

ARQUEOLOGÍA DEL DISCURSO INDÍGENA EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCATIVAS DURANTE LA DÉCADA DE 1990

ANYIE PAOLA SILVA PÁEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD EN EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C.
AGOSTO, 2016

ARQUEOLOGÍA DEL DISCURSO INDÍGENA EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCATIVAS DURANTE LA DÉCADA DE 1990

ANYIE PAOLA SILVA PÁEZ

Trabajo de Grado para obtener el título de Magister en Educación

Asesor: CARLOS ENRIQUE COGOLLO ROMERO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD EN EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C.
AGOSTO, 2016

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL ANEXOS Y DOCUMENTOS	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 101	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	ARQUEOLOGÍA DEL DISCURSO INDÍGENA EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS DURANTE LA DÉCADA DE 1990
Autor(es)	Silva Páez, Anyie Paola
Director	Carlos Enrique Cogollo Romero
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2016,
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	ARQUEOLOGÍA, ETNOEDUCACIÓN, ETNICIDAD, EDUCACIÓN INDÍGENA, POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS

1. Descripción
El presente trabajo es una investigación de corte arqueológico acerca del discurso indígena en el campo educativo, basado en las propuestas metodológicas de Michel Foucault, especialmente en la obra titulada como “Arqueología del Saber” y consistió en realizar un rastreo de dicho discurso, instituido a partir de nociones como “etnoeducación”, “etnicidad” y “educación indígena” en las políticas públicas educativas colombianas, durante la década de 1990, aunque se explora enunciaciones que anteceden al tiempo en mención. Así, el ejercicio procuró, mediante una metodología arqueológica-genealógica, identificar y analizar las dinámicas y características propias de la relación saber-poder que posibilitaron la emergencia de lo indígena en un discurso educativo propio de los años 90`s.

2. Fuentes

El presente estudio contiene 43 referentes teóricos, de los cuales los mas importantes son:

Castillo, E. (2008) Etnoeducación y Políticas Educativas en Colombia: La Fragmentación de los Derechos. Revista Educación y Pedagogía Vol. XX No. 52 Septiembre- Diciembre.

Castro, E. (2005) El Vocabulario de Michel Foucault. Un Recorrido Alfabético por los Temas, Conceptos y Autores. Universidad Nacional de Quilmes.

Enciso, P. (2004) Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia con énfasis en Política Pública. MEN. Dirección de Poblaciones y proyectos Intersectoriales. Subdirección de Poblaciones. Bogotá, Colombia

Foucault, M. (1979) La Arqueología del Saber. México. Ed. Siglo XX

Foucault, M. (1993) Microfísica del Poder. Ediciones La Piqueta, Madrid, España

Guido, S. (2010) Diferencia y Educación: Implicación del Reconocimiento del Otro. Revista Pedagogía y Saberes No.32 Universidad Pedagógica Nacional, p. 65-72.

Herrera, V. (2005) Foucault. Descifrar y Ordenar una caja de Herramientas. Notas para pensar la Teoría de la Educación. Revista de Estudios en Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Nordeste No. 6

Marco Legal

Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos o Protocolo de San Salvador. San Salvador, 1988 (Ratificado en Ley 319 de 1996)

Convenio 169 de la OIT, 1989 (ratificado en Ley 21 de 1991)

Resolución 3454 de 1984

Constitución Política Nacional, 1991

Decreto 2127 de 1992

Ley 15 de 1994. Ley General de Educación

Decreto 1860 de 1994

Decreto 804 de 1995

Ley 397 de 1997

Planes de Desarrollo obtenidos de www.dpn.gov.co

Plan Economía Social (1986-1990)

Plan La Revolución Pacífica (1990-1994)

El Salto Social (1994-1998)

Cambio para construir la Paz (1998-2002)

3. Contenidos

En el primer capítulo del presente documento se encuentran los aspectos preliminares de la investigación, en los cuales se aborda la justificación, el planteamiento del problema y los objetivos, que fundamentan la pertinencia de la investigación desarrollada, donde se puede ver cómo las situaciones problema cotidianas en el aula de clase, pueden determinar un reto investigativo, y cómo este puede ser abordado desde los planteamientos metodológicos de la genealogía-arqueología de Michel Foucault, como lo es la emergencia de lo indígena en las políticas públicas educativas.

Para ello, en el segundo capítulo, se realiza algunas precisiones conceptuales de la caja de herramientas arqueológica-genealógica de Michel Foucault, que determina la metodología de la investigación; que facilite su comprensión y su aplicación, para luego indagar, desde esta perspectiva, en la regularidad de la noción de lo indígena a partir del análisis de las fuentes e identificar las relaciones de saber-poder que caracterizaron aquellos enunciados identificados como regímenes de verdad en el marco de las políticas públicas.

En el tercer capítulo, la investigación ofrece un estado del arte, abordando ponencias, artículos, publicaciones y trabajos de grado a nivel nacional e internacional que han dedicado su interés al estudio de lo que ha sido la educación en cuanto a políticas públicas, su dinámica, sus transformaciones, la influencia de políticas internacionales en su corpus, un trayecto en el que, en algún momento de la historia, se entrecruza con el caminar de un discurso indígena y su proceso de consolidación en el campo educativo.

En el capítulo cuarto y quinto, se analiza la emergencia de la noción indígena desde los puntos

de cruce que fueron apareciendo a lo largo de la revisión documental partiendo del abordaje de tres fuentes específicas las políticas internacionales, las políticas nacionales y los planes de desarrollo, identificando las relaciones de saber-poder en torno a lo indígena que llevaron a legitimar algunos enunciados como régimen de verdad y que caracterizaron la década de 1990 para así, determinar cuáles fueron las condiciones de posibilidad que permitieron la emergencia del tema indígena y sus diferentes formas de enunciación, en las políticas públicas educativas en la década de 1990.

En el capítulo sexto se ofrece un panorama de los algunos enunciados identificados pero desde la voz de sujetos hablantes, que desde las revistas académicas polemizan la historia de lo que ha sido la educación para grupos indígenas.

En el capítulo séptimo se reconoce los diferentes puntos de enunciabilidad de la escuela como dispositivo de saber-poder y su influencia en la emergencia de un discurso indígena en el campo de la educación.

Finalmente se presentan las conclusiones, que serán abordadas en profundidad en apartados posteriores del presente resumen y cierra el presente trabajo investigativo, las recomendaciones que orientaran futuros estudios y se presenta la bibliografía con los referentes teóricos usados en el desarrollo de la investigación.

4. Metodología

La presente investigación es de corte arqueológico, implementando la caja de herramientas que ofrece Michel Foucault, especialmente en la obra titulada “Arqueología del Saber”, de la cual se toma dos líneas de análisis como lo son, las relaciones saber-poder y los regímenes de verdad para abordar la emergencia de la noción indígena en el campo educativo desde tres categorías de análisis: la etnoeducación, la etnicidad y la educación indígena en la política pública educativas colombianas.

5. Conclusiones

La cuestión indígena en el campo enunciativo de la educación, emerge dentro de una dinámica de fuerzas entre el saber y el poder que da lugar a diversas formaciones discursivas. El saber representado por los enunciados de las fuentes académicas, abordando lo indígena desde la perspectiva de la etnicidad y la etnoeducación y el poder expresado en la emergencia de políticas públicas internacionales que, como régimen de verdad serán ratificadas en las políticas nacionales y regionales. El análisis de las políticas públicas nacionales permite identificar como campo de presencia a los enunciados de las políticas internacionales, asumidos como aquellos enunciados formulados ya en otra parte, es decir fuera del contexto nacional y que “se repiten en un discurso a título de verdad admitida”. Así, las políticas internacionales en el juego de saber-poder van a instaurarse como regímenes de verdad, enmarcados en un discurso con intereses netamente económicos como el que emergía a comienzos de los años 90s (neoliberal) pero disfrazado en un discurso de derecho.

Así, el presente estudio registra cada enunciado que iba apareciendo en el transcurso de la investigación y señala sus puntos de cruce, su relación saber-poder en la emergencia de un discurso indígena y su condición como régimen de verdad

Elaborado por:	Anyie Paola Silva Páez
Revisado por:	Carlos Enrique Cogollo Romero

Fecha de elaboración del Resumen:	01	09	2016
--	----	----	------

Agradecimientos

Agradezco al maestro Carlos Enrique Cogollo por sus valiosos aportes y acompañamiento constante para la elaboración del presente trabajo de investigación; a la maestra María Isabel Heredia, porque gracias a su dirección se avanzó significativamente en la construcción del trabajo; a todos los profesores y compañeros de la maestría en Educación, por su acompañamiento y enseñanza en mi proceso de formación.

Dedicatoria

Dedico este trabajo en primera instancia, a Dios quien ha sido mi fortaleza en cada etapa de formación académica; a mi esposo e hija quienes me han acompañado en todos los procesos de crecimiento profesional y personal, motivando constantemente la consecución de nuevas metas trazadas en familia; finalmente, a mis padres quienes han sido los gestores de mi formación pedagógica.

Contenido

Introducción.....	11
1. Marco Teórico: Consideraciones Arqueológicas	15
2. Metodología: La Arqueología como Caja de Herramienta.....	18
2.1 Formaciones Discursivas.....	19
2.2 Archivo.....	20
2.3 Enunciado.....	20
2.4 Campo Enunciativo.....	21
2.5 Prácticas Discursivas.....	22
2.6 Relación Saber-Poder.....	22
2.7 Régimen de Verdad.....	23
3. Estado del Arte: Un acercamiento a Estudios sobre lo Indígena en Educación.....	25
4. Arqueología del Discurso Indígena en la Política Internacional.....	50
4.1 Protocolo de Buenos Aires 1967.....	53
4.2 Protocolo de San José 1969.....	54
4.3 Protocolo de San Salvador 1988.....	54
4.4 Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Protocolo de San Salvador. 17 de Noviembre de 1988, ratificado con la Ley 319 de 1996.....	55
5. Arqueología del Discurso Indígena en las Políticas Públicas Nacionales y Planes de Desarrollo.....	60
5.1 Decreto 088 de 1976.....	60
5.2 Resolución 3454 de 1984.....	62
5.3 Asamblea Nacional Constituyente.....	63
5.4 Constitución Política Nacional 1991.....	64
5.5 Decreto 2127 de 1992.....	65
5.6 Ley General de Educación Ley 115 de 1994.....	66
5.7 Decreto 804 de 1995.....	70
5.8 Ley 397 de 1997.....	73

5.9 PEI y PEC.....	73
5.10 Planes de Desarrollo.....	75
5.10.1 Plan de Economía Social (1986-1990).....	75
5.10.2 Plan LA Revolución Pacífica (1990-1994).....	77
5.10.3 El Salto Social (1994-1998).....	78
5.10.4 Cambio para Construir la Paz (1998-2002).....	80
6. Entre la Educación como Derecho, el Neoliberalismo y las Luchas Indígenas.....	81
7. La Escuela como Dispositivo de Poder.....	88
Conclusiones.....	91
Recomendaciones.....	97
Bibliografía.....	98

Introducción

Esta investigación, en un primer momento, surgió del interés que despertó las actitudes de rechazo hacia aspectos relacionados con lo indígena, en la interacción cotidiana de un grupo de estudiantes de un colegio oficial, producto de una situación problema en un marco más general, tal como es la incursión del sujeto indígena en la escuela occidental.

Esta realidad orientó el interés por investigar por la cuestión étnica e indígena en particular, sin embargo, a partir del análisis de las fuentes se reconoció un amplio campo para investigar, por lo tanto, fue el discurso que circula en el campo educativo lo que llamó la atención, lo que compete al problema planteado y lo que llevó a preguntarse por su emergencia, por sus condiciones de posibilidad, por el impacto de las discontinuidades e irregularidades en su corpus, por el papel que juega los marcos de disputa entre saber-poder involucrados en la emergencia del discurso indígena en el campo educativo, entendido como un campo de lucha entre enunciados y discursos por posicionarse como regímenes de verdad.

No obstante, aunque una gran mayoría de los textos consultados mostraban posturas políticas, culturales y pedagógicas en las que lo indígena quería lograr instaurarse, se priorizó en aquellos que mostraban a la educación como un campo idóneo para consolidar un discurso de lo indígena: las políticas internacionales, las políticas públicas y los artículos desde la academia, estos últimos permitieron tener una aproximación a diferentes tipos de enunciaciones frente a los intereses y aplicación de dichas políticas.

Así, indagando sobre la historicidad del tema en cuestión, se centró la investigación en la década de los 90's porque es a partir de esta, que nociones como etnicidad, etnoeducación y lo indígena en el campo educativo desde las políticas públicas, empezaron a emerger de manera más recurrente en discursos y reflexiones educativas, dando origen a prácticas discursivas determinadas, lo que permite que desde la arqueología de Michel Foucault se pueda asumir esta década específica.

Ahora, estas nociones que se estaban consolidando en la década de los noventa, trajeron consigo ciertas reconfiguraciones en los marcos discursivos del campo educativo que se iban instaurando desde la legalidad en políticas nacionales materializadas en la Constitución Política de Colombia (1991), en la Ley 115 de Educación de 1994, en la ley 397 de 1997 o Ley de Cultura, en el Decreto 804 de 1995, entre otros, que dieron lugar a nuevas enunciaciones de lo étnico y lo indígena. Situación que despertó el interés por indagar en sus condiciones de posibilidad y de existencia y su dinámica discontinua de saber-poder que dieron lugar a legitimar unos enunciados y a silenciar otros, puesto que se podría catalogar los discursos sobre lo indígena como un resultado de diversas tensiones, evidenciadas en la lucha y defensa de lo indígena en la educación y que se van a ver reflejadas en algunos contenidos y prácticas políticas y pedagógicas.

Por tal razón, en la presente investigación se asumió a la etnicidad, la etnoeducación y lo indígena en el campo de las políticas educativas, como categorías de análisis orientadas desde la dinámica de saber-poder y de régimen de verdad que plantea Michel Foucault.

De esta manera, se buscó identificar en las relaciones de saber-poder en torno a lo indígena, aquellos enunciado que fueron legitimados como régimen de verdad y que caracterizaron la década de 1990 desde un estudio arqueológico-genealógico, que permitiera el acercamiento a las enunciaciones de la misma, mediante una re-lectura de su historicidad para así, determinar cuáles fueron las condiciones de posibilidad que permitieron la emergencia del tema indígena y sus diferentes formas de enunciación, en las políticas públicas educativas en la década de 1990.

Teniendo en cuenta los postulados foucaultianos, el análisis de los documentos consistió en escudriñar entre ellos, esos enunciados que se mantuvieron y lograron posicionarse como regímenes de verdad, en una dinámica discontinua de lucha, visibilidad, ocultamiento o resistencia y así, describir los diferentes enunciados que emergieron en contextos diversos y cómo estos eran posicionados como régimen de verdad por condiciones de saber-poder propios de la década de los 90s. Más que un ejercicio hermenéutico de interpretación que lleve a plantear explicaciones sobre el discurso indígena, o intereses de actores particulares, el ejercicio procuró, mediante una metodología arqueológica, identificar, analizar y describir las dinámicas y

características propias de la relación saber-poder que posibilitaron la emergencia de lo indígena en un discurso educativo propio de los años 90`s, para finalmente argumentarlo desde diferentes posturas y enunciados emitidos por autores en revistas de corte académico que polemizaron sus intereses, su puesta en práctica y los resultados de su aplicación.

Con el fin de alcanzar este objetivo, la presente investigación dirigió su metodología, primero, en realizar algunas precisiones conceptuales de la caja de herramientas arqueológica de Michel Foucault, que facilitara su comprensión y su aplicación, para luego indagar, desde esta perspectiva, en la regularidad de la noción de lo indígena a partir del análisis de las fuentes e identificar las relaciones de saber-poder que caracterizaron aquellos enunciados identificados como regímenes de verdad en el marco de las políticas públicas.

Sin embargo, el análisis de las fuentes, planteaba dos situaciones, la primera, el desborde de información por la cantidad de fuentes recolectadas que hacía el trabajo de análisis cada vez más denso, o por el contrario abordar una sola fuente, cuestión que no facilitaba ver el sistema de fuerzas (saber-poder), ni las condiciones de emergencia, por lo tanto, la investigación llevó a determinar en primera instancia, cuáles serían las fuentes a consultar, luego, cuáles serían parte de la colección a analizar y finalmente, cuáles de estas respondería al objetivo de estudio.

El abordaje de las fuentes permitió identificar los enunciados que se mantenían, las relaciones de saber-poder que los caracterizaban, los puntos de cruce y la continuidad de los acontecimientos discursivos dentro de las fuentes. Tarea que respondió a las preguntas: ¿Quiénes hablaron, desde que lugar de enunciación y qué se habló sobre lo indígena en el campo educativo durante la década de los 90`s? Estos cuestionamientos son observables en los discursos que se iban legitimando en normas, leyes y decretos y al abordar los artículos que iban emergiendo en la época y que se daban a conocer mediante su publicación en diarios o revistas sobre educación. Su relectura y comparación facilitó el acercamiento a las condiciones de posibilidad y de emergencias de tipos de discurso, de enunciación, de relaciones de saber-poder y de criterios de verdad que giraban en torno a la noción de lo indígena en la década de los 90`s.

Así, la documentación brindada en las revistas, permitía identificar los sujetos hablantes, sus diferentes lugares de enunciación y sus argumentos acerca de lo indígena en lo referente a los discursos educativos. De esta manera, se abordaron dos fuentes concretas: las políticas públicas nacionales, e internacionales, los distintos planes de desarrollo, las leyes, decretos, los lineamientos, las cartas de la constituyente y la Constitución Nacional y publicaciones académicas de carácter nacional e internacional, teniendo en cuenta su nivel de credibilidad al ofrecer un panorama más general a modo de sugerencia sobre el camino que debía seguir lo indígena en el campo enunciativo de la educación no solo en Colombia sino en América Latina, desde la voz de diferentes actores.

Por otra parte, las formas enunciativas referidas a lo indígena, a comienzos de la década de los noventas, parece que se encontraran en el marco de un objeto mayor como lo era la etnicidad, tal como se puede apreciar en la constitución de 1991 en la cual solo se hace referencia a lo indígena en lo que respecta a la organización territorial¹ y a la participación política en el senado (art. 171), en lo demás se enuncia como grupos étnicos, lo que deja entrever que el campo de lo étnico incluyen no solo a las comunidades indígenas, sino que desde allí se nombran también a los afros, raizales, gitanos, entre otros.

De esta manera, estudiar cómo emerge el concepto de etnicidad llevó en un inicio de la investigación a determinar las condiciones de posibilidad de un discurso indígena en el campo educativo, que luego se expresó como etnoeducación y se legitimó en políticas públicas.

