

VIRAJES

ETNOEDUCACIÓN Y ETNICIDAD EN CONTEXTOS MULTICULTURALES. POLÍTICAS EDUCATIVAS Y DIFERENCIA CULTURAL EN LA AMAZONÍA COLOMBIANA *

BAYRON ORREGO CHICA **

Recibido: 20 de febrero de 2012

Aprobado: 29 de mayo de 2012

Artículo de Investigación

* Artículo de investigación. Este artículo se deriva del trabajo de campo realizado entre los años 2010-2011 en el departamento de Vaupés Colombia, como requisito de grado en antropología.

** Grupo de investigación: Comunicación, Cultura y Sociedad. Departamento de antropología y sociología Universidad de Caldas. bochica25@yahoo.com.

Resumen

Este artículo aborda la forma en que la política estatal colombiana en materia de educación para grupos étnicos: “etnoeducación”, se ha constituido, en el ámbito académico y social, como la oportunidad de ofrecer a los pueblos étnicamente diferenciados las herramientas necesarias para la visibilización y proyección de sus culturas. Esta política se ha creado y ejecutado a partir de consideraciones esencialistas sobre la etnicidad en la que la diferencia cultural es estratégicamente movilizada. Las tensiones, contradicciones y conflictos, así como las relaciones de poder que se manifiestan en la expresión práctica de esta política, se exponen a partir de una experiencia etnográfica en una Escuela Normal Superior del noroeste amazónico, departamento de Vaupés Colombia.

Palabras clave: etnoeducación, diferencia cultural, etnicidad, antropología.

ETHNIC EDUCATION AND ETHNICITY IN MULTICULTURAL CONTEXTS EDUCATIONAL POLICIES AND CULTURAL DIFFERENCES IN THE COLOMBIAN AMAZON REGION

Abstract

This article deals with the way in which the Colombian state policy in the field of ethnic groups education, “ethnic education” has become, , the opportunity to offer ethnically distinct peoples the necessary tools for the visualization and projection of their cultures in the academic and the social scope. This policy has been created and implemented from essentialist arguments about ethnicity in which cultural difference is strategically mobilized. Tensions, contradictions and conflicts, as well as the power structures that are manifested in the practical expression of this policy, are exposed from an ethnographic experience in a High School in the Northwest Amazon Region, Department of Vaupés.

Key words: Ethno-education, cultural difference, ethnicity, anthropology

Un asunto de especial relevancia lo constituye el hecho de que a pesar de las múltiples divergencias en interpretación y puesta en marcha de la *etnoeducación* en Colombia, los diferentes planteamientos y los marcos de acción desplegados para su funcionamiento parten de la consideración de un hecho naturalizado. Podrán haber diferencias sustanciales, pero en lo que si hay un consenso, es en que la *etnoeducación* es la mejor o aún quizá la única forma de garantizar una educación pertinente. Si de *grupos étnicos* se trata, qué mejor que la *etnoeducación* para que cada cosa permanezca donde corresponde.

En este punto es necesario considerar, de manera general, cuáles son las condiciones que posibilitaron el surgimiento e incorporación de la *etnoeducación* como categoría, de interés analítico en las ciencias sociales, en particular de la antropología, y su interés político-estratégico para la política pública.

Durante los años sesentas y setentas del siglo pasado, el interés en los modelos conceptuales y el entendimiento del mundo tal como es percibido por las personas sujetos de estudio, llevaría al surgimiento de la antropología cognitiva (Tyler, 1969). Esta perspectiva se fundamentó a partir de la distinción hecha en la lingüística entre lo fonémico y lo fonético, trasladándola al campo de los fenómenos culturales bajo el binomio “emic” y “etic” (Goodenough, 1975[1971]). En esta fonémica de la cultura, conocida también como “etnociencias”, aparece el prefijo “etno” denotando un campo de conocimiento definido más desde el punto de vista de los pueblos estudiados (*conocimiento Folk*) que desde el punto de vista de quien los estudia. De estas etnociencias se desprenden sub-campos de análisis tales como la etnobiología, la etnobotánica, la etnometodología o la etnohistoria.

Posteriormente, en un contexto de lucha y reivindicaciones, surge el concepto de *etnodesarrollo* (Bonfil Batalla, 1995) definido como

(...) la capacidad social de un pueblo para construir su futuro, aprovechando para ello las enseñanzas de su experiencia histórica y los recursos reales y potenciales de su cultura, de acuerdo con un proyecto que se defina según sus propios valores y aspiraciones (467).

