedagógicas corresponden a las directrices de la Escuela genérica universal, pese a que en su misión se anuncie explícitamente su especificidad.

Formar integralmente y **desde lo étnico** maestros de excelente calidad ética y pedagógica, capaces de orientar y potenciar el desarrollo de mujeres y hombres nuevos para una sociedad en permanente cambio. (PEI, 2007)

⁴ Por dispositivo se entiende: “un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas [...]. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos” (Foucault, 1979: 23).

⁵ Los estudiantes de esta institución pertenecen a los diferentes grupos étnicos que conforman el denominado *complejo sociocultural del Vaupés* y de otros grupos étnicos de la región amazónica, así como los considerados “blanco-mestizos”.

Durante los más de 50 años de existencia del internado bajo diferentes énfasis y modalidades académicas y distintas figuras en su razón social, se ha querido adelantar una escolarización acorde a las características culturales de los diferentes pueblos. En la ENOSIMAR, la *etnoeducación* se empieza a pensar a mediados de la década de los setenta (Vaupés al día, 1982), impulso dado por las disposiciones normativas, fruto de las movilizaciones de las organizaciones sociales como la del CRIVA en el Vaupés.

La institución ha sido pensada desde sus inicios y hasta la actualidad en su labor de formar a los maestros *indígenas*, quienes serían los líderes de sus pueblos y los encargados de repartir la instrucción escolarizada en las diferentes comunidades y asociaciones del departamento (PEI, 2007).

Aunque esta relación biunívoca suponga la comunicación fluida y la interacción constante entre actores directa o indirectamente interconectados, la dinámica es otra. Cada una de estas organizaciones zonales como entidades “autónomas” han construido sus proyectos etnoeducativos en el marco de sus planes de vida pero especialmente en el marco de las disposiciones normativas⁶, lo que es paradójico pues esto supondría que los diferentes proyectos etnoeducativos sean coherentes y concordantes entre sí. Por el contrario, el normalista resulta ser, en muchas ocasiones, un actor ajeno en la ejecución de una *educación propia* en la comunidad receptora.

Si la integración de un complejo escolar regional autónomo para grupos culturales que históricamente han construido sus diferencias en las interacciones cotidianas se presenta necesaria, la Normal no aportará en tanto las normativas externas estén por encima de sus *fueros propios*. Así pues, la interrelación de las organizaciones zonales con la ENOSIMAR es un asunto pendiente que exige puntos de encuentro con acciones ajustadas a las necesidades laborales. No es cierto que los estudiantes llegados a la Institución de diferentes zonas tengan asegurado el trabajo como maestros en sus comunidades, al contrario muchos de ellos pasan a pensarse bajo la categoría de desempleados, y esto por un asunto simple: a medida que aumentan las promociones de egresados de la Institución, la oferta empieza superar la demanda en el departamento.

⁶ La Secretaría de Educación Departamental del Vaupés creó un *cuestionario guía de trabajo para el análisis y reflexión comunitaria* a modo de formato de trabajo para que las organizaciones sociales y las asociaciones educativas del departamento formulen sus proyectos etnoeducativos.

Esto nos lleva a un elemento importante de la discusión y es que los estudiantes que terminan el bachillerato en el departamento tienen la (única) opción de continuar sus estudios en la Normal, como si “el indígena del Vaupés” estuviera designado por revelación divina para ser maestro, pero solo un maestro étnico desempeñando sus funciones en su contexto étnico, hecho que revela una práctica esencializante.

Las oportunidades reales que tienen los jóvenes del Vaupés, más allá de algunos esfuerzos institucionales, para acceder a conocimiento e información diversa, veraz y oportuna necesaria para la comprensión de los intereses que se tejen alrededor de un territorio cada vez más globalizado, son inexistentes y se presenta como una forma de conocimiento prohibido que no le corresponde. Esta concepción está asociada también a la insistencia a presentar a los diferentes grupos culturales de la Amazonia como inalterados y sin ningún contacto con la *civilización moderna*, por lo que las acciones realizadas deben responder al mantenimiento de esta condición, posibilitando que se mantenga a la fuerza en su *hábitat natural*, es decir que se mantenga dentro de la normalidad. “Lo Normal se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada y el establecimiento de las escuelas normales” (Foucault, 2005: 189).

Ahora bien, no es que estos estudiantes al finalizar su ciclo de formación, solo han acumulado un complejo de “saberes ancestrales” que los autoriza para operar como actores protagonistas dentro de “sus respectivas culturas”. En efecto, las competencias conceptuales y prácticas que desarrollan, o deberían desarrollar, son las mismas que para los normalistas de otras instituciones del país⁷. Sin embargo, debido a cuestiones estructurales de orden cultural, político, económico, organizacional y pedagógico, los conocimientos impartidos por los maestros licenciados bajo los principios de formación normalista⁸ no son lo suficientemente aprehendidos, interiorizados e integrados por los estudiantes en su futura práctica profesional, por lo que las “competencias” adquiridas no les posibilitan ejercer su labor en cualquier escuela primaria del país, no solo por el poco manejo teórico-conceptual sobre lo que oficialmente un maestro debería enseñar, sino y sobre todo por la subestimación de sus capacidades producto de unos conocimientos impuestos acríticamente y a la fuerza durante un tránsito largo por la misma escuela.