¹ Constitución Política de Colombia (1991) Unesco Cultural Heritage Laws Database, art. 286, 329 y 330

1. Marco Teórico: Consideraciones Arqueológicas

Michel Foucault pone en cuestión la labor de la historia enmarcada en largos periodos de tiempo y caracterizada por equilibrios, continuidades seculares de *grandes zócalos inmóviles cubiertos de una espesa capa de acontecimientos*² que han venido sufriendo modificaciones por nuevos niveles de análisis, permitiendo contemplar ahora la historia desde fenómenos de rupturas específicas, desplazando así la atención hacia nuevas formas de racionalidad frente a la historia, diferentes a la tradicional, que se concentran ahora en el análisis de todo aquello que puede estar por debajo de la historia maquillada “se trata ahora de detectar la incidencia de las interrupciones. Interrupciones cuyo estatus y naturaleza son muy diversos”³ que llevan a *distribuciones recurrentes*⁴ de una misma historia mostrada de diferentes maneras, que hace aparecer varios pasados, varias formas de encadenamiento, varias jerarquías de importancia, varias descripciones históricas posicionadas como múltiples verdades, según los diversos discursos frente a las relaciones de saber-poder que se configuran.

De esta manera, el problema ya no es “el de la tradición y del rastro, sino del recorte y el límite, no es ya el del fundamento que se perpetua, sino el de las transformaciones que valen como fundación y renovación de las fundaciones”⁵.

Estas transformaciones permiten un análisis histórico que busca establecer el “juego de las transmisiones, de las reanudaciones, de los olvidos y las repeticiones”⁶, en donde las unidades discursivas se cruzan entre sí en medio de dinámicas de saber-poder.

² Tomado textualmente de Foucault M. (1979) La Arqueología del Saber. México. Ed. Siglo XX pg. 3

³ Foucault M. Arqueología del Saber, pg. 5

⁴ Concepto planteado por G. Gangulikem en Arqueología del Saber pg.6

⁵ Foucault M. Arqueología del Saber, pg. 6

⁶ Foucault M. Arqueología del Saber, pg. 8

Foucault propone un análisis histórico del discurso abordándolo como un acontecimiento desde los diferentes conceptos que permiten pensar su umbral, sus rupturas, cortes, mutaciones, transformaciones, desaparición o legitimidad.

Desde esta perspectiva, el objetivo de la presente investigación es realizar una re-lectura de la historia del discurso indígena en el campo educativo de nuestro país, haciendo uso en lo posible, de las herramientas más claras y de mayor comprensión que pueda ofrecer la arqueología de Michel Foucault.

De esta manera, el pensar el discurso indígena desde el campo enunciativo de la educación propio de la década de los noventa, a partir de esta nueva forma de análisis histórico es un reto que conlleva a asumir múltiples formaciones discursivas en constante relación saber-poder, en identificar sus enunciados, determinando sus condiciones de emergencia, su nivel legítimo de formalización, de interpretación y de exclusión de otras formas de enunciación.

En suma, establecer las condiciones de emergencia del discurso indígena en el campo enunciativo de la educación, plantea un análisis del discurso dirigido a las formaciones discursivas, al juego de relaciones saber-poder, “sus características de formación, sus condiciones de existencia, sus límites, sus correlaciones con otros enunciados, las formas de enunciación que excluye que hace que exista de ese modo y no de otro, se plantea la cuestión de por qué, en un momento dado entre todas las cosas que podría decirse, solo se dicen algunas, por qué se legitima un enunciado y no otro.”⁷

Entonces, ceñir la presente investigación al análisis arqueológico permite ubicar el discurso indígena dentro del campo de enunciación de la educación, e identificar el campo de fuerzas entre el saber evidenciado por formaciones discursivas como lo referente a etnicidad y etnoeducación y el poder representado por las políticas públicas de carácter internacional y nacional que iban emergiendo; sin embargo, “estudiar la etnicidad como formación discursiva no es reducirla a lo textual, tampoco supone que lo único existente es lo discursivo”⁸, por el contrario, es abordada como un conjunto de enunciados que además de referirse al discurso

⁷ Herrera, V. (2005) Foucault. Descifrar y Ordenar una Caja de Herramientas. Notas para Pensar la Teoría de la Educación. Revista de Estudios en Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Nordeste No. 6, pg.7

⁸ Restrepo, E. (2004) Teorías Contemporáneas de la Etnicidad. Ed. Universidad del Cauca, pg.75

indígena, estarán en constante relación con conceptos producidos según condiciones de existencia y transformación como lo afro, lo rom, lo raizal, lo político, lo económico, entre otros.

Abordar la etnicidad con relación a la consolidación de un discurso indígena, demanda la realización de un cuidadoso escrutinio de su emergencia. Para ello, Foucault plantea apartarse de la determinación histórica y “acoger cada momento del discurso en su irrupción de acontecimiento, en esa dispersión temporal que le permite ser repetido, sabido, olvidado, transformado”,⁹ borrado o silenciado en un campo determinado de enunciación como lo es la educación.

Por lo tanto, el objetivo no es pretender hacer un barrido histórico o relato de lo indígena en el ámbito educativo, sino asumir la noción indígena desde su enunciabilidad, como acontecimiento, con una dinámica no estática en la historia, sino por el contrario *sacudir la quietud* con la cual se ha aceptado, negar su naturalidad y escudriñar en sus condiciones de existencia y transformación, en qué momento es aceptada y legitimada en la dinámica de saber-poder como regímenes de verdad.

⁹ Foucault M. *Arqueología del Saber*, pg. 41

2. Metodología: La Arqueología como Caja de Herramienta

Edgardo Castro (2005) en El Vocabulario de Michel Foucault, define la arqueología como “la historia de las condiciones históricas de posibilidad del saber”, es el análisis de las condiciones de posibilidad que han hecho que unos enunciados sean posibles.

La arqueología, parafraseando a Foucault, se diferencia de los tipos de análisis de la historia por que trata los documentos como monumentos, le da un nivel de importancia a la discontinuidad, (Foucault, 1979:16,17), describe los discursos como prácticas específicas en el elemento del archivo (Foucault, 1979:174), no es interpretativa, trata a los documentos como prácticas, es una reescritura de los discursos (Foucault, 1979:182,183).

La arqueología (Foucault, 1979:237) define los discursos en tanto prácticas no como documentos, es decir, como signo de otra cosa, sino que, va más allá de definir los pensamientos, representaciones, imágenes inmersos en los discursos. No trata de encontrar la transición continua que une los discursos sino por el contrario asimila la discontinuidad, no pretende “repetir lo que se ha dicho” (Foucault, 1979:239) es una reescritura, una transformación pautada de lo que ha sido y ha escrito”.

Así, es desde el estudio arqueológico de la historicidad de la noción indígena que se pretende indagar en la dinámica de su discurso, determinar sus posibles enunciaciones ancladas a las relaciones de saber-poder y cuales logran un posicionamiento hegemónico y legitimación como regímenes de verdad.

Para ello, Michel Foucault ofrece desde su arqueología elaboraciones conceptuales que pueden ser usadas como caja de herramientas para el estudio del discurso indígena en el campo educativo, por esta razón, se propuso la tarea de tratar de describir, de la manera más comprensible, algunos conceptos y elementos propios de la arqueología de Foucault, con el fin de menguar la dificultad de hacer investigación desde esta forma de análisis. Por esta razón se

ofrece una precisión de conceptos, desde el abordaje de fuentes primarias, como la Arqueología del Saber y la Microfísica del Poder de Michel Foucault y el Vocabulario de Michel Foucault de Edgardo Castro.

Así, dentro de ese mar conceptual, Foucault plantea las nociones donde ubica las formaciones discursivas y el archivo; y los dominios de análisis, entre ellos, el enunciado, el campo enunciativo y las prácticas discursivas.

2.1 Formaciones Discursivas.

Son aquellas formadas por relaciones de enunciados y “por conceptos que difieren por la estructura y por las reglas de utilización, que se ignoran, que se excluyen, unos a otros que no pueden entrar en la unidad de una arquitectura lógica” (Foucault, 1979:61). Esa relación de enunciados, se aborda desde la discontinuidad, el corte, el umbral y el límite. Las formaciones discursivas se componen de “enunciados diferentes en su forma, dispersos en el tiempo, que constituyen un conjunto si se refiere a un solo y mismo objeto” (Foucault, 1979:51). Sin embargo, la unidad del discurso no está fundamentada sobre la existencia del objeto, sino sobre el juego de las reglas que hace posible su aparición, su transformación en un periodo determinado, el principio no son los enunciados sino el conjunto de reglas que lo posibilitan.

Así, hablar de formaciones discursivas, exige describir un conjunto de enunciados, en su coexistencia, en su individualidad, la manera como se implica o se excluyen, no desde la coherencia de conceptos sino desde la emergencia simultánea o sucesiva, desde las desviaciones, la distancia, desde la incompatibilidad, desde el juego de sus apariciones, la serie de lagunas, de sus transformaciones y de su dispersión, “captando hasta lo más profundo de sus condiciones” (Foucault, 1979:22)

“Un enunciado pertenece a una formación discursiva, como una frase pertenece a un texto, la formación discursiva se caracteriza por una dispersión de hecho, es para los enunciados una ley de coexistencia” (Foucault, 1979:198)

“En el caso de que se pueda describir, entre ciertos números de enunciados, semejante sistema de dispersión, en el caso que, entre los objetos, los tipos de enunciación, los conceptos, las elecciones temáticas, se pudiera definir una regularidad (un orden, correlaciones, posiciones en funcionamiento, transformaciones) se diría por convención, que se trata de una formación discursiva” (Foucault: 1979:62)

2.2. Archivo

Son sistemas de enunciados como acontecimiento, con sus condiciones y su dominio de aparición, y como cosas, es decir, comportando su posibilidad y su campo de utilización, que hacen parte del espesor de las prácticas discursivas. No es la suma de los textos como documentos, ni las instituciones que permiten registrar y conservar los discursos, “es lo que hace que las cosas aparezcan gracias a todo un juego de relaciones que caracterizan el nivel discursivo, que dejan de ser figuras sobre procesos mudos, sino que nacen según regularidades específicas, no hay que preguntar por las cosas dichas, sino al sistema de la discursividad, a las posibilidades y a las imposibilidades enunciativas que este dispone. El archivo es la ley de lo que puede ser dicho, el sistema que rige la aparición de los enunciados como acontecimientos singulares” (Foucault, 1979:219). El archivo es el sistema del funcionamiento de los enunciados, “hace aparecer, las reglas de una práctica que permite a la vez a los enunciados subsistir y modificarse regularmente. Es el sistema general de formación y de la transformación de los enunciados” (Foucault, 1979:221)

2.3 Enunciado

Un enunciado es un acontecimiento discursivo que se presta a la repetición, a la transformación, a la reactivación, a la posibilidad de reaparecer en su relación con otros enunciados y que está determinada por su funcionalidad. (Foucault, 1979:143) plantea el siguiente ejemplo para entender que es un enunciado: “El teclado de una máquina de escribir no es un enunciado pero esa serie de letras, enumeradas en un manual de mecanografía, es el enunciado del orden alfabético adoptado en las máquinas”. Así, el enunciado no es una estructura sino una función de existencia, “que pertenece en propiedad a los signos y a partir de la cual se puede decidir, por el

análisis o la intuición si casan o no, según que reglas se suceden o se yuxtaponen, de que son signo, y que espacio de acto se encuentra efectuando por su formulación” (Foucault, 1979:145).

Un enunciado “es una función que cruza un dominio de estructuras y de unidades posibles y que las hace aparecer, con contenidos concretos en un tiempo y en un espacio. Esta función hay que describirla desde su ejercicio, sus condiciones, en las reglas que la controlan y el campo en que se efectúa” (Foucault, 1979:145)

Un enunciado no es un correlato de cosas, su descripción no es ni análisis lógico, ni análisis gramatical. “El enunciado está ligado a un referencial que no está constituido por hechos cosas o realidades sino por leyes de posibilidad, reglas de existencia para los objetos que en él se encuentran nombrados, o para las relaciones que en él se encuentren afirmadas o negadas. El referencial forma el lugar, la condición, el campo de emergencia, de las relaciones, de las posibilidades de aparición y de delimitación. (Foucault, 1979:152)

2.4 Campo Enunciativo

El enunciado tiene lugar y estatuto en un campo, donde dispone para él unas relaciones posibles con otros enunciados en el pasado, pero que al mismo tiempo construye posibilidades de existencia eventuales. Un campo donde aparece y circula. La configuración de este campo enunciativo comporta formas de coexistencia, (Foucault, 1979:95) que dan lugar a un campo de presencia, que se refiere a los enunciados que se formulan en otra parte y se repiten en un discurso a título de verdad admitida, un campo de concomitancia, en donde se encuentran los enunciados que conciernen a otros muy distintos dominios de objetos que pertenecen a tipos de discurso totalmente diferentes porque actúan entre los enunciados estudiados, sírvase como principio general, analogías, premisas aceptadas por razonamientos, modelos que se puede transferir a otros o como instancias superiores a las que hay que someter las proposiciones que se afirman y por último, los dominios de memoria, que hacen referencia a “enunciados que no son ya ni admitido, ni discutidos, que no definen ya por consiguiente ni un cuerpo de verdades ni un dominio de validez”. (Foucault, 1979:95)

2.5 Prácticas Discursivas

“No se le puede confundir con la operación expresiva por la cual un individuo formula una idea, un deseo, una imagen” (...) “ni con la competencia de un sujeto parlante cuando construye frases gramaticales, es un conjunto de reglas anónimas e históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Foucault, 1979:198)

2.6 Relación Saber-Poder

Para comprender la relación saber-poder en Foucault, es necesario aclarar el significado de cada término. Así, parafraseando a Foucault, un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva. No es la suma de lo que se ha creído verdadero; es el conjunto de las conductas, de las singularidades, de las desviaciones de que se puede hablar en un discurso. Un saber es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso.

Un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso, no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber qué forma.

Por su parte, el poder, lejos de estorbar al saber, lo produce. El poder se ejercita, no existe más que en acto. El poder es ante todo una relación de fuerza.

Ahora, para Foucault existe una perpetua articulación del poder sobre el saber y del saber sobre el poder. “No basta con decir que el poder tiene necesidad de éste o aquél descubrimiento, de ésta o aquélla forma de saber, sino que ejercer el poder crea objetos de saber, los hace emerger, acumula informaciones, las utiliza. No puede comprenderse nada del saber económico si no se sabe cómo se ejercía, en su cotidianeidad, el poder, y el poder económico. El ejercicio del poder crea perpetuamente saber e inversamente el saber conlleva efectos de poder. No es posible que el poder se ejerza sin el saber, es imposible que el saber no engendre poder”.

Foucault se ocupa de la relación saber-poder: ningún saber se forma sin un sistema de comunicación, de registros, de acumulación, que es una forma de poder vinculada con otras formas de poder, y, por otra parte, ningún poder funciona sin apropiarse de formas de saber. “A este nivel, no está el conocimiento de un lado y la sociedad de otro, o la ciencia y el Estado, sino las formas fundamentales del ‘saber-poder’” (Foucault 1993:138)

2.7 Régimen de Verdad

“La «verdad» está centrada en la forma del discurso científico y en las instituciones que lo producen; es objeto de diversas maneras de difusión y consumo (circula en aparatos de educación o de información cuya exención es relativamente amplia en el cuerpo social pese a ciertas limitaciones estrictas); es producida y transmitida bajo el control no exclusivo pero sí dominante de algunos grandes aparatos políticos o económicos (universidad, ejército, escritura, medios de comunicación); en fin, es núcleo de la cuestión de todo un debate político y de todo un enfrentamiento social (luchas «ideológicas»). Por «verdad», hay que entender un conjunto de procedimientos reglamentados por la producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación, y el funcionamiento de los enunciados. La «verdad» está ligada circularmente a los sistemas de poder que la producen y la mantienen, y a los efectos de poder que induce y que la acompañan. La verdad es de este mundo; es producida en él gracias a coerciones múltiples. Y posee en él efectos reglados de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su ‘política general’ de la verdad, es decir, los tipos de discurso que ella acepta y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera en que se sanciona unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquéllos que tienen la función de decir lo que funciona como verdadero” (Castro, 2005)

Así, en la presente investigación se hace uso de la caja de herramientas planteada por Michel Foucault, empleando la arqueología en el estudio genealógico del discurso indígena bajo una búsqueda y revisión detallada de las fuentes que permita develar las relaciones de saber-poder que permean dicho discurso y determinan cuales enunciados desaparecen o por el contrario se mantienen convirtiéndose en regímenes de verdad, “por qué, entre todas las cosas que podrían

decirse solo se dicen algunas, por qué aparece un enunciado y no otro, donde pesan los enunciados por el valor (social) que posee entre los hombres, “por su condición de objeto de lucha”.

Así, desde la arqueología el análisis del discurso está dirigido al acontecimiento discursivo, a aquel juego de relaciones que se da en el campo discursivo sus características de formación, sus condiciones de existencia, sus límites, sus correlaciones con otros enunciados, las formas de enunciación que excluye, que hace que exista de ese modo y no de otro.

De esta manera, se pretende en la presente investigación, determinar las condiciones de emergencia de la noción indígena en un momento determinado (década de 1990), en qué conjunto de relaciones de saber-poder emergen y esto implica un análisis de las relaciones de fuerza y de las luchas manifiestas, para obtener finalmente, hasta donde las limitaciones lo permitan, una arqueología del tema indígena en el marco de la década de 1990 e informar sobre aquellos discursos legitimados que dieron origen a regímenes de verdad que en la actualidad se materializan en políticas educativas.

Como primera instancia, se realizó un análisis de fuentes de corte académico, que permitieron desarrollar las categorías de análisis expuestas, como lo fueron etnicidad, etnoeducación y lo indígena en políticas públicas educativas. Este análisis arrojó una serie de enunciaciones que sirvieron de base para realizar la revisión de las fuentes principales como lo fueron las políticas públicas, para luego, confrontar o confirmar la emergencia de las enunciaciones identificadas.

Finalmente, identificados los tipos de enunciaciones que emergieron en el análisis de las políticas públicas, se polemizaron desde diferentes argumentos plasmados en fuentes de carácter académico, para concluir identificando las condiciones de posibilidad del discurso indígena en educación, las posibles relaciones de saber-poder que permitieron su emergencia, y los enunciados que lograron imponerse como regímenes de verdad.

3. Estado del Arte: Un Acercamiento a Estudios sobre lo Indígena en la Educación.

Ponencias, artículos, publicaciones y trabajos de grado sobre investigaciones a nivel nacional e internacional han dedicado su interés al estudio de lo que ha sido la educación en cuanto a políticas públicas, su dinámica, sus transformaciones, la influencia de políticas internacionales en su corpus, un trayecto en el que, en algún momento de la historia, se entrecruza con el caminar de un discurso indígena y su proceso de consolidación en el campo educativo. Libres de la imagen del retorno, los anteriores estudios se asimilan tratando sus enunciados “en el espesor de acumulación en que son tomados, como una figura llena de lagunas y recortes” (Foucault, 1979:212) como posibles referentes teóricos y bibliográficos que aporten al desarrollo de la presente investigación.