Es en este contexto también que surge la *etnoeducación* en cuyos principios va implícito el abandono de una visión “etic” o exterior, de lo que deben tener estos grupos según el Estado y de acuerdo a las clasificaciones, por una construcción “emic” de lo que se piensa y se quiere para su escolarización por parte de estas poblaciones.

Ahora bien, si estos planteamientos de fondo resultan problemáticos epistemológica y metodológicamente en la teoría antropológica, es también y no en menor medida un problema político y si se quiere moral.

Una de las formas del Estado de haberse asegurado una atención adecuada a los llamados *grupos étnicos*, es mediante la utilización de estas categorías que aparentemente otorgan una autonomía para la formulación y ejecución de ciertas políticas. Es así como ahora todo lo que contenga el prefijo *etno* pareciera responder inequívocamente a las necesidades, pensamiento y aspiraciones de las “etnias”.

Con las demandas constitucionales de reconocimiento cultural y el ejercicio autónomo en el manejo de sus destinos por parte de los *grupos étnicos*, donde intervienen de manera decisiva diferentes actores, el Estado se legitima con la incorporación de estos planteamientos y consideraciones emic como una forma adecuada de resolver *el problema de la diferencia* en las políticas públicas.

En el campo educativo muchos cambios han ocurrido en los últimos treinta años en materia normativa, no es el propósito de este artículo hacer un inventario de las leyes, los decretos y las sentencias proferidas durante este periodo. Sin embargo, desde entonces, se mantiene en el imaginario social e institucional la convicción y la esperanza de que lo que se ha denominado *etnoeducación* es la respuesta a los interrogantes planteados en el juego de las ofertas y las demandas de una escolarización pertinente.

La cuestión, está en entender cómo esta política etnoeducativa se relaciona con las dinámicas sociales concretas en las cuales opera, y donde las disposiciones son pensadas y desarrolladas para escenarios concretos y situaciones definidas.

Si nos atenemos a los principales enunciados que postulan y garantizan una educación diferenciada, reconoceremos, en parte, que cada vez más están dadas las condiciones para el ejercicio autónomo de unos derechos. Sin embargo, en la práctica se hace incomprensible su materialización puesto que todavía subsisten concepciones y prácticas a partir de una etnicidad esencializada y territorializada de parte de planificadores y funcionarios, en la que 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. Pero sobre todo, porque al ser la etnoeducación una política estatal en materia de educación para grupos étnicos, finalmente termina siendo unidireccional, es decir, planteada, formulada, ejecutada y evaluada en la que las garantías de construcción autónoma pierden relevancia toda vez que, por un lado, el entendimiento e interiorización del *discurso etnoeducativo* por parte de las poblaciones objeto de estas políticas no corresponde con lo requerido por las instituciones que lo ejecutan y por el otro, las distintas instancias político administrativas del orden local, regional y nacional que acatando unas normas de obligatorio cumplimiento, crean formatos y metodologías que convierten un derecho

en un deber y reflejan un tipo de *participación comunitaria* que configura el despliegue de un desequilibrio de fuerzas que atraviesan el ejercicio etnoeducativo.

Esta problemática que no es generalizable, se encuentra presente con frecuencia y pone de manifiesto los intereses, las contradicciones, las tensiones y los conflictos, es decir, las relaciones de poder que se movilizan en los momentos mismos en que las políticas educativas se deslizan hacia su realización práctica. Estos puntos pueden ser expuestos y entendidos mejor a partir de una experiencia etnográfica concreta que pondrá de manifiesto la forma en que se expresa y se desarrolla la política etnoeducativa en escenarios y condiciones que distan mucho de los criterios sobre los cuales iniciando la tarea ya se presuponen.

Este trabajo de investigación fue llevado a cabo en la Escuela Normal Superior Indígena María Reina (ENOSIMAR), del municipio de Mitú en el departamento de Vaupés durante los periodos comprendidos de agosto a diciembre de 2010 y de marzo a agosto de 2011.