⁷ Consideraciones expuestas en el proceso de acreditación institucional para revalidar su condición de Normal Superior ante el Ministerio de Educación Nacional en 2010.

⁸ Decreto 2832 de 2005 y Resolución 198 de 2006 del MEN.

Frente a otras instituciones educativas del país, los estudiantes de la ENOSIMAR y de otras instituciones del departamento, se encuentran en seria desventaja⁹ en su preparación escolar básica, encontrándose con un eslabón del sistema educativo que no le será tan “benevolente” como al que venían estando acostumbrados. Para la mayoría de los estudiantes que terminan sus estudios secundarios, sobre todo los de las comunidades, la posibilidad de acceder a la educación superior no existe¹⁰.

Asimismo, la razón de la presencia del estudiante en la Institución no es del todo clara, es más el producto del anticipamiento preocupado de los padres para que sus hijos “progresen”, que el interés y el esfuerzo del estudiantado de formarse en unos conocimientos que le permitirían acentuar el desequilibrio de fuerzas en la búsqueda de recursos materiales y simbólicos frente al Estado y la sociedad en general. Para el joven estudiante sujeto étnico, quien ha sido objeto de un cambio cultural acelerado e impuesto, su ingreso (in)voluntario a la escuela como espacio de socialización del *conocimiento de afuera* ha supuesto una incertidumbre al “haber decidido” dejar a un lado las enseñanzas tradicionales de su cultura para embarcarse en el aprendizaje de nuevas formas y disposiciones que lo sujetan cada vez más en la medida que no logra comprenderlas.

DISCURSO Y REPRESENTACIÓN DE LA DIFERENCIA

Lo que se puede observar al acercarse a los procesos organizativos del departamento, es que en buena medida hay una distancia entre lo que se ha formulado y lo que se sigue en la praxis, dichas formulaciones han servido para legitimar los trabajos que han sido agenciados, en ocasiones, por agentes externos y justificar los tiempos y los recursos así como para asegurar la continuidad de una Administración a los ojos de un electorado.

Mientras que sobre el papel las garantías de ejercer la autonomía, en diferentes aspectos de la vida social, parecieran estar dados, en el transcurrir cotidiano la tarea es compleja. Por lo pronto, el discurso etnoeducativo pareciera ser suficiente para su realización material, esta es una de las formas de lo performativo del discurso. La performatividad como una función de remplazo de acciones materiales por

⁹ Tomando como referencia las Pruebas Saber formuladas por el ICFES.

¹⁰ El porcentaje de estudiantes que accede a la educación superior en el departamento del Vaupés es del 4% mientras que el promedio nacional es del 35% (Ministerio de Educación Nacional).

acciones lingüísticas; cuando un acto material no se puede realizar se lo reemplaza por el acto de habla. Así, decir que se lo realiza, equivale a realizarlo (Aguilar, 2007).

Ahora bien, la restitución de una acción por las palabras no depende del poder de las palabras mismas sino del poder de la institución que las avala mediante un proceso de legitimación que es instaurativo en tanto es construido desde lo discursivo-institucional.

Ese abuso descriptivo que ejecuta la palabra, se muestra no solo como una forma del poder estatal, sino también como un mecanismo constante y perpetuo de poder dentro de toda interacción comunicativa. La negociación que constituye el centro de toda interacción es una disputa no solo semántica, es sobre todo una disputa de roles sociales y de poder pragmático, [...] esto se debe a que la performatividad construye una legalidad que es control, ley y vía de inconmensurabilidad desde la imposición sobre el cuerpo del otro de un modo de ver y experimentar el mundo. (Aguilar, 2007: 7)

Esto deriva en una tendencia a presentar la diversidad cultural en términos normativos, concibiendo la condición multicultural del país como el resultado de su reconocimiento institucional.

Los desarrollos normativos y conceptuales en las últimas décadas en esta materia pueden ser considerados como necesarios o aún más como suficientes. Sin embargo, en la práctica se hace incomprensible su materialización puesto que subsisten concepciones y prácticas a partir de una esencialización de parte de planificadores y funcionarios, donde la *etnoeducación* es pensada para unos sujetos determinados y unos escenarios bien definidos, y la comunalidad y la ancestralidad son “criterios evidentes” para sus necesidad y pertinencia.