En primer lugar, se revisaron aquellas publicaciones que abordaron el tema de la etnicidad en Colombia, especialmente las relacionadas con la educación. Posteriormente, los documentos afines con etnoeducación (categorías que representan el campo del saber) y por último aquellas investigaciones que abordan lo indígena en el campo de la normatividad y de las políticas públicas educativas, (categoría que representa el campo del poder). Para posteriormente, desde el cuerpo de la investigación indagar en los posibles entrecruzamientos entre saber-poder, los acontecimientos discursivos que de allí emergían y los regímenes de verdad que se iban consolidando.

Con este fin, se aborda cada texto resaltando el autor, año de publicación, su objetivo, además de las conclusiones y posibles aportes a la presente investigación.

En la revisión relacionada con la formación discursiva de la etnicidad, se analizan diversas investigaciones, entre ellas se encuentra el trabajo de Peter Wade (2006), cuyo propósito se enmarcó en desarrollar una revisión a las evidencias de exclusión tanto económica, como política y social hacia los grupos afrolatinos e indígenas de América Latina. Posteriormente realiza una indagación en las reformas legales y políticas de carácter multicultural durante los últimos 15 a 20 años a partir de la fecha de publicación del artículo. Resaltando la dinámica entre los intereses del Estado, el capitalismo y los movimientos de minorías étnicas. Por último, profundiza en el

impacto de las reformas sobre las pautas de exclusión social de las minorías étnicas en el Pacífico Colombiano.

Aunque el autor ofrece un panorama general de América Latina y no se enfatiza principalmente en lo que se refiere a la educación, sí plantea algunas situaciones históricas que caracterizaron la década de los noventa y que pudieron influir en las condiciones de posibilidad de un discurso indígena y luego en su incursión en las políticas educativas. Por ejemplo, menciona el interés, que surge para esta época, por parte de organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial, la ONU, la Fundación Interamericana por el reconocimiento de lo afro y lo indígena¹⁰.

Alude también, a cómo se consolida lo indígena en medio del espesor de su acumulación, donde se evidencia su discontinuidad, ocultamiento y reaparición, apoyándose en Van Cott (2000:42, citado por Wade, 2006:65) luego de las reformas liberales de finales del siglo XIX, donde se suprimieron las referencias a las comunidades indígenas de las constituciones de la región, pero que reaparecen luego para las décadas de los sesenta y setenta como campesinos y que ya para la década de los ochenta y noventa empiezan a reconocérseles algunos derechos culturales y lingüísticos.

Por otra parte, el autor menciona algunos alcances en Colombia luego de 1991, a lo que denomina derechos especiales como el derecho a la tierra, a las formas colectivas de propiedad sobre la tierra, a elegir representantes especiales al congreso, al uso de sus lenguas nativas y a la educación bilingüe, aunque se alejen de la práctica.

No obstante, afirma que estas reformas no son del todo radicales porque, aunque existan ideologías indigenistas en una nación, solo ofrecen un lugar simbólico para los indígenas, siendo estos idealizados y exotizados junto con prácticas asimilacionistas y racistas, disfrazadas en

¹⁰ El BID realizó una serie de informes de país sobre los afrolatinos entre 1995 y 1996 (Sánchez, 1996) y en el 2001 posiblemente produjo un CD-ROM con docenas de publicaciones relacionadas con la raza, la etnicidad y la exclusión social (una lista de contenidos puede descargarse del sitio de la entidad en internet). El Banco Mundial organizó en junio del 2000 y del 2001 dos consultas entre entidades sobre los afrolatinos, las cuales incluyeron al BID y el comité asesor (o think-tank) Diálogo Interamericano y la Fundación Interamericana. De estas iniciativas surgieron diversos proyectos de financiación –para países como Ecuador, Colombia, Brasil, Honduras y Perú–, aunque por lo general es difícil decir si van dirigidas a las comunidades indígenas o afrolatinas o a ambas. Véase también el informe de la ONU sobre los afrodescendientes (Santos Roland, 2002). Extraído de Wade, 2006 pg 63

formas de reconocimiento oficial y popular pero que en últimas perjudican a las comunidades indígenas.

Por otra parte, señala las posibles razones que justifican estas reformas, citando nuevamente a Van Cott (2000:51) al afirmar que

El ímpetu para el cambio constitucional no fue un deseo de incluir a las minorías étnicas, sino más bien «el descontento con el Estado y el régimen» de parte de las élites políticas y los ciudadanos comunes, sin mencionar a los expertos internacionales, quienes consideraban los Estados como supercentralizados, ineficientes, atrapados en un punto muerto autodestructivo y con sistemas judiciales débiles y comprometidos en política. Ella menciona además la susceptibilidad de las elites políticas latinoamericanas a las presiones de una «cultura política internacional» y un discurso sobre los derechos humanos y de las minorías. En este sentido, un motivo clave podría haber sido el deseo de presentar una cara más democrática en el escenario internacional, respetuoso de los derechos humanos en formas que cada vez son más vigiladas por las principales entidades de financiamiento; las cuales, como se señaló anteriormente, cobraron en los 90 un creciente interés en la inclusión social de los grupos marginales en general y de las poblaciones indígenas y afrolatinas en particular.

Premisa que es sustentada por autores como Gros y Escobar (citados por Wade, 2006:15) quienes reafirman este interés del estado por la forma de gobierno neoliberal, mediante el cual podría controlar áreas marginales cooptando organizaciones indígenas e involucrándolas en un diálogo formal con el estado.

Sin embargo, reconoce que la movilización indígena iniciada desde los años sesenta y que encontró apoyo internacional en la convención 169 de 1989 de la OIT, pudo influenciar en las élites políticas en su intento de reforma, logrando incluir asuntos en la agenda de los gobiernos, transformando posiciones discursivas que lograron afectar las políticas públicas específicamente las dirigidas a las etnias. No obstante, este reconocimiento, no dejó de estar ligado a objetivos estratégicos de gobierno. “De allí que quizás el rol más importante de la organización étnica sea

hacer que los derechos formales se traduzcan en derechos significativos en la práctica” (Wade, 2006:72) como es el caso de la etnoeducación.

Enfatizando en esta misma categoría de análisis, se encuentra la publicación de Christian Gros (2013), quien ofrece al lector una descripción de cómo los movimientos indígenas, pese a su dispersión en tiempos y espacios, logran consolidar un discurso indígena ocultando la ruptura tradicional que existe entre pueblos indígenas, orientado por “un sentimiento difuso de pertenencia común entre pueblos situados en lugares diferentes, que viven en condiciones distintas y que generalmente, no se conocían entre sí”. Un discurso que revela una historia por encima de las barreras del tiempo y el espacio. En términos de Foucault (1979:51) “enunciados diferentes en su forma, dispersos en el tiempo, que constituyen un conjunto si se refiere a un mismo objeto” en este caso el objeto de lo étnico.

No obstante, afirma el autor, que este discurso “es de naturaleza política e identitaria antes que cultural” comportando formas de coexistencia (campo de concomitancia) con enunciados de tipo internacional que funcionan como instancias superiores que deben transferirse a políticas nacionales. Así, se ha reconocida a las poblaciones indígenas derechos en el más alto nivel, no solo en varias constituciones de América Latina, sino que este reconocimiento sobrepasa las fronteras al ámbito del sistema normativo internacional, mencionando, el convenio 169 de la OIT (1989) o la Declaración sobre los Derechos de Pueblos Autóctonos (2007).

Sin embargo, Gros (2013) describe la forma de vida y características individuales de grupos indígenas tanto de la zona del Amazonas como de los Andes, lo cual lleva a comprender, que aunque se aborden los grupos indígenas como un colectivo, en su interior presentan diferencias abismales marcadas por costumbres, tradiciones y condiciones geográficas que generan rupturas dentro del mismo discurso indígena.

Además, señala que este discurso indígena, en el campo educativo, ocupa un segundo plano, cuando los grupos indígenas se ven enfrentados a procesos de aculturación intensos que han conducido a la asimilación y a la desaparición de muchos grupos indígenas y más aún cuando se

cree que este proceso de aculturación es necesario e inevitable para asegurar el progreso, el desarrollo de un país y su integración a una nación moderna.

No obstante, afirma Gros (2013) que la lucha por reivindicar un discurso indígena en el campo educativo, emerge como un interés por hacer respetar sus derechos en cuanto a la defensa de la lengua y de la cultura y que tiene lugar en organizaciones indígenas focalizadas en regiones particulares como el CRIC, en el Cauca, donde el discurso era de carácter político y se diferenciaba notoriamente del que se observaba en las tierras bajas del Vaupés y el Amazonía, donde la lucha estaba dirigida en contra de la pérdida de la cultura provocada por la acción misionera.

De esta manera, se puede apreciar las rupturas presentes en la emergencia de un discurso indígena pese a las diferencias marcadas de los grupos étnicos de Colombia, sea por sus intereses, sus costumbres o sus características geográficas.

Otro aspecto que Gros (2013) plantea y que puede ser útil para la investigación en curso, es la forma de coexistencia que se puede apreciar entre un discurso indígena en alianza con una lucha campesina en contra de la servidumbre, de las diferentes formas de explotación y en la defensa por la tierra.

En ese orden de ideas, la lucha indígena tiene una connotación más anticolonial asociada a reclamos territoriales, reivindicaciones culturales y demandas de autonomía, entrecruzadas por un mismo discurso de poder centrado en la lucha por la tierra, que en algún momento, fue motivo de pugnas entre ellos mismos, pues aquellos que reivindicaban un movimiento indígena insistiendo en las especificidades culturales, eran tomados como estrategia de división de un movimiento campesino, trayendo consigo controversias entre campesinistas e indigenistas en un campo de lucha entre indígenas campesinos.

En conclusión, se puede afirmar que, desde la perspectiva de este autor, el discurso indígena presenta en su interior una doble enunciabilidad, como identidad genérica o como conservación del reconocimiento de identidades específicas, rupturas que son ocultadas en la generalidad de un discurso indígena, pero que tienen su consecuencia en el ámbito de políticas educativas al no

corresponder con una realidad descrita, porque fueron creadas con base en la generalidad de un discurso indígena sin tener en cuenta el reconocimiento de identidades específicas.

Gros (2012), en otra de sus investigaciones profundiza en el tema de las políticas de la etnicidad, mediante una descripción detallada del discurso indígena en términos del reconocimiento de derechos por la identidad, la autonomía y el territorio.

El autor escudriña de manera meticulosa en la historia de lo indígena, no solo en Colombia sino en América Latina, permitiendo al lector identificar múltiples enunciados que caracterizan las condiciones de posibilidad del discurso indígena, revisando cuidadosamente los que respecta a las políticas públicas de educación.

Grosso modo, expresa la importancia que representa para él, que las demandas étnicas pudieran encontrar una respuesta en el campo legal ya que esto permite abonar terreno en la institucionalización de un discurso como régimen de verdad, apoyado de la intervención de los actores étnicos dentro de la sociedad civil, apropiándose de la ley y el debate democrático en Colombia como sociedad de derecho. Sin embargo, no deja de mencionar las contradicciones que emergen entre la búsqueda de un reconocimiento de los derechos colectivos, entre ellos la educación y los intereses de las políticas neoliberales implementadas por los gobiernos latinoamericanos; enunciado que a lo largo de la revisión de los documentos se ha mantenido como punto de cruce entre varias investigaciones.

Así, Gros (2012) dirige su investigación con la intención de dar respuesta a la pregunta de ¿cómo y por qué se construye o reconstruye una identidad indígena y cuál puede ser el contenido de esta etnicidad bien presente en diferentes escenarios sociales, culturales y políticos de América Latina? donde se evidencia el papel de ésta en la educación.

Por otra parte, se identifica en esta publicación un enunciado que el autor mantiene y repite en sus estudios y es el de la idea de un mundo indígena creado por varios mundos, es decir, la necesidad del reconocimiento de la diversidad entre los mismos grupos étnicos, que se ha ocultado al hablar del discurso indígena. Esto permite, para la presente investigación, identificar

enunciados que emergen y se transforman dentro del mismo discurso indígena, como lo son aquellos que plasman la intención de lucha por una identidad individual que rebasa las fronteras de la colectividad local encerrándolos en un solo discurso: el de lo indígena. Dice el autor, “se trata de la politización de una identidad como indígena y miembro de un grupo étnico específico sin rechazar el reconocimiento de pertenecer a una sociedad mayor o nación”.

Finalmente, se destaca como aporte de esta investigación al presente estudio, otro tipo de verdad silenciada y es la que se refiere a la emergencia de enunciados frente a los sujetos que representan y hablan el discurso indígena, parafraseando a Foucault (1979), el sujeto del enunciado está determinado por el conjunto de reglas que define quien puede proferirlo y a partir de cuales condiciones.

Frente a esto, Gros (2012) plantea que los sujetos que encabezan las organizaciones indígenas y son los portavoces de un discurso indígena hacen parte de una élite indígena que tuvo acceso a la educación formal occidental, así, “los más destacados defensores de los derechos culturales indígenas constituyen un grupo reducido culturalmente, mestizo y que se puede considerar como culto según los parámetros de una sociedad dominante”. Esta premisa despierta el cuestionamiento frente al grado de influencia que puede alcanzar el hecho de que el discurso indígena en las políticas públicas de educación no sea una construcción netamente indígena.

Abordando otra fuente, Martínez (2005) en su artículo realiza una reseña de la obra *Género, Etnicidad y Educación en América Latina* (2004) una compilación de varias ponencias a cargo de Inge Sichra, presentadas en un seminario sobre género, etnicidad y educación celebrado en Bolivia en 1999, bajo el auspicio del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos de INWENT y de la UNESCO.

Este artículo, aunque tiene una inclinación hacia el discurso de género, fenómeno que sobrepasa el límite de esta investigación, permite apreciar diferentes formas de enunciación y las posibles contradicciones del discurso indígena en el campo enunciativo de la educación, no solo en Colombia sino en América Latina.

Destacando el contexto temporal en el que se convoca el seminario (1999) que coincide con la época de estudio determinada en la presente investigación y que, señala la autora, se caracteriza en el nivel internacional, por la configuración de discursos y prácticas de políticas educativas que proponen cambios sustanciales en los sistemas educativos de diferentes países de América Latina y que se manifiestan en eventos como la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jumtien 1990), en el Foro Mundial sobre Educación (Dakar, 2000), cuyo objetivo trazado es alcanzar un nivel de educación básica para todos los ciudadanos del mundo (UNESCO, 2004), pero también, en reformas educativas que emergen de discursos contradictorios en el que cabe la democracia, la pluralidad enfrentada a tendencias neoliberales y neoconservadoras que promulgan la privatización, el monolingüismo y la hegemonía cultural, enunciado que se mantiene como punto de cruce entre varias investigaciones abordadas. (Castillo (2008), Guido (2010), Gros (2012,2013)).

Entre las ideas que plantea la autora y que le suman a la investigación en curso, están aquellas contradicciones que no permiten que las políticas públicas educativas sean coherentes con prácticas discursivas y no discursivas, refiriéndose a aquellas enunciaciones determinadas por el carácter arbitrario del coloniaje y al carácter antidemocrático de la formación de estados nacionales en América Latina.

También, desarrolla el enunciado de la educación como derecho, la dimensión de la especificidad étnica y la construcción de la identidad indígena. Señala que desde el ejercicio investigativo de la experiencia de escolarización indígena, se evidencia bajos índices de escolaridad caracterizados por la falta de pertinencia de la educación institucionalizada, reflejada en los contenidos (de carácter occidental), como en la organización de la experiencia escolar, además de algunos factores al interior de las comunidades indígenas que obstaculizan la participación escolar, entre ellas, el distanciamiento y recelo hacia la escuela, como mecanismo de homogenización, enunciado que desarrolla Gross (2012) y Guido (2010) y que se desglosará posteriormente en la presente investigación.

Además, no deja de mencionar las condiciones de contradicción en que emerge el discurso indígena en el campo enunciativo de la educación, un contexto que se menciona multicultural y

multilingüe pero con la firme intención de dirigir la acción educativa al acercamiento de las comunidades indígenas a la cultura hegemónica “no se contempla una educación multilingüe y multicultural en la que los integrantes de la cultura hegemónica se nutran de la diversidad. El modelo es el blanco castizo, los otros tienen un déficit que es necesario compensar” (Martínez, 2005:3).

A pesar de ello, destaca los procesos de sostenibilidad social y financiera que se han gestado por las comunidades indígenas por promover una educación propia, caracterizada por la espiritualidad de las comunidades, su identificación con la naturaleza-madre y su autonomía en cuanto a currículo y contenidos, algunos ejemplos son citados por Aguilera y González (2014) como la Universidad Autónoma Intercultural Indígena (UAIIN), propuesta educativa del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) que es la primera organización indígena de Colombia (1971) y la Universidad Intercultural de los Pueblos y las Nacionalidades Indígenas Amawtay Wasi de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) desde donde se propone una educación desde el saber ancestral articulado a la interculturalidad como principio educativo. Experiencia que nace en el año 2004.

En otro apartado de su artículo, la autora hace énfasis en los procesos educativos que han emergido en el Cauca bajo la dirección del CRIC, cuyos objetivos, según Martínez (2005:94), son “recuperar, ampliar y defender las tierras de los resguardos como base de supervivencia física y consolidación cultural, fortalecer la identidad de los pueblos indígenas, fortalecer las autoridades tradicionales, construir la autonomía y conformar una propuesta de educación propia”. Una revisión de la historia del CRIC que permite identificar formas de enunciación del discurso indígena, además de ofrecer referentes bibliográficos de la década de los noventa útiles para la investigación en curso.

Finalmente, señala que es un gran avance, en varios países latinoamericanos, el carácter pluricultural de las constituciones políticas, que influye en las leyes de reformas educativas, sin embargo, señala también, las condiciones de desventaja social, económica y escolar de los pueblos indígenas como producto del bagaje del colonialismo.

Respecto a la categoría de análisis de la etnoeducación, Elizabeth Castillo, (2008) presenta en su artículo una revisión histórica del término donde pretende resaltar el campo de fuerzas y de tensiones, que dejan entrever la posibilidad de transformación de sus enunciados en la tarea por afirmar los derechos culturales de los grupos étnicos en Colombia retomando su génesis y su trayectoria normativa y política. Así, menciona que la etnoeducación emerge como resultado de las luchas políticas y de los movimientos indígenas en la década de los setenta, pero que se ha enfrentado a múltiples posibilidades de transformación debido a los diversos enunciados que han emergido de conceptos como etnicidad, (tal como lo plantea Eduardo Restrepo, 2004) y multiculturalidad como proyecto de Estado.

Se puede apreciar en Castillo (2008) que la etnoeducación desde su enunciabilidad define el lugar de dos tipos de sujetos parlantes, los que lo comprenden como la lucha por el reconocimiento étnico, o los que lo asumen como la necesidad de otra escuela, que rechace la escolarización desde los procesos de evangelización de la iglesia católica, atendiendo a un discurso mayor como lo es el del derecho a la educación. Una educación que respondiera a las aspiraciones, tradiciones y expectativa de vida de los pueblos indígenas, siendo este el campo de emergencia donde la etnoeducación empieza a coexistir al lado, ya no solo de lo étnico sino, a configurarse dentro de un discurso de lo indígena.