El departamento del Vaupés se proyecta como

una entidad educativa modernizada y certificada, líder a nivel nacional e internacional en procesos etnoeducativos pertinentes a los planes de vida de los grupos étnicos, garantizando la accesibilidad y la permanencia de la población atendida, generando cambios en los procesos organizativos en lo social, político, educativo y económico, siendo competentes e innovadores (Secretaría de Educación Departamental. Plan de desarrollo 2008-2011).

Tratar de concebir y actuar en este horizonte en un departamento que pareciera que aún fuera parte de los *territorios nacionales*, es un reto desafiante. Y es que el Vaupés, en efecto, es considerado parte de la periferia nacional; está ubicado al suroriente del país en la frontera con Brasil y hace parte del noroccidente de la gran cuenca amazónica, la población en su mayoría se identifica y es identificada como “indígena”, aunque cada vez son menos debido a la creciente población proveniente del interior del país atraídos por los puestos de la burocracia, la docencia, el comercio, la seguridad o la asistencia. La ausencia de comunicación terrestre con el centro del país y la dificultad de desplazarse por sus municipios y corregimientos entre otras situaciones, han elevado el costo de vida de forma tan dramática que ni siquiera aparece referenciado en los informes nacionales, sumado a esto el hecho de que la economía del departamento depende exclusivamente de los recursos del Estado. En este contexto es que se desenvuelve la etnoeducación en el Vaupés en general y de la ENOSIMAR en particular.

El proyecto etnoeducativo en el cual está inmersa la institución resulta tan problemático como complejo y esto debido a las condiciones especiales sobre las cuales se despliega. El hecho de que la institución sea formadora de formadores, que en los estudiantes estén representados más de veinte grupos étnicos¹, que se encuentre en un contexto en el que sirve a una población que se inserta en la objetividad o subjetividad del hecho “urbano” o que el cuerpo profesorado provenga de diferentes regiones del país entre otras características, implica la emergencia de otras concepciones y acciones que condicionan, tanto el proyecto etnoeducativo, como la construcción misma de la etnicidad².

Se considera aquí un escenario concreto y espaciotemporalmente bien significativo que involucra diferentes actores que intervienen en distintas etapas del proceso y que corresponden a la materialización más acabada de las disposiciones normativas.

Diferencia cultural y construcción etnoeducativa

Como parte del proceso de reformulación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en la ENOSIMAR, en el marco del cual se quiere implementar la etnoeducación, se programó un encuentro con profesores de las escuelas anexas y padres de familia de las comunidades Ceima San Pablo, Cucúra, Pueblo Nuevo, Tucandíra y Murutinga. Estas comunidades se encuentran, en su orden, ubicadas a orillas de la carretera construida décadas atrás para conectar a Mitú con la zona del Papurí. La comunidad de Pueblo Nuevo, donde se efectuó el encuentro, se halla aproximadamente a quince kilómetros del casco urbano, cuenta con una población de 186 personas pertenecientes a 45 familias y representadas en nueve grupos étnicos: Cubeo, Desano, Barasano, Tukano, Cacia, Piratapuyo, Siriano, mestizo y blanco (Proyecto etnoeducativo OZCIMI, 2010). Una visita

¹ En los registros de matrícula de la ENOSIMAR aparecen para el año 2010, estudiantes pertenecientes a los siguientes grupos étnicos: Cubeo, Desano, Siriano, Guanano, Barasano, Tukano, Pisamira, Tatuyo, Tuyuca, Piratapuyo, Carapana, Yurutí, Taiwano, Bará, Makuna, Itano, Tariano, Miraña, Curripaco, Cacia, Witoto y Piapoco, además de blancos, mestizos, mulatos y zambos clasificados oficialmente en estas listas.

² De las 17 organizaciones zonales del departamento solo un par poseen reconocimiento oficial por parte del Ministerio del Interior, condición que les ha permitido desarrollar cierta autonomía en sus procesos educativos. Es interesante notar como estas organizaciones que han tenido una relativa independencia del Ministerio de Educación Nacional, al trabajar de la mano con diferentes fundaciones, son las que presentan un mayor adelanto en la implementación de una educación pertinente. Para el momento en que se redactó este artículo, se discutía en el Vaupés la implementación del Decreto 2500 de 2010 sobre contratación en la administración de la educación para entidades “debidamente certificadas” en el marco del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP).

posterior a Timbó de Betania, otra comunidad de la carretera, a sesenta kilómetros de Mitú y con una población de 84 personas distribuidas en 13 familias, se hallan conviviendo miembros de cinco grupos étnicos: Desanos, Guananos, Barasanos, Sirianos y Tuyucas.