CONSIDERACIONES FINALES

En las diferentes formaciones del poder/conocimiento, el discurso como sistema de representación, promueve subjetividades mediante la producción de significados (Hall, 2003), el sentido lo da la identificación con las posiciones que el mismo discurso construye, sujeto a sus reglas.

De esta forma se produce un triple anudamiento entre el conocimiento experto, las estrategias de poder y las técnicas de representación (Spivak, 2003). ¿Puede el sujeto étnico salirse de su condición de estar siendo hablado y representado continuamente por medio de un conocimiento autorizado liberador y emancipante? La intención de devolver la mirada y posicionar la voz del nativo se ve enfrentada a la violencia epistémica que constituye a la autoridad institucional del discurso¹¹ experto.

Las consideraciones arriba expuestas reflejan, en parte, las características de los usos de la etnicidad. El derecho que tienen los ahora grupos étnicos a una escolarización pertinente, ha pasado a ser, con la *etnoeducación*, un deber de obligatorio cumplimiento.

De esta forma, se sigue reproduciendo un modelo de escolarización autocontenido y cerrado, donde el “indígena” debe permanecer en un lugar y con unos conocimientos históricos y culturales específicos y no brinda las condiciones para la libre circulación de las potencialidades sin restricciones ni fronteras imaginarias y reales de colonización. Es así como la presencia del sujeto étnico ha sido limitada a su ámbito geográfico y cultural más próximo so pena de perder sus cualidades étnicas. ¿Acaso una persona nacida, criada y escolarizada en el Vaupés no puede o no debe pensar los problemas y ofrecer soluciones a aquello que nos afecta o beneficia más allá de las clasificaciones? Ofrecer las condiciones para que así suceda es ese objetivo que se ha dado en llamar la *interculturalidad*.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, Hugo. (2007). “La performatividad o la técnica de construcción de la subjetividad”. *Borradores*, Segunda época, Vol. 7. En: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol7/pdf/La%20performatividad%20o%20la%20técnica%20de%20la%20construcción%20de%20la%20subjetividad.pdf> [consultado el 23 de marzo de 2012].

Cabrera, Gabriel. (2002). *La iglesia en la frontera: Misiones católicas en el Vaupés 1850-1950*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

¹¹ Utilizo *discurso* en vez de *conocimiento* para referirme, no solo al conjunto de enunciados y proposiciones que son proferidos sistemáticamente por instituciones y agentes y reproducidos escrituralmente (Geertz, 1989; Clifford y Marcuse, 1991), sino, y sobre todo, a las prácticas concretas de poder efectuadas sobre el terreno por parte de estos agentes e instituciones.

Cifuentes, Alexander. (1979). "Educación y organización social en el Noroeste Amazónico". *Revista Colombiana de Antropología*, Vol. 22, pp. 85-134.

Clifford, James y Marcuse, George (eds.). (1991). *Retóricas de la antropología*. Madrid: Júcar.

Congreso de la República. (1982). *Ley 72 de 1892*.

_____. (1916). *Memorias del Ministro de Instrucción Pública del Congreso*. Bogotá. Imprenta Nacional.

_____. (1924). *Intendencias nacionales. Consideraciones generales*. Bogotá: Imprenta Nacional.

_____. (1994). *Ley General de Educación. 115/1994*.

Foucault, Michel. (1979). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.

_____. (1993). *La genealogía del racismo*. Montevideo: Caronte.

_____. (2005). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI.

Geertz, Clifford. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.

Goodenough, Ward. (1971). "Cultura, lenguaje y sociedad". En: Kahn, J. (comp.). (1975). *El concepto de cultura: textos fundamentales* (pp. 157-248). Barcelona: Anagrama.

Hall, Stuart. (2003). "Introducción: ¿quién necesita identidad?". En: Hall, S. y Du Gay, P. (comps.). *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.

Jimeno, Myriam. (1979). "Unificación nacional y educación en territorios nacionales, el caso de Vaupés". *Revista Colombiana de Antropología*, Vol. 22, pp. 59-84.

Ministerio de Educación Nacional. (1978). *Decreto 1142 de 1978*.

_____. (2005). *Decreto 2832 de 2005*.

_____. (2006). *Resolución 198 de 2006*.

Proyecto Educativo Institucional (PEI). (2007). *La selva traza caminos de esperanza*. Mitú: ENOSIMAR.

Restrepo, Nicolás. (2006). "La Iglesia Católica y el Estado Colombiano, construcción conjunta de una nacionalidad en el sur del país". *Tabula Rasa*, No. 5, pp. 151-165.

Revista de Misiones. (1974). "La misión del Vaupés". No. 559. Bogotá.

Spivak, Gayatri. (2003). "¿Puede hablar el subalterno?". *Revista Colombiana de Antropología*, Vol. 39, pp. 297-364.

Vaupés al día. (1982). Órgano informativo de la prefectura apostólica de Mitú. No. 65. Medellín: IMA.