Sin embargo, para Castillo (2008) si bien, existe un concepto de etnoeducación que emerge de las experiencias indígenas, su incorporación al diseño de políticas educativas, solo tienen lugar para el caso afrocolombiano, que mediante decreto 1122 de 1998 se establece la cátedra de estudios afrocolombianos, buscando visibilizar los procesos y la experiencia histórica, política y cultural de los pueblos afro a la nación, mientras que para el caso indígena pareciera que “la combinación de las políticas estatales de reconocimiento a la multiculturalidad y la reforma educativa neoliberal, ha restado valor simbólico y político a la etnoeducación, ahora confinada a la propia discursividad institucional. Es como si al constituirse en un derecho cultural, la etnoeducación ya no tuviera, para los movimientos indígenas, el sentido político que se le otorgó en sus inicios” afirma Castillo (2008) pues se redujo a una noción oficial de la política educativa.

De esta manera, la autora enriquece la presente investigación al permitir identificar elementos en la historia de la etnoeducación susceptibles de ser descritos desde la forma de análisis planteada por Foucault.

En resumen, la etnoeducación emerge como respuesta a la lucha por reconocimiento de grupos étnicos con el fin de ser incluida posteriormente, dentro de las políticas educativas oficiales donde se dispersa, primero por su doble enunciabilidad adquirida y segundo, por la función enunciativa que asume frente a prácticas no discursivas determinadas como la política y la situación económica del país, regida para la época de los años noventa, por una lógica neoliberal de reducción del gasto, de mejoramiento educativo en la estandarización y la competencia.

Por su parte, la investigación realizada por la UNESCO, (2004) con la colaboración de algunas organizaciones indígenas como la ONIC, CRIC, la OIA y la Universidad de Buenaventura, entre otras, plantea un estudio sobre la educación superior indígena en Colombia y sus perspectivas, aunque la educación superior indígena no sea el objetivo de la presente investigación, este estudio ofrece un barrido histórico sobre la educación indígena en Colombia que permite identificar elementos claves, tipos de enunciaciones, condiciones de posibilidad, que pueden ser de gran utilidad para comprender la emergencia de lo indígena en la educación, en el espesor de su acumulación, desde la enunciación que hace la UNESCO como institución internacional.

Así, el estudio aborda la educación enfocada en el rescate de las lenguas autóctonas de los grupos indígenas que fueron silenciadas en tiempos de la conquista y colonia española a través de la castellanización de los indígenas mediante sanción de la Real Cédula de 1770 la cual prohibió totalmente el empleo de los idiomas nativos e impuso el uso del castellano.

Sin embargo, se puede apreciar en esta fuente que, a pesar de los intentos por lograr un acercamiento a las lenguas indígenas estas fueron empleadas para propiciar desde el estado una “cultura nacional” homogenizada en donde las lenguas propias serían un obstáculo para el

proceso de aculturación hegemónica y la reivindicación de los derechos indígenas, un contrario al desarrollo y a la modernización del país.

De esta manera, aunque legalmente se reconozca la diversidad étnica a través del uso y la oficialidad de las lenguas y la enseñanza bilingüe (Constitución Nacional, 1991, art 10), desde el Estado aún no se contempla la educación bilingüe como política de enseñanza aprendizaje propia de los grupos indígenas, solo desde los programas diseñados por las propias organizaciones indígenas con autogestión como es el caso del Consejo Regional Indígena del Cauca que impulsa el programa de Licenciaturas con énfasis en comunicación y lenguaje.

De este modo, este artículo aborda cómo lo indígena se entrecruza con lo educativo en una dinámica de lucha por una educación bilingüe, con la que el movimiento indígena quiso dar a conocer su interés por una educación que se fundamentara en las raíces culturales de cada pueblo, haciendo énfasis en las costumbres, la historia propia y la enseñanza de la lengua, coincidiendo con la formación discursiva de la etnoeducación enunciada por Castillo (2008) entendida como la necesidad de otra escuela, o educación desde las culturas étnicas, una educación que responda a la expectativa de vida de los indígenas, en este caso, haciendo énfasis en el rescate de sus lenguas nativas.

No obstante, como alcance del programa de educación bilingüe, la investigación señala los procesos concertados con el MEN para la profesionalización de docentes indígenas, implementando la educación comunitaria, intercultural y bilingüe con la cual se formaron alrededor de 1000 indígenas en el periodo de 1986- 1999. Sin embargo, las múltiples reestructuraciones del MEN para el periodo postconstitucional hicieron no-visible la etnoeducación, quedando reducida a la dirección de las poblaciones. Lo que no permitió que estos programas lograran proyectarse como una política de desarrollo integral de los pueblos indígenas y por lo tanto fueran insuficientes para satisfacer las necesidades de los mismos.

Otro aspecto que retoma el artículo y que son enunciados que se repiten en otras investigaciones, es la incidencia de las políticas neoliberales, la homogenización y la modernización que caracterizan la década de los noventa que, en lo que respecta a la educación

superior, se ve transformada por la Ley 30 de 1992 donde se plasman los planteamientos y expectativas de los sectores económicos y ajusta este nivel a las leyes del mercado.

Estas condiciones dejan entrever la inexistencia de una propuesta educativa conforme a los requerimientos y expectativas de los pueblos indígenas que apoyen el desarrollo y consolidación de sus proyectos de vida, lo que se observa son políticas de acceso a la educación bajo condiciones especiales para los indígenas, en términos de Castillo (2008) una etnoeducación no desde las culturas, sino una educación desde la escolarización de las culturas.

Posteriormente, se abordó el trabajo de Enciso (2004) quien ofrece una enriquecedora bibliografía para indagar sobre lo que ha sido la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública que, alimenta la presente investigación, en lo que se refiere a lo indígena, para la época de los 90's en su relación con lo educativo.

Enciso (2004) desde la Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales del Ministerio de Educación Nacional, lleva a cabo un estado del arte de la etnoeducación en Colombia del cual se realiza la respectiva revisión en lo concerniente a políticas relacionadas con lo indígena.

El texto señala como referente importante la constitución de 1991, pues, afirma la autora, que es a partir de esta que se plantea una nueva forma de relación con los grupos étnicos al considerarlos por primera vez sujetos de derecho, como agentes colectivos y no solamente como personas individuales.

Con la constitución de 1991 se consideran los derechos de los grupos étnicos ajustándolos en las políticas públicas, considerándose así, como un momento de ruptura donde emergen nuevos enunciados no solo sobre lo indígena sino sobre lo étnico en general, destacándose la participación de representantes de estos grupos en instancias estatales. Señala además, que el periodo que rodea la constitución de 1991 en el aspecto educativo, se caracteriza por experiencias escolares en comunidades de grupos étnicos llamada etnoeducación o educación intercultural bilingüe, que se ve alimentada por la realización de foros, congresos y seminarios, en donde se dialoga acerca del avance de los procesos en las comunidades.

Pero lo que realmente este documento le aporta a la presente investigación es la revisión histórica que hace de las políticas educativas para grupos étnicos. Así, el autor plantea que para la década de los 70s y 80s, gracias a diversas luchas indígenas, se pueden apreciar avances en cuanto a recuperación de territorios, pero también en la emergencia de experiencias educativas desde organizaciones indígenas como el CRIC y el CIT, desde las cuales, con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional, se legaliza a través del Decreto 1142 de 1978 el reconocimiento de la pluralidad cultural y lingüística del país, como condición de posibilidad a los primeros nombramientos de maestros indígenas bilingües, la mayoría sin formación docente.

Además, señala que, a las luchas indígenas, especialmente la de los arahuacos se les reconoce la posibilidad de participar en la administración educativa de la Sierra Nevada de Santa Marta, desde donde emergen, como política educativa, la resolución 3454 de 1984 con la que se crea la comisión tripartita entre el MEN, el departamento del Cesar y las autoridades indígenas, siendo estas las condiciones de posibilidad para el primer intento de concertación departamental en etnoeducación.

Así, para la década de los noventa se puede reconocer una serie de prácticas discursivas, que determinan las condiciones de los enunciados emergidos sobre lo indígena en educación, en medio de constantes luchas que no solo hacen parte del discurso educativo, sino que se entrecruzan con enunciados de carácter cultural, social y político como la lucha por el respeto a la cultura, el territorio, la lengua y la autonomía de los pueblos indígenas.

Esta serie de manifestaciones están acompañadas de varios logros en cuanto a legislación política se refiere, pues en 1985 se crea la oficina de etnoeducación, desde la cual surgen algunos avances en políticas educativas, como la capacitación y profesionalización de maestros indígenas, diseño de material educativo, apoyo a investigación, seguimiento y evaluación, además del convenio 169 de la OIT en 1989 y la Declaración Universal de los Derechos Indígenas como antesala a la promulgación de la Constitución Nacional de 1991, punto de ruptura para afianzar y reconocer desde la carta magna los alcances de las luchas indígenas.

Se aprecia además que el discurso de lo indígena tuvo puntos de cruce con discursos de otro tipo, como los referentes a las comunidades afrocolombiana, raizales y rom que, como parte de la misma lucha y del mismo objeto como lo es lo étnico, también abogaban por un reconocimiento político y por una educación que respondiera a sus expectativas de vida. Es a partir de esta ruptura donde empiezan a emerger una serie de leyes y decretos con el fin de hacer visible este reconocimiento, como la Ley 21 de 1991 que ratifica el Convenio 169 de la OIT, la Ley 70 de 1997 sobre comunidades afrocolombianas, la Ley 47 de 1997 sobre comunidades raizales, la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, la Ley 33 de 1997 o Ley de Cultura, entre otras.

Sin embargo, la situación que se referenciaba en la normatividad no correspondía con la realidad, ni con el trayecto que asumía los procesos educativos, puesto que la intención se enfocó en la parte administrativa de asignación de cargos de comisión y nombramiento docente, donde muchos de los líderes nombrados no representaban en la práctica a las comunidades, desconocían las autoridades tradicionales, no tenían claridad sobre los procesos interculturales y por ende, se terminaba repitiendo los esquemas de una educación occidental.

A esta situación, Enciso (2004) le suma el descontento de algunos representantes de los grupos étnicos, quienes plantearon la iniciativa de la creación de un propio proyecto étnico, pues consideraban que las políticas etnoeducativas, habían sido elaboradas desde el exterior de sus comunidades y no se sustentaban en procesos organizativos comunitarios, solución de problemas y reivindicación de la identidad cultural, generando así nuevas rupturas y transformaciones del discurso educativo referido a grupos étnicos.

De esta manera, Enciso (2004) le ofrece a la investigación una descripción detallada de los procesos, prácticas discursivas, enunciados que determinaron la década de los noventas en materia de educación enfocada a grupos étnicos.

Abordando otra fuente, se encuentra el estudio realizado por Catherine Walsh (2009) quien asume en su texto una formación discursiva como lo es la interculturalidad, desde la cual va a ofrecer diversos enunciados sobre etnoeducación desde la perspectiva de la puesta en práctica de la educación intercultural bilingüe.

De esta manera, afirma que los logros alcanzados por una educación indígena en las políticas públicas, en las formas educativas y constitucionales, no solo en el ámbito nacional, sino también en el internacional, ha sido efecto y resultado de las luchas y de los movimientos sociales, políticos, ancestrales y sus demandas por el reconocimiento, los derechos y transformación social en un mundo con diseños globales de poder, capital y mercado.

La fundamentación de Walsh (2009) hace énfasis en crear iniciativas interculturales que se conciban como proyecto político de descolonización, asumidas de manera crítica como acto pedagógico-político y no como soluciones asistenciales, en términos de Donoso (2004) como políticas de la no política.

Para Walsh (2009) la década de los 90s en América Latina se caracteriza en términos de educación indígena, por una atención a la diversidad étnico-cultural, que parte del reconocimiento jurídico, de la necesidad por entablar relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, entre otros. Sin embargo, estas atenciones obedecieron a intereses ocultos que respondían a una lógica de inclusión de la diferencia, pero neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo, volviéndola funcional a los dictámenes de un mundo neoliberal. Desde esta forma de enunciación, el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, se convierten en una nueva estrategia de dominación cuyo interés no es la creación de sociedades equitativas sino el control del conflicto étnico en pro de la conservación de la estabilidad social, según las políticas capitalistas “incluyendo” supuestamente a los grupos históricamente excluidos. Por lo tanto, todo intento de reforma educativa y constitucional responde a esta misma lógica de incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras del modelo neoliberal.

Por otra parte, la autora plantea, que los logros obtenidos en términos de educación indígena han tenido dos enfoques, uno político-reivindicativo, producto de la lucha indígena por una educación propia que recupere la identidad, lenguas, saberes, cosmovisión, lógicas y sistemas de vida, que la matriz colonial silenció y ocultó, pero también señala el enfoque socio-estatal, de burocratización al legalizar la educación intercultural bilingüe o etnoeducación, como un derecho étnico respaldado por políticas internacionales como el convenio 169 de la OIT, entrando a ser

parte de las políticas públicas educativas, lo cual puede describirse como un logro alcanzado producto de las luchas indígenas pero, por otro lado, se puede entender como un debilitamiento de lo propio “con su sentido comunitario, socio-político y ancestral y la instalación de mecanismos de regulación” afirma Walsh (2009:6).

Walsh agrega que la etnoeducación no solo es producto de las luchas indígenas sino que también responde a una fuerte influencia de ONGs como la GTZ alemana, iglesias como el Instituto Lingüístico de Verano y organizaciones internacionales como el Banco Mundial y la UNICEF que en su interior conciben intereses comunes con los estados, que no corresponden con los fines de las comunidades y las organizaciones indígenas.

Además, retoma también la etnoeducación en términos de la recuperación de la lengua indígena, destacando la doble enunciación que se le ha dado en Colombia, no solo como recuperación de la lengua, sino como educación para grupos étnicos.

Así, se puede afirmar que Walsh (2009) comparte el pensamiento de Castillo (2008) al reconocer los avances y los logros de los movimientos indígenas en el campo de las políticas públicas educativas, sin embargo las dos señalan que se enmarcan y se acomodan a los designios del proyecto neoliberal que consiste en “incluir” a todos, dentro del mercado, asegurando la inclusión de los excluidos históricamente con el fin de apaciguar su lucha, como estrategia de poder, al adecuar la educación a las exigencias de la modernidad y el desarrollo más que interculturalizar el sistema educativo, es decir, la intención no está en repensar los sistemas educativos, sino en añadir y acomodar un discurso de la diversidad sin que genere mayor cambio.

Finalmente, otro estudio que aborda el tema de la etnoeducación es el artículo de Rojas (1999) quien inicia planteando los avances que ha tenido la lucha indígena en términos de educación más precisamente en la década de los 90s, recordando también la aprobación del Convenio 169 de la OIT, 1989, como punto de cruce entre varias investigaciones consultadas, aprobado en Colombia mediante la Ley 21 de 4 de marzo de 1991, posteriormente, para 1993 la ONU declara

este año como el año internacional de los pueblos indígenas y que dio inicio en 1994 a la década internacional de los pueblos indígenas.

Rojas permite abordar la etnoeducación, desde el espesor de su acumulación, remitiéndose a tiempo de la conformación del grupo de etnoeducación por parte del MEN (resolución 3454 de 1984) que basaba sus principios en los planteamientos de Bonfil Batalla sobre etnodesarrollo, como condiciones de posibilidad de unos lineamientos de educación indígena fundamentados en el Decreto 1142 de 1987 como principio para los programas educativos que reconozcan la diversidad, no obstante, este principio no se aplicó a los programas oficiales de educación.

Rojas (1999) señala que, el grupo de etnoeducación logra estipularse como División de Etnoeducación dentro del MEN (Decreto 2127 de 1992) pero que, con la restructuración del MEN en 1994 vuelve a ser solo un grupo de trabajo. Ya para 1994, se promulga la ley 115 de educación, donde grosso modo, se establecen criterios para la educación ofrecida a los pueblos indígenas.

Se puede apreciar la discontinuidad de un discurso indígena en educación a partir del trayecto que asumía la etnoeducación, sin embargo, parafraseando al autor, para posicionar un discurso indígena en el campo educativo, el marco legal constituye una ayuda pero no es decisiva, ni fundamental, sin negar que las tareas de etnoeducación es, de hecho, una tarea política para los indígenas.

Sin embargo, afirma el autor, que aunque hay legitimidad, son muchos los factores que se interponen para que estos preceptos legales se lleven a la práctica, entre ellos, él reconoce el menosprecio hacia los indígenas, la problemática social que los acompaña por la defensa de su territorio, la pobreza que los caracteriza, la violencia, el desplazamiento hacia las fronteras que los aísla, entre otros.

Por otra parte, es de resaltar el concepto de escuela que tanto Rojas (1999), como Gros (2012) y Guido (2010), emplean, como una institución que promociona la cultura occidental, un dispositivo de control y de poder, de aculturación e imposición. Aunque señala Rojas (1999) que

la escuela puede contribuir en procesos de reflexión social sobre lo indígena, también puede ser un instrumento fuerte para menospreciar los pilares de un discurso indígena.

En Rojas (1999) se encuentra nuevamente la doble enunciación del término etnoeducación, él denomina a la primera como educación para la vida, donde se destaca el contenido propio, el conocimiento ancestral y la tradición oral, la segunda la denomina la educación de la institución escolar, donde la organización escolar depende de los parámetros de la sociedad dominante y se asimilan conocimientos y valores ajenos, en detrimentos de los propios. Para el autor, esta doble enunciación del concepto de etnoeducación desintegra los intereses primarios de la lucha indígena, orientándolos hacia otros procesos de educación para los indígenas (cobertura desde regímenes occidentales) y no de educación desde los indígenas.

De esta manera, Rojas (1999) aporta para el presente estudio, un barrido histórico de lo que ha sido la trayectoria del discurso indígena en el campo educativo, haciendo énfasis en la historicidad de la década de los 90s y los alcances en materia de políticas públicas, como posible texto de referencia de la investigación, además de sumar valiosa información bibliográfica.