La visita se efectuó para responder a un *cuestionario guía de trabajo para el análisis y reflexión comunitaria* que creó la Secretaria de Educación Departamental a modo de formato de trabajo para que las organizaciones sociales y las asociaciones educativas del departamento formulen sus proyectos etnoeducativos. Las escuelas de estas comunidades fueron anexadas a la ENOSIMAR recientemente por disposición ministerial.

La intención inicial de la Normal en cabeza de sus directivas era reunir a los padres de familia que tuvieran hijos o no, estudiando en la institución para que respondieran a una serie de preguntas que en su mayoría hacían referencia a aspectos de “sus culturas” que debían ser conocidos y estar, según la entidad territorial, en los proyectos etnoeducativos de toda institución u organización del departamento. El trabajo estaba pensado para resolver unas preguntas en un primer momento y en un segundo para socializar la sistematización y unificación de esas respuestas en procura de un acuerdo posterior sobre las diversas concepciones expresadas por todos los participantes.

La introducción inicial estuvo a cargo de la rectora de la institución quien desplegó su discurso que suele enunciar corrientemente en todas las ocasiones y para distintos actores, en el cual expone lo que se ha hecho y se piensa hacer en materia de *etnoeducación* por parte de la institución.

Como ustedes saben la Escuela Normal Superior Indígena María Reina lidera los procesos etnoeducativos en el Vaupés y forma a los líderes que dirigirán en un futuro a este departamento, estamos ante un reto inmenso de responder a las exigencias del momento; llegó la hora de implementar definitivamente la etnoeducación en la ENOSIMAR y así poder certificarnos como una institución pionera a nivel nacional en atención a población indígena. Esta etnoeducación también posibilitará a ustedes el rescate y la valoración de la cultura tradicional...Con este sistema sus hijos podrán seguir siendo indígenas conservando sus tradiciones, al mismo tiempo que podrán desenvolverse como cualquier otra persona a nivel nacional.

En este proyecto no hay vuelta atrás porque todo está dispuesto para que así suceda. Mejor dicho, no es si queremos o no, es que nos toca.

Ante la insistencia que se ha vuelto frecuente de dar todo por hecho y sentado cuando se habla de etnoeducación sin ninguna posibilidad de

reflexión previa por parte de las personas que asisten o incluso de este mismo equipo de trabajo y ante la confusión que suscitaba el discurso de la rectora en las personas y expresada en sus gestos; se sugirió que se diera la posibilidad de problematizar la cuestión; preguntas como ¿cómo conciben la etnoeducación las comunidades?, ¿por qué la ENOSIMAR debe emprender esta tarea?, ¿hay interés y disposición a participar en la construcción continua de este proceso?, se insinúan como necesarias cuando de proyectos comunitarios se trata.

A medida que avanzaba el encuentro fueron saliendo a la superficie algunos hechos que expresan las dinámicas de la identidad y, por tanto, de la diferencia en los procesos educativos y aquellos constitutivos de la etnicidad desplegados en esta zona en particular.

Una de las dificultades que deben sortear casi que toda la mayoría de los grupos étnicos del Vaupés, es que sus sabedores se han reducido a un número considerablemente bajo y los pocos que quedan están atrapados en el dilema del desinterés de muchos de los miembros más jóvenes por aprender “su cultura” y al mismo tiempo la imposibilidad y la negativa de estos de compartir sus “conocimientos propios de la cultura” con miembros de “otras culturas”. De esta forma, los padres de familia afirmaban, en primer lugar, no conocer las respuestas a muchas de las preguntas, pues estos saberes eran propios de los ancianos, es decir, son los sabedores quienes poseen las “claves ancestrales” en diferentes temas relacionados con las prácticas tradicionales; esto quedaba de manifiesto en preguntas como *¿qué debían aprender los niños, las niñas y los jóvenes de acuerdo con sus etapas de vida? o ¿cuáles han sido los procesos educativos que se han vivido desde la entrada de la cultura occidental en la zona?* Esta preocupación y sinceridad de los padres al manifestar no poder responder “correctamente” a los interrogantes planteados por falta de conocimiento fue seguida de la pregunta por los sabedores de la comunidad y su papel en la transmisión de estos saberes a lo que dos padres respondieron:

Los sabedores son celosos con sus conocimientos y muchas veces no quieren compartir lo que saben con cualquiera (...) además el pensamiento, los conocimientos y los rituales son diferentes; el Siriano es diferente del Desano, lo que un sabedor sabe de su cultura no es lo que uno necesita conocer de su cultura... es decir, hay cosas diferentes.