Finalmente, en la categoría de análisis de la noción indígena en el campo de la educación, haciendo énfasis en la normatividad y en las políticas públicas, se retoma el artículo de (Omar Pulido, 2014) quien pretende hacer una reflexión sobre las implicaciones que ha tenido la Ley 115 de 1994 luego de veinte años de su promulgación, tomando como base el documento elaborado para la Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación. El autor concluye su artículo, enumerando algunos retos del balance, entre los cuales se puede mencionar, la necesidad de revisar y actualizar los fines de la educación que estén acorde con el proceso de refundación nacional que implica el postconflicto y la paz, además de la importancia de consolidar un sistema educativo con autonomía en las entidades territoriales en cuestión de recursos y contenidos educativos para evitar el control estatal y garantizar la debida gestión a la diversidad pluriétnica y multicultural reconocida en la Constitución Política de 1991. También señala lo oportuno de realizar una revisión a la normatividad que reglamenta la estructura y el funcionamiento del sistema educativo, que este orientado a garantizar satisfactoriamente el derecho a la educación, mediante la consolidación de un sistema público, universal, obligatorio y

gratuito, con responsabilidad directa del Estado, postura respaldada por Llish Ortiz y Jaime Vizcaino (2014), quienes dentro de las premisas planteadas en su artículo, resaltan el deber ser del Estado estipulado en el Derecho Humano a la Educación (DHE), donde se responsabiliza a este de garantizar una educación básica en condiciones de universalidad, gratuidad, igualdad y libre de toda forma de discriminación. Los autores hacen énfasis en la omisión de este deber del estado en la promulgación de la Ley 115 de 1994, en medio de enunciados que se complementan pero que se abordan por separado y que permiten identificar algunas lagunas del campo enunciativo de la educación, como lo son la educación como derecho, o la educación como servicio que plasma la Constitución de 1991 en su art 67 “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social”

Ortiz y Vizcaino (2014) justifican dicha omisión, cargando ya el enunciado de subjetividad al afirmar que “ser sujeto de derecho le compete a todo ciudadano libre de cualquier tipo de discriminación” sin embargo, parafraseando a Ortiz y Vizcaino (2014:32) el servicio educativo cubre solo una parte de la población, además es ofrecido en condiciones deficientes, ahora tampoco se garantiza en igualdad, pues los que son favorecidos por sus condiciones económicas pueden comprar educación de mejor calidad, los que no, deben limitarse a la educación pública. Sin embargo, pese a su carga subjetiva, permiten reconocer el campo de fuerzas y de lucha entre enunciados, como condiciones de posibilidad de un discurso indígena.

En lo que respecta a la presente investigación, estos artículos siendo revisiones históricas de las implicaciones de la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, aportan en la medida en que ofrecen parámetros claves para determinar las condiciones de posibilidad de la noción indígena en un juego de relaciones entre políticas educativas nacionales, reglamentación internacional y condiciones de un país, que van a permitir identificar el referencial, es decir las leyes de posibilidad, las reglas de existencia de lo afirmado o negado, las condiciones en las que emerge la función enunciativa de lo indígena, su campo de ejercicio, sus límites y sus transformaciones. Además de esto, estos artículos permitieron reconocer un enunciado que va a caracterizar la posibilidad del discurso indígena en el campo enunciativo de la educación como lo es: la educación como derecho y como servicio público.

Por otra parte, Guido (2010) asume dentro de su artículo diferentes formaciones discursivas de lo indígena en educación, caracterizadas por las múltiples formas de enunciar la diferencia, la diversidad y los otros, como estrategia para conservar un discurso homogeneizador propio de la escuela.

La autora ofrece en su artículo, una descripción de las condiciones en las que emergen enunciados respecto a la diferencia, la diversidad y los otros obedeciendo al mismo objeto, en este caso lo indígena, en una forma de coexistencia (campo de presencia) con otros enunciados de escala mayor que conforman el discurso de estado-nación homogeneizado y occidental, en donde aparece la escuela como principal protagonista.

Así, coincide con Castillo (2008) al contemplar el discurso de estado-nación homogeneizado que se puede asumir como un campo enunciativo donde enunciados referidos a discursos como la diversidad y los otros son moldeados, transformados, mutados según sus intereses.

En este campo enunciativo se presenta la contradicción entre la imposición de unos intereses homogeneizadores de hacer nación y el deseo por reconocer un nuevo “imaginario cultural que pretende rescatar las huellas perdidas, los rostros y las voces que perturban una historia única, recuperar la presencia ineludible de lo que aparecía reprimido, subordinado y olvidado en el imaginario simbólico nacional” (Walkman, 2009, citado por Guido, 2010:15).

Aunque esta preocupación se recoge en políticas públicas educativas, la práctica pedagógica se orienta desde el carácter homogeneizador evidenciado en el rechazo, la discriminación hacia lo diferente, pues es abordado desde la dualidad propia de la modernidad, es decir, lo bueno-lo malo, lo normal-lo anormal, desde allí, lo indígena es lo otro, las personas con necesidades específicas, objeto de normalización, de ajuste a lo hegemónico: el estado-nación homogéneo occidental y esto es evidenciado en la políticas públicas en educación, donde los procesos interculturales se asocian a la capacidad que tiene el otro diferente, es decir, el indígena para interactuar con otra cultura, es una educación para grupos étnicos, no un proyecto pedagógico para todos en busca de “normalizar las anormalidades”, es decir, para que los “otros”, hagan parte de “nosotros”.

En las políticas públicas educativas colombianas se evidencia este propósito “la educación debe restablecer, apaciguar y unificar las diferencias a través del diálogo, la tolerancia y la inclusión”.

Se puede apreciar entonces, enunciados que se mantiene a lo largo de las investigaciones, como lo es el del direccionamiento bajo la idea de construcción de un estado-nación homogéneo como modelo occidental que se impone como discurso de poder que transforma, muta y silencia toda forma de enunciabilidad de lo indígena y que se legitima como régimen de verdad a través de las políticas públicas educativas.

Por su parte, Caicedo y Castillo (2008) siguiendo esta misma categoría de análisis de lo indígena desde la normatividad en las políticas públicas educativas señalan que, en materia de derechos, el reconocimiento de los grupos étnicos en Colombia ha significado un logro importante, sin embargo, en el plano de las políticas públicas educativas, también ha hecho más evidente los graves problemas de inequidad, exclusión y discriminación del sistema escolar, aunque hacen énfasis en el fenómeno de ingreso de los indígenas a la educación superior, ofrece discusiones que alimenta el objeto del presente estudio.

Entre estas, plantea que Colombia, así como otros países del continente, experimentó para la década de los 90s la era democratizadora derivada de las reformas constitucionales que, en condiciones de contradicción, se asume la diversidad cultural y la multiculturalidad en el marco del estado liberal y la economía de mercado.

También afirma que, en el plano de las políticas públicas de educación la perspectiva de la etnoeducación, entendida desde el MEN (1990:34 citado por Caicedo y Castillo, 2008) como “el proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y afrocolombianos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida” aplicada para la educación básica y media y que los avances y logros en cuanto a la educación superior han emergido de contantes luchas indígenas por posesionar el discurso de la educación

como derecho, que ha permitido abrir el debate sobre las condiciones de posibilidad que tienen los derechos de la multiculturalidad en el marco de estados, cuya retórica sobre la diversidad, afirma los autores, poco tienen que ver con las acciones de garantía de los derechos.

La investigación ofrece así, herramientas para describir cuáles han sido las condiciones de posibilidad y los límites de la educación superior en relación con las demandas de la multiculturalidad, puesto que hablar de las condiciones de posibilidad que permite la emergencia del discurso indígena en el campo enunciativo de la educación para la década de los 90s también permite abordar los enunciados que surgen respecto a la educación superior.

Finalmente, para esta formación discursiva de lo indígena en las políticas públicas se indagó en la investigación de Donoso (2004) quien ofrece una mirada histórica de la educación indígena en las sociedades latinoamericanas permitiendo identificar los límites teóricos y prácticos que presenta la construcción de la interculturalidad.

Aunque su lugar de referencia es Santiago de Chile, en el transcurso del estudio asume la educación indígena tanto a nivel nacional como de América Latina, en un contexto que ofrece posibilidades de emergencia del discurso indígena como lo es lo urbano.

Afirma que la educación en América Latina, especialmente la educación indígena, está marcada por cuatro variables: la diversidad socio-cultural, el subdesarrollo, el colonialismo y los conflictos interculturales. La primera actúa, como régimen de verdad invisibilizado, que se subordina a uno posicionado como lo es la cultura occidental y su lengua, mediante agresiones, rechazo y violencia a aquellas formas de vivir nutridas de lógicas culturales indígenas, que no corresponden al modo de vida imperante.

Por su parte, el subdesarrollo acompaña a América Latina, en como se ve, se vive y se siente, dicen los autores, un enunciado impuesto por la clase dominante desarrollada, como estrategia para su explotación, pues para ellos es sinónimo de riqueza.

Se puede observar en el trabajo de Donoso (2004) que cuando se entrecruzan las variables o enunciados de la diversidad cultural y el supuesto subdesarrollo, emergen nuevamente las prácticas colonialistas centradas en el ideal de blanquear las sociedades latinoamericanas, en la prolongación de mecanismos de discriminación, subvaloración y violencia por parte de la cultura occidental para con las culturas indígenas y en la explotación de recursos, siendo los indígenas la población más afectada.

Esta situación trae consigo una condición que la describe Bengoa (2000 citado por Donoso) en el siguiente párrafo

La constatación de su pobreza por parte de los pueblos indígenas, así como los procesos tendientes a usufructuar de sus bienes y fuerza de trabajo, generan conflictos interculturales que se constituye en problemas permanentes que ponen en riesgo la cohesión y la integridad social, traspasando las fronteras de lo local para transformarse en conflictos de carácter nacional que afectan al conjunto de la sociedad.

Así, este artículo describe cómo ha emergido la educación indígena bajo estas condiciones, además resalta las posibles rupturas de una educación indígena en zonas rurales o en zonas urbanas, en donde se visibiliza un mayor índice de dificultad en las zonas rurales, por sus condiciones geográficas, el desplazamiento forzado y la violencia que impiden el posicionamiento de una escuela y unos procesos de enseñanza estables. Además, se hacen constantes los problemas de comunicación entre el castellano y las lenguas nativas. Enunciado que trae consigo la emergencia de la Educación Intercultural Bilingüe, llamada también etnoeducación, pero que limita el rescate de la cultura solo a la lengua.

Finalmente Donoso (2004) plantea en su artículo una situación de gran utilidad para la presente investigación y es la relacionada con las políticas públicas en educación.

Afirma que el modo de operar de las políticas públicas en educación es similar al funcionamiento de todas las políticas sociales neoliberales, se resuelven en gran medida mediante proyectos, así, los recursos destinados a la etnoeducación, educación intercultural o

educación indígena, son entregados vía concurso a aquellas agencias que cumplen con los requerimientos elaborados por el Estado. La lógica de proyectos trae consigo la generación de desmemoria, falta de aprendizaje y constantes recomienzos, se puede interpretar como una política de la no política, que consiste en apoyar las ideas o proyectos en la medida de las posibilidades y voluntad de las instituciones y los funcionarios públicos, puesto que “cuando el Estado no promueve la competencia para el desarrollo de sus políticas ejecuta una política que se limita a acompañar iniciativas aisladas”. Así, en vez de fortalecer, la autonomía de los pueblos indígenas se profundiza en su exclusión.

Luego de esta revisión bibliográfica se evidencia que, aunque la mayoría de las fuentes no corresponden al intervalo de tiempo propio de la investigación, concentran su objeto de estudio en indagar por lo indígena en las políticas públicas en educación desde su historicidad, lo que permite identificar ciertas formas de enunciación sobre lo indígena, determinar la trayectoria, las rupturas, las transformaciones y los puntos de cruce en el discurso, este desde el punto de vistas de sujetos hablantes que narran la historia desde tiempos posteriores a la década de los 90s.

Siguiendo la lógica de Foucault, para establecer “otras formas de regularidad y otros tipos de conexiones” es necesario aislar los acontecimientos discursivos, lo que llevó a identificar una serie de enunciados singulares que circularon en el campo educativo y aislarlos, detectándolos como puntos de cruce entre varias investigaciones o como enunciados que se repetían. Entre ellos se pueden mencionar: *la educación como derecho vs políticas neoliberales, etnoeducación como educación desde las culturas étnicas o como educación desde la escolarización de las culturas, una tendencia política de legitimar un discurso indígena en el campo educativo, una tendencia a homogenizar en un discurso indígena todas las identidades individuales indígenas y el concepto de escuela como dispositivo de control y de poder que promociona la cultura occidental.*

Estos acontecimientos discursivos, serán abordos como posibles hipótesis y analizados ahora desde la fuente primaria como lo son las políticas internacionales y políticas públicas nacionales, para determinar cuáles enunciados se repiten y se mantiene lográndose posesionar como régimen de verdad.

4. Arqueología del Discurso Indígena en las Políticas Internacionales

La emergencia de un modelo neoliberal y globalizador en América, lleva a los estados americanos a través de instituciones internacionales como la OEA, el Banco Mundial, la ONU, entre otras, a acordar nuevos objetivos y normas para promover el desarrollo económico especialmente de los estados americanos y favorecer la integración económica como exigencias de un modelo en emergencia, con la intención de ser reconocidos tanto en el ámbito universal como en el regional siendo reafirmados, desarrollados y perfeccionados, ratificándose en la Carta Magna de cada nación.

De esta manera, la emergencia de lo indígena en las políticas públicas educativa obedecen a un marco de mayor generalidad como lo son las políticas internacionales, que proponen homogenizar a las naciones desde unos mismos patrones económicos que respondan a las exigencias de un nuevo modelo que para la década de los 90s se estaba imponiendo, como lo era el modelo neoliberal. De allí, el interés sobre aquellos grupos que representan los índices de subdesarrollo y pobreza, en donde se enmarcan los pueblos indígenas.

Así, Alberto Cruz, citado por Gillette Hall Harry (1994)¹¹, ofrece un análisis de la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas de la ONU, en el momento de realizar un balance del periodo de 1990-2000, donde se expone claramente cómo los intereses económicos priman en el momento de reconocer lo indígena, a saber

No había ninguna reunión gubernamental o intergubernamental que se precise en la que no se expresase categóricamente el compromiso de todos los países por reducir la pobreza y el hambre, disminuir las enfermedades, la inequidad entre los sexos, enfrentar la falta de educación (...). Quedaba una brecha significativa, que no haría sino agrandarse entre quienes apoyaban la integración de los indígenas en su capacidad individual (libre mercado) y aquellos que apoyan la demanda de libre determinación colectiva. Por ejemplificarlo, el Banco Mundial había pedido a los países que reconociesen a los pueblos

¹¹ Guillette, Hall Harry y Anthony Patrinos. Pueblos Indígenas, Pobreza y Desarrollo Humano en América Latina (1994-2004) Banco Mundial. Obtenido de www.worldbank.org

indígenas dentro de sus programas y políticas de desarrollo. EEUU y Canadá promovieron la aceptación de la diversidad, empezando por el lenguaje afroamericano, nativo-americano, primeros pobladores, primeras naciones, y la tolerancia hacia la diferencia como algo que encajaba perfectamente en el mercado, se podía comprar y vender. En América Latina sirvió para acentuar aún más la diferenciación social y la imposición de políticas económicas depredadoras (...)”

Sin embargo, el balance que hace el Banco Mundial, de ese decenio 1994-2004, aunque sea evidente el reconocimiento político de los pueblos indígenas, “no se ha traducido en los resultados positivos, en términos de reducción de la pobreza, que hubiésemos esperado encontrar cuando comenzamos con esta investigación. La brecha de pobreza de los indígenas es más profunda y disminuyó más lentamente durante los años noventa, ser indígena aumenta la probabilidad de un individuo de ser pobre y los indígenas continúan teniendo menos años de educación, pero la brecha se está reduciendo y los resultados educacionales son sustancialmente peores para los indígenas, lo cual es indicativo de problemas en la calidad de la educación” Señaló Gillette Hall, economista del Banco Mundial.¹²

Así, a partir de este balance, se ratifica la intención de carácter económico en el reconocimiento de los pueblos indígenas que, al respecto Harry Patrinos, economista del Banco mundial afirma que

Los índices de pobreza entre la población indígena son más altos y disminuyen lentamente, lo cual es particularmente una mala noticia para un continente que quiere cumplir con el objetivo de desarrollo del milenio de reducir a la mitad los índices de pobreza para el año 2015

El Banco Mundial entre sus recomendaciones frente a este balance, señaló la importancia de proveer educación de mayor alcance y mejor calidad por medio de programas de educación bilingüe y bicultural.

¹² Ibid. Pg. 28

Situación que permite identificar, desde una mirada internacional, dos tipos de enunciaciones, la primera la gran influencia de políticas internacionales de carácter económico en el ordenamiento constitucional de las naciones de América Latina y por ende en la educación y el origen internacional del proyecto de educación bilingüe que posteriormente logra instaurarse como régimen de verdad tanto en las políticas internacionales como en su reproducción en las políticas nacionales.

Bajo esta intención, las políticas educativas con relación al reconocimiento de lo indígena obedecen constitucionalmente a parámetros internacionales y a exigencias de carácter económico mundial, justificado desde el art. 93 de la Constitución Nacional que afirma que “Los tratados y convenios internacionales ratificados por el Congreso, que reconocen los derechos humanos y que prohíben su limitación en los estados de excepción, prevalecen en el orden interno. Los derechos y deberes consagrados en esta Carta, se interpretarán de conformidad con los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Colombia”.

Así, desde antes de la década de los 90s se instauraban las condiciones que permitieran la emergencia de un nuevo modelo internacional, ratificado en la Carta a la Organización de los Estados Americanos (Bogotá, 1948), la Tercera Conferencia Interamericana (Argentina, 1967), el Protocolo de Buenos Aires, la Convención Americana sobre Derechos Humanos suscrita en la Conferencia Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos o Pacto de San José (Costa Rica, 1969), el Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos o Protocolo de San Salvador (San Salvador, 1988) ratificado con la Ley 319 de 1996. Marco legal desde donde se ratifica al derecho como régimen de verdad que, en cuanto a lo indígena se va a materializar en el Convenio 169 de la OIT de 1989 ratificado en la Ley 21 de 1991 y en la Constitución Política de 1991.

Dentro de los enunciados que se reiteran como principios de este marco constitucional se puede enumerar:

- El propósito de consolidar un régimen de libertad personal y justicia social fundada en el respeto de los derechos humanos

- Realización del ideal del ser humano libre, exento del temor y de la miseria, en la medida en que goce de sus derechos económicos, sociales y culturales y de sus derechos civiles y políticos.
- Los derechos esenciales del hombre no nacen del hecho de ser nacional de determinado Estado, sino tiene como fundamento los atributos de la persona humana, razón por la cual justifican una protección internacional.
- Fomento y desarrollo de la cooperación entre los estados las relaciones internacionales.

4.1 Protocolo de Buenos Aires, 1967

Este protocolo ratifica los intereses y fines económicos de carácter internacional sobre los demás aspectos de América Latina, incluyendo lo que respecta a lo educativo, apreciándose en los art 29 y 31, en su orden:

Art 29: “Los estados miembros, inspirados en los principios de solidaridad y cooperación interamericanas, se compromete a aunar esfuerzos para lograr que impere la justicia social en el continente y para que sus pueblos alcancen un desarrollo económico, dinámico y armónico, como condiciones indispensables para la paz y la seguridad”

Art 31: “Los Estados miembros, a fin de acelerar su desarrollo económico y social de conformidad con sus propias modalidades y procedimientos, en el marco de los principios democráticos y de las instituciones del sistema interamericano, convienen en dedicar sus máximos esfuerzos al logro de las siguientes metas básicas (...) h. erradicación rápida del analfabetismo y ampliación para todos de las oportunidades en el campo de la educación”

Posteriormente, en el capítulo IX titulado “Normas sobre Educación, Ciencia y Cultura” se ratifica el interés de invertir en educación como estrategia que favorezca el desarrollo

económico. Es así como se refiere a lo educativo junto a lo científico y tecnológico y lo ubica en el marco de los planes de desarrollo (art 45,46).

Frente a las pautas para el ejercicio efectivo del derecho a la educación, especifica las bases de una educación de carácter occidental, afirmando los niveles de la educación a saber, primaria, media y superior (art 47), finalmente, expresa el interés de erradicar el analfabetismo, fortaleciendo la educación de los adultos, pero bajo una orientación laboral (art.48). En ningún momento del protocolo se refiere a la educación para grupos indígenas.

4.2 Protocolo de San José 1969

Ratifica en su capítulo III, art 26 y 42 los derechos establecidos en el Protocolo de Buenos Aires frente a lo que se refiere a educación.

4.3 Protocolo de San Salvador 1988

Sancionado con la Ley 39 de 1996 en Colombia, reafirmando el Pacto de San José de Costa Rica, en el artículo 3 titulado “Obligación de no Discriminación”, los estados parte del presente protocolo se comprometen a garantizar el ejercicio de los derechos que en él se enuncian, sin discriminación alguna por motivo de raza, color, sexo, idioma religión opiniones políticas o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social.

Además de hacer énfasis en las condiciones que giran en torno al trabajo, orienta sus enunciados respecto a la educación en el art. 2, “al pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz (...) La educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos (...)”

Por otra parte, hace énfasis en la enseñanza primaria, secundaria y superior, sumando el deber de fomentar la básica para todas las personas y se empieza a hablar de una enseñanza diferenciada pero sólo para minusválidos.

Grosso modo, analizando los protocolos abordados, se puede afirmar que todos emergen en el marco del derecho, que es más que evidente los intereses económicos que dominan todos sus preceptos y que van a determinar las normas establecidas y la orientación de la educación.

Aunque la educación se mencione como un derecho para todos, pareciera que aún no se concibiera a la población indígena como parte de ese todo (sociedad nacional) y por lo tanto no se estipula las bases de una educación para grupos indígenas.

Finalmente, se ratifica la función de la educación, orientada a capacitar para lograr condiciones dignas de vida. En la medida en que forme sujetos capaces de competir en el mercado laboral y responder a las exigencias de un modelo económico que estaba emergiendo.

4.4 Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Protocolo de San Salvador. 17 de Noviembre de 1988, ratificado con la Ley 319 de 1996

En lo que respecta a la educación, en el artículo 13 No. 2 señala que “la educación debe capacitar a todas la personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades en favor del mantenimiento de la paz”

Por otro lado, en cuestión de educación específicamente, dentro de las políticas internacionales que conforman el marco de la educación para grupos étnicos, se encuentra la Declaración de la Década Mundial de los Pueblos Indígenas (1994-2004) de la ONU y el Convenio 169 de la OIT de 1989 que fue ratificado en Colombia a través de la Ley 21 de 1991.

El Convenio 169 de la OIT de 1989, en el marco de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, del Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos, considera que es aconsejable adoptar nuevas normas internacionales sobre la situación de los pueblos indígenas.

Así, la OIT en 1989, sanciona el Convenio 169 en el que reconoce algunos derechos a los pueblos indígenas, mencionando el derecho del uso del idioma propio, el derecho a la tierra, a la consulta, a su propio sistema judicial, a la educación, entre otros. Es a partir de este convenio que se emplea el concepto de pueblos como sujeto colectivo, estableciendo una nueva relación entre los pueblos indígenas y el estado.

Con el Convenio 169 de la OIT, se abre una época de inclusión de las lenguas y culturas indígenas en los textos constitucionales, así, a partir de la década de los noventa, Brasil, Paraguay, Ecuador, Bolivia, Perú, Colombia, entre otros, incorporan los derechos de los indígenas en sus constituciones, que en materia de educación señalan el derecho a una educación diferencial, al reconocimiento de las lenguas ancestrales y a una educación bilingüe; modificando de esta manera, su ordenamiento jurídico para incluir en sus constituciones nuevos derechos colectivos para las poblaciones indígenas. 14 países se consideran como naciones pluriétnicas y multiculturales. .

Entrando en materia, el Convenio 169 de la OIT, en su artículo 1 No. a, afirma “el presente convenio se aplica a los pueblos tribales en países independientes, cuyas condiciones sociales, culturales y económicas les distingan de otros sectores de la colectividad nacional y que estén regidos total o parcialmente por sus propias costumbres o tradiciones o por legislación especial”.

El análisis de los preceptos del Convenio 169 de la OIT, arrojan una serie de enunciados que van a repetirse, adoptándose en políticas nacionales, uno de ellos es *el enunciado de la educación en el marco del derecho* que va a caracterizar a toda la década de los 90s. Por su parte, el art. 1 No. a, deja entrever otra manera de enunciar *lo indígena desde la exclusión de la colectividad nacional*, que los reconoce como parte de la sociedad nacional pero resaltando su diferencia. Estos dos tipos de enunciados se van a presentar de manera repetitiva durante todo el

Convenio y tendrá su incidencia en las políticas públicas nacionales, posesionándose como régimen de verdad.

Por ejemplo, al analizar el art. 2 No. c donde afirma que:

“Los gobiernos deberán asumir la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto de su integridad. 2. Esta acción deberá incluir medidas: c) que ayuden a los miembros de los pueblos interesados a eliminar las diferencias socioeconómicas que puedan existir entre los miembros indígenas y los demás miembros de la comunidad nacional, de una manera compatible con sus aspiraciones y formas de vida”

Se ratifica la diferencia de los pueblos indígenas de los demás miembros de la comunidad nacional, enunciado que se puede apreciar también en el art 26, el cual afirma que “Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional”. Evidenciándose nuevamente la diferenciación entre los pueblos interesados y el resto de la comunidad nacional.

Por otra parte, en el art. 7, No. 2, afirma que:

“El mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo y del nivel de salud y educación de los pueblos interesados, con su participación y cooperación, deberá ser prioritario en los planes de desarrollo económico global de las regiones donde habitan. Los proyectos especiales de desarrollo para estas regiones deberán también elaborarse de modo que promuevan dicho mejoramiento”.

Además de involucrar esta responsabilidad en los planes de desarrollo nacional, hay una tendencia de velar por mejorar las condiciones de los pueblos, no desde los pueblos mismos sino desde la participación y colaboración de ellos, cuestión que también caracterizará lo que respecta a las políticas educativas. El tipo de enunciación que se viabiliza es el de *un tipo de educación indígena como construcción del estado con la colaboración de la población indígena*. Enunciado que se repite luego en el art 7 No 3:

Los gobiernos deberán velar por que, siempre que haya lugar, se efectúen estudios, en cooperación con los pueblos interesados, a fin de evaluar la incidencia social, espiritual y cultural y sobre el medio ambiente que las actividades de desarrollo previstas puedan tener sobre esos pueblos. Los resultados de estos estudios deberán ser considerados como criterios fundamentales para la ejecución de las actividades mencionada

Y en el art 27 No 1, el cual afirma que “los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos a fin de responder a sus necesidades particulares” (...)

Como se puede apreciar, el Convenio 169 de la OIT esboza una nueva relación entre los pueblos indígenas o tribales y el estado desde la cooperación, que va a influir también en lo que concierne a la educación.

Se plantea una visión de educación para grupos étnicos, con cooperación de ellos, un proceso aislado de un grupo en particular distinto al resto de la comunidad nacional, que nutre el enunciado de exclusión de los grupos indígenas y los diferencia del resto de la población nacional.

Además, los procesos educativos para indígenas se van a ver influenciados desde la constitución hasta en las políticas públicas educativas nacionales por un enunciado que *orienta la educación hacia la necesidad de preservar los dialectos indígenas*, ratificado en el art 28 No 3, el cual afirma que:

“Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas”

Este enunciado reincide en la Constitución Nacional art. 10 y en la Ley 115 de 1994, art 57.

Por otra parte, el art. 29 del Convenio 169 afirma que “un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la comunidad nacional”

Lo que deja entrever es *un enunciado de homogenización*, que lleve a los pueblos indígenas en su condición de diferentes a contar con las aptitudes para defenderse no solo en su comunidad, retomando de nuevo el enunciado de exclusión, sino en la comunidad en general y este enunciado, a su vez, va de la mano del marco de derecho desde donde gira toda la política mundial y que se ratifica en las políticas nacionales y regionales.

Así como se puede observar en el art 30 del mismo convenio, el cual regula el tema del derecho y las obligaciones de los gobiernos, disponiendo que estos “deberán tomar medidas acordes (...) a fin de darles a conocer sus derechos y obligaciones, frente al trabajo, las posibilidades económicas, a la educación, la salud, los servicios sociales y demás derechos”

Ahora, el análisis también permite distinguir otro tipo de enunciado detrás del interés homogeneizador de la sociedad y del marco de los derechos humanos, y es que el discurso de igualdad consignado en un discurso mayor como lo es el de los derechos humanos obedece *a enunciados de carencia y de pobreza* atribuidos a los pueblos indígenas. Carencia de recursos económicos, de condiciones de higiene, de salud y de educación, convirtiéndose en una característica principal de las poblaciones indígenas.

5. Arqueología del Discurso Indígena en las Políticas Públicas Nacionales y Planes de Desarrollo

La emergencia de lo indígena en las políticas públicas educativas, no corresponde exclusivamente a la década de los 90s, sino que es en ésta década que se empiezan a legitimar, gracias a las condiciones de posibilidad que ofrece una nueva constitución nacional en el marco del derecho. Por el contrario, “en el espesor de su acumulación”, lo indígena venía gestándose desde década anteriores producto de la lucha de indígenas, de movimientos sociales y de reformas y marcos normativos.

5.1 Decreto 088 de 1976

Así, la emergencia de lo indígena en las políticas educativas es producto de esfuerzos conjuntos en los años 60 y 70s, como respuesta a los parámetros coloniales que exigían replanteamiento, por ello, algunas comunidades indígenas deciden asumir una posición de lucha frente a el papel que juega la escuela occidental, en la desintegración de sus culturas. Conscientes de ello, deciden plantear propuestas pedagógicas de corte bilingüe, de orientación comunitaria, que rescate y conserven sus tradiciones y cultura enriqueciendo un posible modelo educativo conforme al proyecto de vida indígena, y que empiece a visibilizarse en la política ratificando la necesidad de cambios en la constitución de 1886, empezando a materializarse en reestructuraciones de la educación y reorganización del MEN, expuesto en el decreto 088 de 1976, en un ambiente de descentralización de la administración educativa que empezaba a emerger, y que exigía adecuaciones en el sistema educativo.

De esta manera, lo indígena empieza a tener lugar en estos intentos de reforma de la anterior carta constitucional. Así, el primer enunciado que emerge en el Decreto 088 de 1976, es la *educación como derecho*, como las primeras manifestaciones que luego se materializaron como régimen de verdad a partir de la constitución de 1991.

En su art 1, el decreto en mención afirma que “toda persona natural tiene derecho a la educación y esta será protegida y fomentada por el estado (...)”

Obsérvese, que empieza a sancionarse la noción de derecho a la educación aunque ratifique posteriormente, en sus art. 14 que “la educación es un servicio público y cumple una función social”.

Bajo el concepto de servicio público y posteriormente de derecho, que se iba forjando, aparece lo indígena, desde enunciados de conservación de la cultura y desde beneficios al desarrollo económico del país, así, el decreto 088 de 1976, en su art 11, afirma que:

“Los programas regulares para la educación de las comunidades indígenas tendrán en cuenta su realidad antropológica y fomentará la conservación y la divulgación de sus culturas autóctonas. El Estado asegurará la participación de las comunidades indígenas en los beneficios del desarrollo económico y social del país”

Esta última afirmación, responde a las exigencias de políticas internacionales, abordadas en el capítulo anterior, que a su vez se enmarcan dentro de las exigencias de un nuevo sistema que empezaba a posicionarse como el neoliberal, globalizado que prioriza el desarrollo económico y por ende la superación de los índices de pobreza.

Y es en este contexto en el que se puede identificar *el enunciado del reconocimiento de lo indígena en el marco del desarrollo económico*, que se viabilizó en las políticas internacionales, y que ahora van a emerger en la política nacional, instaurándose como régimen de verdad en toda la década de los 90s.

Por otra parte, el decreto 088 de 1976, en sus art. 33 encierra el diseño, la programación y la evaluación del currículo para la educación indígena como función de la División del Diseño y Programación Curricular de Educación Formal con la participación directa de los miembros de dichas comunidades. Así, la planeación y evaluación de la educación indígena le pertenecía al estado desde los Centros Experimentales Pilotos.

Este artículo, deja entrever que la educación indígena se plantea no como responsabilidad de los actores indígenas, sino del mismo gobierno nacional, pero recalca que en su elaboración,

planeación, ejecución y evaluación se cuenta con la participación de ellos, cuestión que permite identificar otro enunciado que será repetitivo en el análisis de posteriores políticas y es el de *la educación indígena como construcción del estado con la colaboración de la población indígena*.

5.2 Resolución 3454 de 1984

Posteriormente, para el año 1984 mediante resolución 3454, emerge el término de Etnoeducación, cuando el MEN, constituye el Programa de Etnoeducación, y establece posteriormente los Lineamientos Generales de Educación Indígena Nacional.

Cabe aclarar que este nuevo enunciado de Etnoeducación que empieza a emerger sobre educación indígena, responde a políticas o discursos de corte internacional, pues la resolución 3454 de 1984 ratifica el concepto de etnoeducación postulado en la Declaración de San José en Costa Rica de 1981 que obedece igualmente *al enunciado del reconocimiento de lo indígena en el marco del desarrollo económico* pues surge dentro del concepto de etnodesarrollo utilizado por Bonfill Batalla en dicha declaración.

Así, en el art 1 de la presente resolución se define la etnoeducación como

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

Sin embargo, en el Convenio 169 de la OIT ratificado por Colombia en la Ley 21 de 1991, se entiende por educación para grupos étnicos al conjunto de políticas públicas educativas coherentes con la definición de un estado multicultural y pluriétnico.

Lo que se puede apreciar, comparando las dos definiciones es que la etnoeducación en su inicio, se caracteriza por referirse a una educación a grupos minoritarios, pero que luego da lugar a múltiples enunciaciones, como contemplarse ahora dentro de políticas estatales bajo el marco de estado multicultural y pluriétnico. Esta multiplicidad de enunciados, se empieza a nutrir en la

medida en que surgen nuevas políticas referentes a la educación indígena, entre los que se pueden mencionar, la etnoeducación como educación desde los grupos indígenas, o como educación desde la escolarización de las culturas y la etnoeducación como política para preservar las lenguas indígenas, denominada Educación Intercultural Bilingüe.

Ya para comienzos de la década de los 90s existían unas condiciones de posibilidad definidas que exigían desde lo político la manifestación legal de todos los esfuerzos y alcances de un discurso indígena que venía gestándose en décadas anteriores, pero que con un marco constitucional como el de 1886, era difícil lograr el cambio. Primero, la ratificación del Convenio 169 de la OIT de 1989, a través de la Ley 21 de 1991 y posteriormente la Asamblea Nacional Constituyente.

5.3 Asamblea Nacional Constituyente

En este orden de ideas, para 1990 se convoca la Asamblea Nacional Constituyente y se eligen los delegados “fue un proceso novedoso tanto desde el punto de vista formal como real. Formalmente, por la aparición, por ejemplo, del tarjetón, y realmente, por la emergencia en el terreno político de fuerzas alternativas del bipartidismo, como los movimientos indígenas, religiosos, comunales y cívicos, de estudiantes, intelectuales, exguerrilleros”¹³

Así, la Asamblea Nacional Constituyente fue el resultado de un proceso del pueblo como constituyente primario, que abordó el tema del reconocimiento de los grupos indígenas desde el concepto de la pluriculturalidad que caracterizaría al estado colombiano. Esta lucha estuvo representada por Francisco Rojas Birry, perteneciente a la comunidad Embera, Lorenzo Muelas, miembro de la comunidad guambiana, y Alfonso Peña, exintegrante del movimiento indígena Quintín Lame.

Esta comisión centró su lucha primero en el reconocimiento de las comunidades indígenas como ciudadanos, no menos que el colectivo nacional, sino en igualdad de condiciones, mediante

¹³ Granda, A. (1994) Asamblea Nacional Constituyente y Constitución Política de 1991. Revista Pensamiento Humanista No. 2 Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.

la consagración de Colombia como un país multicultural. Lo anterior se materializó en el art 7 de la Constitución Nacional el cual afirma que “El estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana”

De esta manera, en el marco de la Asamblea Nacional Constituyente, los actores que representaron los grupos étnicos centraron sus propuestas en la autonomía de los indígenas para administrar sus territorios, la prevalencia de su lengua, y atender al reconocimiento de la diversidad en Colombia.

Así, 1991, se puede considerar como una ruptura significativa en la emergencia del discurso indígena, pues se logra estipular desde la legalidad en la carta magna de la nación, con la promulgación de la Constitución Nacional.

Este logro, va a abrir el espacio para la emergencia de nuevas enunciaciones frente a la noción de lo indígena en educación materializada en la dinámica que empieza a girar en torno a la propuesta de etnoeducación.

5.4 Constitución Nacional de 1991

En materia de educación, dirigida a población indígena la Constitución Política de 1991, argumenta como principio fundamental en su artículo 10, que “la enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüística propias será bilingüe”, como marco de referencia general para que se desarrolle a partir de la normatividad, siendo este el principio constitucional desde donde se sustenta la educación bilingüe impartida en el art 57 de la Ley 115 de 1994.

Por otra parte, con el art. 68 que afirma que “los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad nacional” deja abierta la posibilidad para la construcción de leyes que argumenten y desarrollen una educación que vele por el reconocimiento de la diversidad cultural.

De esta manera, la Asamblea Nacional Constituyente como espacio de discusión y de luchas por imponer verdades y reconocer discursos, que emergían desde décadas anteriores en las luchas y movimientos sociales y políticos de indígenas, logra materializarse en la promulgación de la Constitución Política de 1991, sin embargo, en vista de la magnitud de enunciados tratados, se observa que la Carta Magna ofrece un marco muy general sobre lo que respecta a lo indígena en educación, pero que ratifica su reconocimiento, abriendo el espacio para que, desde la legislación, la reglamentación y los pronunciamientos judiciales se nutra, se construya y se definan los enunciados sobre lo indígena, especialmente en lo que concierne al campo educativo.

Así, el marco constitucional de las políticas públicas educativas con relación a lo indígena, parte del reconocimiento de la diversidad étnica y cultural del país, materializados en la emergencia de derechos consagrados en los artículos 7, 10, 68 y 70 de la Constitución Nacional. Estos establecen el derecho a la protección de las culturas, el derecho a la autodeterminación de los pueblos, al uso oficial de las lenguas, a la enseñanza bilingüe, a la educación en respeto a la identidad, al acceso en igualdad de condiciones de la ciencia, la cultura y la investigación.