Aquí se pone de manifiesto el dilema de la diferencia y las miradas etnicistas. Estas diferenciaciones hechas explícitas para reivindicar las identidades de cada pueblo amenazan al mismo tiempo la reproducción de unos saberes cuya existencia se convierten en criterios fundamentales para definir sus etnicidades.

Es así como se ha configurado una representación esencializada de “las culturas” presentes en el departamento, donde se establecen unas fronteras que dividen “unas culturas” de “otras culturas”, bajo el supuesto antropológico de la “pluralidad de culturas”, al mismo tiempo que se asume paradigmáticamente que cada “cultura” (creencias, costumbres, hábitos, entre otras) se halla en cierto lugar y corresponde a cierto grupo poblacional. Una relación esencializada entre *la cultura* y “su” territorio que ha sido parte constitutiva de la antropología (Gupta & Ferguson, 2008).

La etnología del Vaupés ha hecho énfasis en entender “las culturas” de estos territorios como *unidades culturalmente diferenciadas e independientes* (Coch-Grünberg, 1995; 2010[1906]; Goldman, 1968) y aún continua así, por más que se haya reconocido cierto grado de interdependencia (Hugh-Jones, S., 1981; Hugh-Jones, C., 1978; Jackson, 1983; Reichel-Dolmatoff, 1968; Correa, 1980; 1983). Esta lectura de la etnicidad impide explorar y entender los procesos de producción de la diferencia cultural en espacios interdependientes e interconectados entre sí cultural, social, política y económicamente. Se trata simplemente de explorar la historia de las prácticas nativas y etnológicas en la Amazonía (Pineda, 2005) y las condiciones en las cuales se posibilitaron y se re-produjeron ciertas formas de representación. Es decir, considerar la historicidad de lo que históricamente se ha considerado sin historia.

Tenemos entonces, que

si cuestionamos la noción de un mundo ya dado, conformado por “pueblos y culturas” separadas y diferenciadas, y lo vemos en cambio, como un conjunto de relaciones que producen diferencias, podemos pasar de un proyecto que yuxtapone las diferencias ya dadas a uno que explora la construcción de las diferencias en el proceso histórico (Gupta & Ferguson, 2008:248).

Así, a pesar de que cada persona se afirma en la especificidad de la génesis de su pueblo expresado en las múltiples versiones del mito³, las diferencias expresadas en el discurso y la praxis cada vez tienden más a diluirse en medio de las incertidumbres sobre la veracidad de los “conocimientos más profundos” de “cada cultura” y su imposibilidad de hacer algo para impedir su desaparición, así como por la irrupción de un mundo globalizado sin las condiciones económicas políticas y culturales para hacerle frente y en una escolarización que ha desarrollado otros valores

³ Después de avanzar por los ríos en el Guio ancestral, *las culturas del Yurupari* fueron bajándose en lugares que constituirían sus territorios ancestrales, otorgándoseles un conocimiento y unas prácticas que los diferenciarían jerárquicamente unos de otros.

y llevado a los miembros de estos grupos étnicos a interactuar, entenderse y asumir acuerdos bajo el marco de comprensión de lo que se conoce como “cultura occidental”.

El “conocimiento superficial” de estas personas sobre los “fundamentos más esenciales de sus culturas” es lo que queda finalmente consignado en el documento de trabajo del cuestionario guía que servirá de base para la formulación del proyecto etnoeducativo en la institución. Esta predilección por el conocimiento, supuesto o verdadero en los procesos de etnicización, se re-crea en un quehacer unidimensional, obviando el hecho de que este se reproduce en las prácticas cotidianas bajo los principios de percepción, apreciación y acción (Bourdieu, 1991).

Entre tanto, varios de los asistentes, en un acto de sinceridad quizás afirmaron no poder responder algunos interrogantes, pues era algo que no sabían. Se necesitaba, según ellos, “la presencia de los que saben cómo era en el pasado... ancianos y sabedores y el tiempo suficiente para poder discutirlo, (...) no es posible en dos jornadas” afirmaron. Entonces, ¿acaso es posible y deseable reconstruir las huellas de un pasado milenario para afrontar las situaciones del presente?

Otra consideración esencialista de la etnicidad se despliega en este proceso en tanto los interrogantes y los marcos de acción establecen un diálogo privilegiado con el pasado. La insistencia en tratar de armar los fragmentos de una ancestralidad mítica que legitima diferenciaciones, constituye una búsqueda constante por “lo auténtico” y “lo verdaderamente tradicional”. El trabajo por realizar consistía, entonces, en encontrar “la verdad” sobre el conocimiento y las prácticas de sus ancestros, tal como han sido desde tiempos inmemoriales para plantear desde allí la propuesta etnoeducativa.

Relaciones de poder y despliegues de fuerza

Cuando las preguntas de la lista del cuestionario empezaron a complejizarse, tanto en la profundidad e incomprensión del interrogante, como en el carácter problemático de su enunciación, las explicaciones de algunas de ellas fueron pedidas por los miembros de cada grupo, pues allí se encontraban, o bien preguntas muy elaboradas con un lenguaje especializado y confuso, o bien se trataba de un requerimiento del cual los participantes no tenían mucho que aportar. En muchas ocasiones al tratar de explicar y ofrecer una mejor comprensión de lo que se estaba preguntando, los silencios y las caras de confusión ponían en evidencia el éxito de esta

intención. Algunas preguntas fueron: ¿Cómo se define tradicionalmente la territorialidad indígena? ¿Cómo se ha establecido ancestralmente la relación con el tiempo?

Dos inconvenientes surgieron de inmediato; uno tenía que ver con las mismas preguntas y en especial con las explicaciones a esas preguntas y el otro con el carácter multivocal de las respuestas. Cuando se enunciaba la pregunta a los padres, generalmente estos no la entendían de inmediato implicando que se tuviera que recurrir a otras palabras aparentemente más comprensibles para “ellos”. Sin embargo, sus silencios recurrentes y sus caras de extrañamiento expresaban, no tanto la incapacidad de unos para poder entenderlo como la de otros para hacerse entender. Ante esta situación, las preguntas en adelante fueron acompañadas implícitamente de posibles respuestas con la intención de llegar a un acuerdo con los padres produciendo que el ejercicio avanzara a un ritmo quizá esperado por ellos.

Esta situación sirvió para ilustrar la relación de poder que se moviliza entre los participantes de los proyectos educativos en general y de este encuentro en particular y entender las formas en que las situaciones específicas del momento determinan los aportes en estos procesos.

El continuo asentir de los padres a las posibles respuestas que se ofrecían implicó que no solamente quedarán las respuestas sugeridas, sino también que quedarán escritas de una forma tal que expresaran una particular forma de escribir. Seguidamente y después de una rápida reflexión sobre la pertinencia de este proceder y ante el hecho de que estuvieran de acuerdo con lo que se les afirmaba y al mismo tiempo con lo contrario a la afirmación, se optó por volver al mero enunciado y esperar pacientemente la respuesta. Aquí se necesitó de un participante que entendiera mejor el español, o sea la pregunta, para que la discutiera en lengua con sus compañeros y dar una respuesta “más sincera”.

Tras años de apertura e investigación, ahora se comprende que para los miembros de los diferentes grupos étnicos, sus lenguas, más allá de un instrumento de comunicación, representan formas particulares de entender el mundo. Las respuestas que pudieran dar en su lengua sobre asuntos específicos y generales recogerían de una forma más adecuada lo que se quiere expresar, no solo porque en ocasiones no hay equivalentes conceptuales de lo que se piensa al castellano, sino también porque la competencia comunicativa en esta última lengua por parte de los asistentes no es la adecuada para este tipo de metodología.

Esta y otras actividades fueron pensadas y realizadas desde las necesidades expresivas y conceptuales de agentes que participan en un proceso cuya presencia y proceder se inscriben en una relación jerarquizada;

el uso del castellano en todos los ejercicios necesarios para la realización de un proyecto etnoeducativo impuesto a agentes con otras habilidades lingüísticas, evidencia la primacía de las necesidades de quienes elaboran, recogen y sistematizan las informaciones presentadas como necesarias o con la intención de no develar las debilidades de quienes desde la legitimidad de un cargo oficial subordinan.