Este nuevo enunciado en la constitución de reconocimiento de la diversidad étnica y del derecho se reglamenta en materia educativa desde la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, cap 3 art. 55 al 63, donde se regula la educación para grupos étnicos y donde se institucionaliza la etnoeducación, que posteriormente se ratificará en el Decreto 085 de 1995.

5.5 Decreto 2127 de 1992

Con el presente decreto, aparece en cuestión administrativa la figura de la división de Etnoeducación dentro del Ministerio de Educación Nacional, a parte de la ratificación de la subdirección de educación de grupos poblacionales (art.25 No.1) cuya función se orientaba a responder por el diseño de política, planes y programas dirigidos a grupos especiales, como etnoeducación, educación especial, educación de adultos y educación no formal.

Mientras que la división de Etnoeducación ratificada en el art. 27 tenía por función identificar, probar y difundir innovaciones curriculares y pedagógicas para etnoeducación.

Con este decreto se identifica nuevamente dos enunciados que se han presentado reiteradamente dentro de las políticas analizadas, el primero, el enunciado de exclusión de la población indígena frente a la sociedad nacional, puesto que la educación es considerada para grupos especiales y el enunciado de una educación para los indígenas con la cooperación de ellos, puesto que no hace énfasis en la autonomía de los pueblos indígenas en la elaboración, planeación y evaluación de su educación, sino que se crea un departamento dentro del Ministerio de Educación Nacional encargado de esta función. No obstante, esta instancia de División de Etnoeducación, desaparece dos años después con la promulgación de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994.

5.6 Ley General de Educación Ley 115 de 1994

Ya para 1994, se expide la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, la cual hace referencia a la educación que se ofrece en Colombia a los grupos y a las comunidades que integran la nacionalidad, orientando el sistema educativo nacional a las exigencias que plantea el Convenio 169 de la OIT de 1989 y a la noción de pluricultural que ahora asume la nación desde los preceptos de la nueva Constitución Nacional de 1991.

El concepto de educación desde el inicio de la ley, se enmarca dentro de los parámetros de derecho, enunciado que se ratifica con la aprobación de la Carta Magna de 1991, pero también de servicio público que cumple una función social (art 67 de la Constitución Nacional).

En su capítulo III titulado Educación para grupos étnicos, en el art. 55 se sanciona la Etnoeducación, como enunciado legitimado ahora desde la Ley General de Educación, donde:

“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”

En este artículo se ratifica nuevamente dos enunciados el *de etnoeducación como educación destinada exclusivamente a grupos étnicos*, y el *enunciado del reconocimiento de lo indígena en el marco del desarrollo económico*, observando que se han mantenido a lo largo de la normatividad analizada de manera ascendente en el tiempo, lo que permite contemplarlos como regímenes de verdad en términos de Michel Foucault.

Posteriormente el art. 56, afirma que la etnoeducación debe estar enmarcada en parámetros generales de educación nacional, bajo los principios de integridad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Que posteriormente serán abordados y profundizados en el Decreto 804 de 1995.

Este artículo viene a plasmar un nuevo enunciado para la etnoeducación y es el carácter de interculturalidad, (Decreto 804 de 1995 cap. 1 at 2 No. E) como la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúen y se enriquezcan de manera dinámica y recíproca contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia, en igualdad de condiciones y respeto mutuo. Característica que desde la academia ha sido tema de discusión por sus múltiples formas en que la interculturalidad ha sido interpretada, cuestión que desborda los límites de la presente investigación.

Por otra parte, en el art. 57 se reglamenta que la enseñanza para los grupos étnicos será bilingüe, ratificando el art. 10 de la Constitución Nacional, y el Convenio 169 de la OIT, que señala que “se debe enseñar a leer y escribir en lengua propia, garantizando también a los grupos étnicos que dominen la lengua oficial, con el objetivo de relacionarse en igualdad de condiciones con los demás miembros de la comunidad nacional” puesto que, en el marco de la constitución de 1886, centralista, que imponía una única religión y una única lengua, se desconocía la diversidad y la educación para los grupos étnicos se impartía solo en la lengua oficial como era el castellano, sin embargo, a partir de la Constitución de 1991, con el reconocimiento oficial de las lenguas indígenas dentro de su territorio (art 10) y de la implementación de una nueva política de educación, se hace evidente una orientación hacia una educación bilingüe, que se convertirá en una forma de enunciación de la etnoeducación.

De esta manera, a partir del artículo 57, los enunciados frente a la etnoeducación se incrementan, además de considerarse intercultural, ahora su orientación se dirigirá a la educación bilingüe, desde el programa de Educación Intercultural Bilingüe que empieza a impartirse en algunos países de América Latina. De aquí, que se pueda identificar una *nueva enunciación de la etnoeducación desde el afianzamiento de las lenguas autóctonas*.

Finalmente, si se analiza el art. 59 de la Ley 115 de 1994, el cual reglamenta las asesorías especializadas, afirmando que “El Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación Nacional y en concertación con los grupos étnicos prestará asesoría especializada en el desarrollo curricular, en la elaboración de textos y materiales educativos y en la ejecución de programas de investigación y capacitación etnolingüística”, nuevamente ratifica el enunciado de *una educación indígena como construcción del estado con la colaboración de algunos miembros de la población indígena*, apartándose de los principios de autonomía, participación comunitaria y flexibilidad propios de la etnoeducación (Ar. 56 Ley 115 de 1994 y decreto 804 de 1995 art 2).

De esta manera, la etnoeducación a lo largo de la revisión de la norma, se ha presentado desde múltiples enunciaciones, aunque logra legitimarse, no existe claridad en su función, pues se presenta como educación para grupos indígenas pero desde la elaboración, planeación y evaluación del estado, luego adquiere una connotación de intercultural y finalmente se orienta hacia la conservación de las lenguas autóctonas. Así, se percibe la idea de la etnoeducación como un mecanismo para suplir la necesidad de legalidad de políticas educativas para los grupos indígenas pero que desaparece a causa de sus múltiples enunciaciones, que no le permiten definirse frente a un objeto de estudio determinado.

Esta múltiple enunciabilidad, trae consigo una serie de posturas que empiezan a emerger desde diferentes actores, entre ellos los propios indígenas. Dentro de estas se pueden mencionar:

- La etnoeducación como política educativa es una construcción del Estado con la colaboración de algunos miembros de las élites indígenas que muchas veces no responden a las necesidades y requerimientos de las comunidades indígenas.

- Las políticas etnoeducativas que rescatan y conservan la cultura y las tradiciones ancestrales, desde la visión de algunos indígenas no corresponde a las ideas de progreso y desarrollo del modelo económico, por lo que se inclinan por la educación desde los contenidos tradicionales de saberes occidentales, pues representan más beneficios en el momento en que se enfrenten al mercado laboral.
- Por otra parte, mencionando la postura de los ancianos indígenas quienes conciben que “la escuela por su acción misma, ha significado para nuestras comunidades la pérdida de nuestra identidad y la forma más concreta de desintegración cultural”¹⁴
- Las comunidades indígenas exigen mayor autonomía en sus procesos educativos, planteando la no interferencia del gobierno y la propuesta de una educación propia
- Se contempla la perspectiva de una etnoeducación no solo como educación para los indígenas, sino que en aras de la equidad y el reconocimiento de la diferencia, la etnoeducación debería ser impartida para toda la población nacional “y en un país con tanta diversidad étnica, cultural y lingüística, ésta debería ser conocida por todos para ser valorada, respetada y apoyada por la población”¹⁵

Este último enunciado es desarrollado desde propuestas educativas como el Programa Colombia Multilingüe de la Universidad del Atlántico, desde donde se concibe que “hay que plantear el multiculturalismo en la educación como un imperativo para toda la educación, es decir, para todos los grupos que conforman la nación, ya que no se justifica muy bien, por qué en un país reconocido pluricultural, sea solo la población indígena o afrocolombiana la que reciba una enseñanza bicultural”¹⁶

¹⁴ ONIC. Algunas Reflexiones en torno a la Etnoeducación. En: Boletín de Antropología Volumen II, No 28, 1997, pg.33

¹⁵ Vasco, L.. Citado por Zambrano, Carlos. Crisis de la Modernidad y Etnoeducación para la crisis. En: Participación de las Lenguas en la Construcción de Sentidos Sociales. Universidad del Atlántico.

¹⁶ GROS, Chistian. Poder de la Escuela, Escuela del Poder. Proyecto Nacional y Pluriculturalismo en épocas de Globalización. En: Memorias Simposio Participación de las Lenguas en la Construcción de Sentido Social. Programa Colombia Multilingüe. Universidad del Atlántico, p 68

5.7 Decreto 804 de 1995

Posterior a la Ley General de Educación de 1994, pese a las múltiples enunciaciones de la Etnoeducación, es con el decreto 804 de 1995 donde todos estos enunciados repetitivos en la normatividad, se legalizan, bajo el título de Atención Educativa para Grupos Étnicos, o Etnoeducación.

El decreto 804 del 18 de Mayo de 1995, se desarrolla en el marco de la Ley 115 de 1994 que fundamenta la educación en los derechos y los deberes de la persona humana y en Constitución Nacional de 1991 que reconoce al país como pluriétnico y multicultural. El decreto 804 de 1995 desarrolla el capítulo III de la Ley 115 de 1994, reglamentado la atención educativa para grupos étnicos. Sus preceptos se enmarcan *dentro del enunciado de la educación como derecho*, estableciendo “el derecho de los grupos étnicos, contradicciones lingüísticas, propias a una educación bilingüe”, legaliza además, la participación de las comunidades en la dirección y administración de la educación y reafirma el derecho que tienen a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.

Pero también, ratifica a la etnoeducación, la característica de ser un servicio público e integral al Plan de Ordenamiento Territorial. (art.1), “la educación para los grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un principio de elaboración colectiva (...) obedeciendo al art.14 de la Constitución Nacional que estipula que la educación es un servicio público que tiene una función social.

Ahora, la característica de servicio público sirve para recalcar la obligatoriedad estatal en materia de educación para los indígenas, “la expresión servicio público puede leerse como etnoeducación, para nombrar las políticas de multiculturalidad del Estado y las obligaciones gubernamentales en relación con las comunidades étnicas”¹⁷

¹⁷ Pinilla; P. El Derecho a la Educación. LA Educación en la Perspectiva de los Derechos Humanos. Procuraduría General de la Nación. Giro Editores

Por otra parte, el decreto 804 de 1995 plasma claramente los principios de la Etnoeducación en su art. 2, ya consignados con anterioridad en el art. 56 de la Ley 115 de 1994, entre los cuales se mencionan: La diversidad lingüística haciendo referencia a las formas de concebir e mundo expresadas través de las lenguas; la autonomía, como el derecho de los grupos étnicos para desarrollar su procesos educativos (principio que se encentra cohesionado al enunciado de la cooperación indígena para la construcción de etnoeducación); participación comunitaria, entendida como la capacidad de orientar, desarrollar y evaluar sus procesos educativos ejerciendo autonomía; interculturalidad, como la capacidad de conocer la cultura propia y enriquecerla con otras, en la construcción de una realidad, en igualdad de condiciones; flexibilidad como la construcción de procesos educativos acorde a valores culturales y necesidades de grupos étnicos, y finalmente, progresividad como la dinámica de los procesos etnoeducativos generada por la investigación que contribuye al desarrollo del conocimiento.

Sin embargo, no existe total autonomía en la planeación etnoeducativa por parte de las comunidades indígenas, al contrario enfatiza en la articulación de los procesos educativos de los grupos étnicos con el sistema educativo nacional, argumentando nuevamente *el enunciado de la construcción de una etnoeducación no por parte de los indígenas sino con la cooperación de ellos.*

Por otra parte, además de los principios, el decreto 804 de 1995, en su art.3 dispone que

En las entidades territoriales donde existan asentamientos de comunidades indígena, negras y/o raizales, se deberá incluir en los respectivos planes de desarrollo educativo, propuestas de etnoeducación para atender esta población, teniendo en cuenta la distribución de competencias previstas en la Ley 60 de 1993”, enunciado que desaparece, al momento de escudriñar en los planes de desarrollo nacional, especialmente el posterior a la fecha de expedición de este decreto (Cambio para Construir la Paz (1998-2002) de la presidencia de Andrés Pastrana) donde es evidente la discontinuidad del enunciado al no tener lugar alguno en el presente plan de desarrollo.

Por otra parte, el decreto 804 de 1995, complementa el ejercicio de la etnoeducación, normatizando lo relacionado con formación docente y currículo. Así, en su art. 7, 11 y 12, ratifica que además de la licenciatura, el docente debe tener un componente de formación específica en etnoeducación, siendo seleccionados por su relación con la cultura y pertenencia, pero además por su capacidad de investigación pedagógica y de articulación bilingüe,

Art 12: “de conformidad con lo previsto en los artículos 62, 115 y 116 de la Ley 115 de 1994 y en las normas especiales vigentes que rigen la vinculación de etnoeducadores, para el nombramiento de docentes indígenas y de directivos docentes indígenas con el fin de prestar sus servicios en sus respectivas comunidades, podrá excepcionarse del requisito del título de licenciado o de normalista y del concurso. En el evento de existir personal escalafonado, titulado o en formación dentro de los miembros del respectivo grupo étnico que se encuentren en capacidad y disponibilidad para prestar el servicio como etnoeducadores, éste tendrá prelación para ser vinculado.

Sin embargo, esta situación es polemizada posteriormente en las fuentes académicas, pues el número de personal indígena con profesión de licenciado y con los requerimientos necesarios era mínima, por lo que los docentes que terminaban siendo asignados, eran aquellos formados desde un currículo occidental que desconocían por completo la cultura y las tradiciones de los indígenas.

Posteriormente, en su capítulo III, art. 14 y 17, el decreto en mención finaliza con las disposiciones en las que se debe fundamentar la etnoeducación en cuanto a currículo, señalando la territorialidad, la autonomía, la lengua, las concepciones y la historia, que luego deben ser ratificadas en cada institución educativa a través de los PEI, que deben ser autónomos, según formas de trabajo, calendario, condiciones geográficas y climáticas, dando cumplimiento al art 55 y 86 de la ley 115 de 1994.

5.8 Ley 397 de 1997

Obedeciendo al artículo 70, 71 y 72 de la Constitución Nacional y atendiendo al carácter multiétnico y pluricultural de la Nación colombiana, la ley 397 de 1997 reconoce la cultura y sus manifestaciones como parte integral de la identidad colombiana; en su artículo 1 No. 6 afirma que “el Estado garantiza a los grupos étnicos y lingüísticos, a las comunidades negras y raizales y a los pueblos indígenas el derecho a conservar, enriquecer y difundir su identidad y patrimonio cultural, a general el conocimiento de las mismas según sus propias tradiciones y a beneficiarse de una educación que asegure estos derechos”.

Por otra parte, y nutriendo el enunciado de la etnoeducación como educación bilingüe, el artículo 7 ratifica la función del Estado para “proteger el castellano como idioma oficial de Colombia y las lenguas de los pueblos indígenas y comunidades negras y raizales en sus territorios” (artículo 10 de la Constitución Nacional). Así mismo, impulsará el fortalecimiento de las lenguas amerindias y criollas habladas en el territorio nacional y se compromete con el respeto y reconocimiento de estas en el resto de la sociedad.

Sin embargo, la mayor parte de la ley orienta el reconocimiento de la diversidad cultural a propiciar espacios para expresiones culturales, garantizar y fortalecer a la investigación y la conservación del patrimonio cultural y arqueológico de la nación.

5.9 PEI Y PEC

Tanto la Ley General de Educación, como el Decreto 085 de 1995, logran posicionarse en los establecimientos educativos a través de los Proyectos Educativos Institucionales, y los Proyectos Educativos Comunitarios.

El PEI, según la ley 115 de 1994 art. 73 se instaura “con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un PEI en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, las estrategias pedagógicas, el reglamento para

docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos”

Por su parte, el Decreto 1860 de 1994, estipula que “todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica, con la participación de la comunidad educativa, un PEI que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio”

De esta manera, y como una construcción autónoma de cada institución educativa, es a través de PEI y del PEC, que se aplica las normas reglamentadas en la Ley, de manera individual y propia dependiendo de los objetivos de la institución, su modelo de estudio y sus condiciones sociales, económicas y culturales. EL PEI aplica también para la etnoeducación, y según su función debe diseñarse atendiendo las necesidades de cada comunidad, estos PEI están en relación con el POT (Proyecto de Ordenamiento Territorial) y con los planes de vida de las comunidades indígenas.

“Lo pueblo indígenas tienen planes de vida contruidos comunitariamente, que se transmiten oralmente de generación en generación en lengua originaria (...) la misión y la visión de las escuelas propias es garantizar la pervivencia cultural y lingüística, centrada en un plan de vida ancestral y fundamentado en la espiritualidad, la vitalidad de la madre tierra y la íntima correlación con la misma y con el cosmos”¹⁸

Además, existe también la figura del PEC, Proyectos Educativos Comunitarios que son creados específicamente para la etnoeducación porque se enfatizan en cada comunidad, “la construcción del PEC se constituye no solo con elementos de planificación, sino también con estrategias de relación y aporte de estos pueblos con el Estado y particularmente con los planes sectoriales, municipales, departamentales y nacionales”¹⁹

¹⁸ Almendra, A. Proyección Educativa Indígena. Profundización de la Mochila en el Marco de una Etnoeducación de Calidad. Ministerio de Educación Nacional. Dirección de Cobertura y Equidad. Subdirección de Poblaciones. Programa de Etnoeducación.

¹⁹ Enciso, P. Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia con Énfasis en Política Pública. Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales. Subdirección de Poblaciones. MEN p.14

El vacío que deja la Ley frente a los PEI y PEC de carácter etnoeducativo, está relacionado con la multiplicidad de enunciados que giran alrededor de la etnoeducación, si se asume como una educación de escolarización para indígenas, o de una educación desde los indígenas o una educación enfocada en recuperar las lenguas autóctonas, con relación a este cuestionamiento, Almendra (...) afirma que “cuando un proyecto educativo institucional, excluye la dimensión y proyección etnoeducativa, aunque desarrolle todas las competencias de corte occidental exitosamente, para un buen desempeño laboral y productivo del estudiante indígena, a la vista y percepción del sabio y de la comunidad, esta educación no es de calidad, porque forma un ser incompleto, le quita lo propio le impone lo ajeno”²⁰

De esta manera, la veracidad en los objetivos planteados estaría determinada por la lectura que la institución educativa realice frente a la intención de la etnoeducación.

5.10 Planes Nacionales de Desarrollo

En conformidad al art 7 No. 2 del Convenio 169 de la OIT, y en cumplimiento de los principios constitucionales y normativos, desde 1994 se empezó a incluir a los grupos indígenas en los planes de desarrollo, garantizando la participación de los grupos étnicos en la vida nacional, incluyéndolos en programa de desarrollo humano y vinculándolos a los grandes proyectos de desarrollo social.