De maestros a etnoeducadores

Consideremos en este punto uno de los actores decisivos, para bien o para mal, en estos procesos, cuyas acciones y omisiones son el reflejo de intereses en su ejercicio laboral.

En el marco de la movilización nacional por la defensa de la educación pública se reúnen los docentes del municipio de Mitú, luego de la marcha que se presentó de carácter obligatorio y que para algunos resultara “inoperante” por el despliegue, cubrimiento y el poco impacto que pudiera tener en el plano nacional y no en menor medida por el “calor insoportable de la selva en las horas de la mañana”. El encuentro se produce en la sede del sindicato con la intención de socializar el pliego de peticiones y en particular la propuesta del estatuto único docente, en el cual el tema de la etnoeducación pasó de ser un tema periférico en la agenda del día para convertirse en aspecto central del evento.

Con un número considerablemente bajo de profesores en relación a lo que se supone era una reunión municipal se dio inicio a la discusión sobre *etnoeducación* en particular sobre *etnoeducadores* y la carrera docente de *etnoeducadores* incluido en el capítulo cinco del pliego de peticiones que desarrolló el sindicato nacional para presentar al gobierno central por medio del Ministerio de Educación Nacional.

Inicialmente, la inclusión de este capítulo puede entenderse como una alianza de tipo estratégico entre algunas organizaciones indígenas – particularmente las del centro del país que presentan intereses específicos e inmediatos sobre sus procesos de educación que han desarrollado por años- y FECODE. Para los primeros, representa la oportunidad de que sus demandas queden consignadas en la discusión central con el ministerio, asegurando a su vez el impulso que pudiera brindarles la federación con su experiencia y trayectoria en este tipo de negociaciones; y para los segundos, la importancia que tiene que a sus reivindicaciones se sumen movimientos sociales de gran reconocimiento social y político como son los de los grupos étnicos, pero la defensa real de las consignas del otro por cada uno

de estos actores se presenta vacilante y llena de ambigüedades; así quedó evidenciado en el desarrollo de la reunión.

Una de las preocupaciones centrales en el encuentro fue el efecto que pudiera tener la implementación de la *etnoeducación* en los derechos laborales de los docentes del Vaupés; en especial la asignación de los salarios, que es una de las cuestiones que se repiten y que determinan las objeciones de los maestros, especialmente los que provienen de afuera del departamento –aunque en ocasiones también los de adentro– sumándose como una más de las cosas que impiden un trabajo conjunto para el desarrollo en esta materia. Así lo expresaba un docente asistente.

Qué implica la etnoeducación para nosotros los trabajadores de la educación, (...) qué derechos de los que gozamos actualmente podemos perder en este nuevo sistema, (...) en qué posición quedaremos después de su implementación; esas son las cuestiones que tenemos que analizar.

Las confusiones, los malos entendidos y las visiones que posee cada persona sobre el tema se convierten en el factor determinante para que no haya acuerdos departamentales entre los diferentes pueblos y agentes externos involucrados. El desánimo que expresara un maestro que por treinta y dos años ha venido escuchando de etnoeducación en el departamento y al respecto nunca se había hecho nada, “no veo por qué ahora vaya a ser distinto” afirmaba, refleja esta incapacidad. Se escucharon afirmaciones de que los maestros que se estaban desempeñando en la *educación propia* no contarían con prestaciones sociales lo cual produjo reacciones en el auditorio que llevaron a una especie de consenso automático que favorecía a los intereses de una elite dirigencial. A lo largo de la presentación de los argumentos, sobresalieron más los puntos negativos sobre los positivos en una posible implementación de la *etnoeducación* como política departamental general. Es más, su mera enunciación produce malestares que de alguna forma va creando una atmosfera de apatía e incredulidad frente al proceso y la pertinencia o la necesidad de este. En el cuerpo profesorado de la ENOSIMAR circula un consenso tácito no aceptado de que no es posible la *etnoeducación* en la institución. Para algunos maestros, la Normal no debe embarcarse en tan embarazosa empresa; esto es una cuestión que se circunscribe al ámbito específico de las escuelas de las comunidades rurales que se convierten en los únicos espacios posibles para la presencia del “indígena”, territorializándolo de esta forma y negándole esta condición por encontrarse ahora en el casco urbano que pareciera ser el territorio exclusivo del “blanco” y el mestizo.

Consideraciones finales

Este fenómeno de la etnoeducación puede y debe ser entendido desde múltiples posiciones complementarias y antagónicas que con sus representaciones crean por la fuerza del discurso y las prácticas, subjetividades disciplinadas y normalizadas (Romero, 2010) y que responden a los intereses de uno o más actores que intervienen en el proceso.

Las similitudes y diferencias reivindicadas por los pueblos del Vaupés y asignadas por agentes externos están atravesadas por las urgencias del momento y, tanto el proceso como el resultado, están inscritos en relaciones de poder. La etnicidad en estos territorios se ve imbuida de adscripciones identitarias que ofrecen un capital adecuado para moverse dentro del juego de las formas autorizadas de nombrar lo *étnico* y lo *etnoeducativo*. En este sentido, es entendible entonces, que los proyectos etnoeducativos tengan una acogida en la medida en que se enfatiza a la *etnoeducación* en una doble relación; conocimiento tradicional (ancestral) -conocimiento occidental.

Más allá de “volver a ser como fuimos antes” es necesario mirar cómo somos ahora y sobre todo cómo queremos (llegar a) ser. Esta pregunta por el cómo somos implica el abordaje de las condiciones desiguales, trascendiendo las visiones culturalistas que exacerban las diferencias culturales en detrimento de las condiciones sociales (García Canclini, 2004). Es en este escenario que la etnoeducación se configura como apuesta política y se inscribe en las dinámicas de las prácticas de gobernabilidad.

Bibliografía

- BONFIL BATALLA, Guillermo. (1995). “Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización”. En: ODENA, Lina y BONFIL, Paloma. (Ed.). *Obras escogidas de Guillermo Bonfil Batalla*. Tomo 2 México: INAH.
- BOURDIEU, Pierre. (1991). *El Sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- COCH-GRÜNBERG, Theodor. (1995). *Dos años entre los Indios*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- _____. (1906). “Los Makú”. En: CABRERA, Gabriel. (Ed.). *Viviendo en el bosque. Un siglo de investigaciones sobre los Makú del noroeste amazónico*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- CORREA, François. (1980). *Los Taiwano y la organización socio-económica de las comunidades indígenas del Pirá Paraná*. Ponencia presentada al segundo congreso de Antropología en Colombia. Medellín: Universidad de Antioquia
- _____. (1983). “Elementos de identidad y organización social entre las comunidades indígenas de la región del Vaupés”. En: *Maguaré*, No.2., Vol.11. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.

- GOLDMAN, Irvin. (1968). *Los Cubeo. Indios de noroeste del Amazonas*. México: Ediciones Especiales.
- GOODENOUGH WARD, H. (1975). "Cultura, lenguaje y sociedad". En: KAHN, J.S. (comp.) *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama.
- GUPTA, Akhil & FERGUSON, James. (2008). "Más allá de la "cultura": espacio, identidad y las políticas de la diferencia". En: *Antípoda*, No.7. Bogotá: Universidad de los Andes.
- HUGH, Jones Christine. (1978). *From the Milk River. Spatial and temporal process in norwest Amazonia*. Cambridge: University Press.
- HUGH, Jones Stephen. (1981). "Historia del Vaupés". En: *Maguaré*, No.1., Vol.1. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- JACKSON, Jean. (1983). "Identidad lingüística de los indios colombianos del Vaupés". En: *Lenguaje y sociedad*. Cali: Universidad del Valle.
- ORGANIZACIÓN ZONA CENTRO INDÍGENA MITÚ. (2010). *Proyecto etnoeducativo pluricultural MIRIA PORAVÍ*. Mitú: Secretaria de Educación Departamental
- PINEDA, Roberto. (2005). "La historia, los antropólogos y la Amazonía". En: *Antípoda*, No.1. Bogotá: Universidad de los Andes.
- PLAN DE DESARROLLO DEPARTAMENTAL. (2008-2011). *Un gobierno productivo*. Mitú.
- REICHEL-DOLMATOFF, Gerardo. (1968). *Desana, simbolismo de los indios Tukanos*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- ROMERO, Amanda. (2010). "Educación por y para indígenas y afrocolombianos: las tecnologías de la etnoeducación". En: *Revista Internacional de Educación*, Vol.3 (5). Bogotá: Magis.