5.10.1 Plan de Economía Social (1986-1990)

Abordando el Plan de desarrollo correspondiente para la época de 1986-1990, denominado Plan de Economía Social bajo la presidencia de Virgilio Barco, se puede apreciar las condiciones, cambios y estrategias que desde allí, se irían a asumir frente a las exigencias de un modelo económico que se iba imponiendo.

²⁰ Almendra, A. Proyecto Educativo Indígena

De esta manera, en el No 1, afirma que “el plan de economía social está orientado a asegurar que el crecimiento económico cumpla con una función social y que el desarrollo social sea un factor de crecimiento (...)”, ratificando el enunciado de justicia social que caracteriza el protocolo de buenos aires en su art 29.

Por su parte, la educación se encuentra instaurada dentro de las estrategias del desarrollo social para “mejorar la calidad de vida de toda la población (...) que le permita contribuir al crecimiento económico”

Así, con el fin de bajar los índices de pobreza, la educación como política específica, tiene como objetivo brindar total cobertura a toda la población en cuanto a educación básica se refiere, específicamente la educación para niños en edad escolar, para adultos y para poblaciones indígenas, quienes tendrán programas especiales de educación básica con contenidos en cuya definición ellas mismas participen.

De esta manera, el tema de la educación se encuentra ubicado en los programas sectoriales para el desarrollo social y es entendida como “un instrumento básico de democratización social, crecimiento económico y bienestar individual y colectivo” que orientada bajo el Plan de Erradicación de la Pobreza Absoluta, va a proponer los lineamientos “para obtener la plena cobertura de la educación primaria, fortalecer sustancialmente la alfabetización, y la educación de adultos y atender los requerimientos educativos de la población indígena”

A este plan corresponde un aparte subtítulo “Etnoeducación: “Los requerimientos educativos de las comunidades indígenas y de las etnias minoritarias del país son atendidos mediante programas específicos dentro de un plan de Etnoeducación. Las acciones incluyen investigaciones en etnolingüística, desarrollo de contenidos curriculares adecuados, elaboración y diseño de textos bilingües, capacitación de docentes bilingües, asesoría técnica, perfeccionamiento de la infraestructura educativa y comunitaria y fomento de la vinculación activa entre la escuela y la comunidad. Con estas acciones se pretende, durante los próximos cuatro años, incorporar a la escuela a todos los niños indígenas entre 6 y 14 años de edad y ofrecerles programas de educación básica primaria (...)”

Aquí se hace evidente el enunciado de la influencia económica que se le imprime a la educación y el enunciado de cooperación de lo indígena en la construcción de políticas educativas para indígenas.

5.10.2 Plan La Revolución Pacífica (1990-1994)

Bajo el gobierno de Cesar Gaviria y en el marco de la promulgación de la Constitución Nacional de 1991, la Revolución Pacífica se caracterizó por ser un plan económico y social, que asumió el reto de la descentralización como pilar del trabajo constitucional, donde la educación tiene matices igualmente económicos.

Sus condiciones de existencias giran en torno al declive de un modelo económico proteccionista y a las exigencias de un nuevo modelo imperante como el neoliberal, así, “las inversiones prioritarias en infraestructura, salud, educación, ciencia, tecnología son las que tienen más efecto multiplicador sobre la economía”, es decir, “los capítulos de educación, salud e infraestructura, todos se refieren al efecto multiplicador del gasto en estas áreas donde, en la jerga particular de los economistas existen externalidades. Es decir, donde la rentabilidad social es mayor que la privada y la inversión en un campo difunde estelas de bienestar y prosperidad por toda la economía”

En cuanto a lo educativo se refiere, este plan de desarrollo, además de ofrecer un estudio detallado de los índices educativos en los dos últimos planes cuatrienales de desarrollo, emerge un aparte denominado Etnoeducación, ofreciendo un esbozo de los adelantos que ha tenido la educación para indígenas y señalando también sus deficiencias

5. Etnoeducación: (...) aunque se han logrado avances notables en materia de investigación etnolingüística, capacitación, profesionalización de maestros indígenas y formación de etnoeducadores, todavía se presentan problemas tales como la baja cobertura, material didáctico insuficiente, escases de plazas para docentes indígenas y escasez de recursos humanos calificados para la investigación

Sin embargo, aunque las políticas educativas de este gobierno se centraron en lograr la cobertura total en la educación primaria y expandir masivamente la educación secundaria en población urbana, únicamente en el No. 4 del aparte No III denominada “política educativa para el periodo 1991-1994” menciona como objetivo “atender la educación básica de las poblaciones indígenas buscando su autonomía en la administración y operación de los programas, con el apoyo financiero estatal”

Respecto a este plan, considerándose una continuidad de los lineamientos liberales del gobierno anterior, se hace evidente una ruptura entre el modelo de desarrollo económico tradicional y el nuevo modelo de desarrollo neoliberal, donde enunciados como globalización, mercado, competitividad y educación como mercancía se hacían constantes en el discurso económico y educativo, pues “el programa de apertura económica requiere el fortalecimiento de la infraestructura social. En esta perspectiva la educación juega un papel primordial: mayor nivel educativo de la población trabajadora o acumulación de capital humano, representa mayor capacidad productiva para todo el sistema económico”.

A partir de 1994, en los Planes Nacionales de Desarrollo sobresalen como principios y objetivos, defender la consolidación de los derechos étnicos, establecer espacios y sistemas de relación intercultural, apoyar los sistemas propios de las comunidades indígenas, consolidar espacios de participación en los programas económicos y sociales que lo afecten, capacitarlos para que formulen sus propios planes de desarrollo o planes de vida, fortalecer la defensa y protección de los derechos humanos, entre otros”

5.10.3 El Salto Social (1994-1998)

Bajo la presidencia de Ernesto Samper, este plan de desarrollo hace énfasis en la inversión social, donde la primera política se refiere a la educación, proponiendo una mejora en las condiciones de remuneración docente y universalización de la educación básica.

Además, orienta sus políticas a las nuevas exigencias de la nación generadas por la constitución de 1991, por la apertura económica y por el proceso de internacionalización desde

donde se propone una política para una economía abierta, expresada en competitividad y mercados externos.

Frente a este objetivo, la educación debe orientarse a “formar un nuevo ciudadano colombiano más productivo en lo económico, más solidario en lo social, más participativo y tolerante en lo político, más respetuoso de los derechos humanos y por tanto más pacífico en sus relaciones con sus semejantes, más consciente del valor de la naturaleza y por tanto, menos depredador, más integrado en lo cultural y por tanto más orgulloso de ser colombiano”

Bajo esta idea, emerge el concepto de diferencia en medio del enunciado de una cultura de paz, basada en la tolerancia y en respeto de la diferencia que va a profundizar en el No. 5 titulado “El desarrollo requiere el reconocimiento y el respeto de la diversidad étnica, cultural y regional en la formación de la identidad colombiana”: “La diversidad étnica, cultural y regional es uno de los mayores activos con que cuenta la sociedad colombiana y en particular, es una fuente de dinamismos que deben ser aprovechados en función de las transformaciones que se aspiran llevar a cabo bajo el modelo alternativo de desarrollo. Por este motivo el plan valora e impulsa un reconocimiento positivo a dicha diversidad y la promueve en los programas propuestos”

Por otra parte, se instauran los PEI como principal instrumento para la planeación y la evaluación de cada institución y los contenidos curriculares tendrían en cuenta la diversidad cultural del país.

Afirma además que los programas de etnoeducación, los cuales rescatan valores y conocimientos ancestrales y fortalecen la identidad cultural de los pueblos indígenas, serán apoyados a través de la dotación de material bilingüe, la investigación y la profesionalización de sus docentes.

De esta manera, se puede apreciar que este plan de desarrollo dedica parte de sus intereses a lo relacionado con el reconocimiento de la diversidad cultural y etnoeducación, pues se encuentra enmarcado en tiempos posconstitucionales y la emergencia de la Ley 115 de Educación y el decreto 085 de 1995. Por ello, dedica todo el No. VI a los pueblos indígenas y comunidades

afrocolombianas y raizales reconociendo la diversidad étnica y cultural como una nueva característica de la sociedad colombiana.

“Se garantiza su participación con la vida nacional, al articular las instituciones y los espacios de coordinación existentes, y al crear los que sean necesarios para lograr el respeto de sus particularidades sociales y culturales y sus propias formas de organización”

5.10.4 Cambio para Construir la Paz (1998-2002)

Bajo el gobierno de Andrés Pastrana, ratificado en la ley 508 de 1999, la prioridad de este plan es la búsqueda de la paz y el crecimiento sustentable; sus estrategias se orientan también a nivel económico, a la descentralización y al ejercicio de modernizar el Estado.

En este plan de desarrollo se habla de un compromiso social con la educación, desde aspectos como el desarrollo humano, la cobertura, la eficiencia, la equidad y la calidad.

De esta manera lograr la paz es una condición para alcanzar la competitividad que exige el mundo, y la educación es la herramienta para lograrlo, lo que requiere una nueva estructura y un nuevo papel para el Estado en la educación y así “repensar el desarrollo del país en función de la educación, concebida como el motor del desarrollo sostenible a escala humana”, Además se asume la falta de oportunidades para acceder a la educación como un factor de la violencia y se proponen programas como Motores, Caminantes, Educación es calidad, Colombia: sociedad del conocimiento, Úrsulas y Constructores de un nuevo país, donde sólo en Caminantes se enuncian indígenas bajo la connotación de población especial, junto con los desplazados, las comunidades negras y los adultos, nutriendo el enunciado de exclusión de la población indígena frente a la sociedad nacional.

En este plan de desarrollo el reconocimiento de la diversidad cultural toma otro rumbo, haciendo énfasis en la promoción de la cultura como manifestaciones, actividades, proyectos, arte, deporte, entre otros, y desaparece el concepto de etnoeducación que caracterizó el plan desarrollo anterior.

6. Entre la Educación como Derecho, el Neoliberalismo y las Luchas Indígenas

Luego del análisis de la principal fuente de la presente investigación como fue la política pública de corte internacional y nacional, en el presente capítulo se pretende ofrecer un panorama de los algunos enunciados identificados pero desde la voz de sujetos hablantes, que desde las revistas académicas polemizan la historia de lo que ha sido la educación para grupos indígenas.

Así, hablar de la emergencia de lo indígena en las políticas públicas educativas para los años 90s, desde “el espesor de su acumulación”, alude a décadas anteriores y su tinte de luchas y movimientos indígenas y campesinos marcados especialmente en el Valle del Cauca, que según la exploración documental realizada, la cuestión se tornaba más política que educativa.

Sin embargo, además de la emergencia de estas expresiones indígenas, estos intentos por posicionar nuevos discursos de poder, se entrecruzaban con las intenciones internacionales de carácter neoliberal de un discurso de reconocimiento cultural incluido y adaptado a las políticas del nuevo modelo.

Así, Enrique Warleta (1994) en su artículo en la Revista Iberoamericana de Educación No. 4 afirma que:

Iberoamérica, como se dice en la “Declaración de Guadalajara” suscrita por 21 jefes de Estado y de Gobierno el 19 de julio de 1991 en México, constituye “un vasto conjunto de naciones que comparten raíces y el rico patrimonio de una cultura fundada en la suma de pueblos, credos y sangres diversas”. Y esta convergencia de afinidades históricas y culturales “se sustenta no sólo en un acervo cultural común, sino asimismo, en la riqueza de nuestros orígenes y de su expresión plural

La “cumbre” de jefes de Estado y de Gobierno de Guadalajara reconoció la “inmensa contribución de los pueblos indígenas al desarrollo y pluralidad de nuestras sociedades” Y

reiteró su “compromiso con su bienestar económico y social, como la obligación de respetar sus derechos y su identidad cultural”

Sin embargo, indagando la fuente primaria, la 1ª Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Declaración de Guadalajara (julio 19 de 1991) se puede apreciar que se congregan 21 jefes de Estado y de Gobierno, siendo conscientes de los grandes retos que hay que asumir en un mundo en transformación, proponiendo las bases de un proyecto de cooperación iberoamericana, que gira entorno de las exigencias internacionales, en lo social, lo político, pero especialmente en lo económico, como lo deja entrever el No. 9:

Estamos comprometidos en un proceso de profundo reajuste de nuestras economías con el objeto de lograr con eficiencia la recuperación y el crecimiento. Nuestros países han hecho avances significativos en sus procesos de modernización por medio de la reforma del Estado y de la liberalización económica. Tales procesos han entrañado sacrificios que deben cesar para que sea posible establecer una verdadera justicia social. En nuestra región se han dado procesos sin precedentes tendentes a la integración económica gradual regional y subregional que hagan posible una posición más favorable en el escenario internacional. Nuestras iniciativas se verán fortalecidas si existe un entorno internacional que facilite recursos complementarios para el desarrollo y la supresión de obstáculos al intercambio comercial.

Cuestión que se ve reflejada también, cuando se refiere a lo educativo:

Promover un mercado común del conocimiento como un espacio para el saber, las artes y la cultura, liberalizando los intercambios de materiales culturales, didácticos y educativos; facilitando el intercambio y la provisión de equipamiento científico y tecnológico; y creando incentivos para la comunicación y transmisión de conocimientos. De igual manera, nuestros países deberían destinar, dentro de sus posibilidades, recursos a la puesta en marcha de un proyecto de desarrollo tecnológico, destinado a fortalecer la capacidad de generación de innovaciones para reforzar la competitividad industrial y la eficiencia social.

Y que aunque se aborde en dos de sus numerales (No. 2 y 8) el reconocimiento de la pluralidad de la sociedad y el compromiso por su bienestar social y económico, no se abordan en ningún otro de sus apartados.

Las condiciones de emergencias de estas nuevas políticas, además de obedecer a unas exigencias de carácter internacional y de políticas neoliberales, surgen también como alternativas de superación de la crisis educativa propia de la década de los 80, caracterizada por el fracaso de una educación encaminada al desarrollo social, enmarcado dentro de parámetros de una economía cepalina igual en crisis.

En el sentido de las políticas homogeneizadoras, donde lo indígena se toma como algo diferente que hay que incluir en el sistema. Bajo el título “Atención a Poblaciones Especiales” se afirma que:

“La Ley 115, define las modalidades de atención para grupos étnicos, para poblaciones con limitaciones o capacidades excepcionales, para adultos y para la rehabilitación social. Con estas modalidades se busca cubrir a todos los colombianos desde sus diferencias, bien sea a través de los programas de educación formal o utilizando estrategias de educación no formal o informal. La educación para grupos étnicos es aquella 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. Se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad general intercambian saberes y vivencias con miras a mantener o desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos”.²¹

Dentro del marco legal de la constitución del 91 que concibe a la educación como un derecho y como un servicio, las políticas educativas se van a centrar en la cobertura, la calidad del servicio, que obedezca a los discursos de poder y exigencias de políticas internacionales de educar para el desarrollo económico, desde este marco más general el MEN (2001) señala que:

²¹ MEN (2001) Informe Nacional sobre el Desarrollo de la Educación en Colombia, 46° Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, Suiza, 2001

“El énfasis de las políticas en la última década se ha centrado en dos aspectos fundamentales relacionados con la equidad y la distribución del ingreso: la cobertura y la calidad del servicio, dentro del esquema de descentralización en el cual se comprometió el país y que ha significado un reordenamiento de competencias en los diferentes ámbitos de gestión y ha dado lugar para que la sociedad se involucre más directamente en el proceso educativo utilizando para ello los espacios de participación que la ley establece.”²²

Así, para la década de los 90’s las condiciones que emergían en educación y desde donde se empieza a consolidar un discurso de lo indígena se caracterizaban por la ampliación de la cobertura, mejoramiento de la calidad de la educación, descentralización de la educación, así:

El desarrollo de los programas de subsidios a estudiantes de educación básica y media, la inversión para ampliar y mejorar la infraestructura educativa, y más recientemente el plan de reorganización del sector, el plan caminante y el programa de educación rural, han permitido ampliar la cobertura en los diferentes niveles de educación, (...). Entre las acciones desarrolladas por el sector educativo en búsqueda de mejorar la calidad de la educación se cuentan las encaminadas a la producción por parte del Ministerio de Educación de los Lineamientos Curriculares Básicos a nivel nacional, generales y por áreas de estudio y a la definición de indicadores de logros, dentro del proceso de flexibilización y la autonomía curriculares emanadas de la Ley General de Educación. Los Lineamientos generales sustentan una posición teórica frente al desarrollo integral humano; los lineamientos por áreas proponen enfoque disciplinares, procesos inherentes, contenidos básicos y desarrollo de competencias. Los indicadores de logros curriculares, como señales, pistas, indicios de las formas como evolucionan los procesos de desarrollo humano impulsados por la educación, (...) La Reforma Constitucional de 1991 ordena la descentralización del Estado y consagra la educación como un derecho fundamental. Bajo este marco, la educación inició el proceso según los lineamientos de las Leyes 60 de 1993 y 115 de 1994 (...) La Ley 60 de 1993 reglamentó los artículos 356 y 357 de la Constitución Política, que se refieren a las competencias y recursos entre los diferentes ámbitos territoriales del país. El Estado define y asigna funciones en los tres niveles del gobierno

²² MEN (2001) Ibid

(Nacional, Departamental y Municipal) al tiempo que garantiza un flujo adecuado de recursos a las entidades territoriales (situado fiscal a los departamentos y distritos y las participaciones en los ingresos corrientes de la nación a los municipios). Esta Ley también aborda aspectos relativos a la descentralización, administración y prestación de los servicios educativos, la planeación, el manejo de la información y el desarrollo institucional.

Así, para comienzos de la década de los 90s las condiciones de emergencia de un discurso indígena en la educación ofrecían varios matices internacionales, desde las fuentes de carácter internacional se evidencia la necesidad de establecer patrones y compromisos claros que respondan a las exigencias de una nueva era con matices marcados en cuanto a lo económico y que desde allí, de manera desarticulada solo se nombre la cuestión de lo étnico sin contemplar las repercusiones que el nuevo modelo económico trae consigo en este aspecto.

Para los 90s se acrecientan las políticas de este nuevo modelo que desde décadas atrás había empezado a emerger, y que toma a la educación como herramienta para expandirse, como lo afirma Nelly Stromquis (1995) en la Revista Interamericana de Desarrollo Educativo:

“Debido a dos recientes fenómenos sociales, por una parte, la creciente competitividad económica tanto entre países como entre bloques económicos, y por otra, la globalización del mundo moderno —donde las identidades son cada vez más transnacionales— se ha venido dando una atención mayor a la educación como actor de importancia en estos procesos. Si bien en los años 60 se otorgó atención a la educación como el vehículo más acelerado para la modernización, y luego en los años 70 hubo un período de crítica y desilusión, hoy se vuelve a la educación como la herramienta para hacer al país económicamente competitivo.

La educación recibe prioridad como mecanismo de cambio social y económico (...) que según la autora está inmerso dentro de dos variables la igualdad y la equidad, sin embargo afirma que

El término “equidad” se emplea para referir la necesidad de actuar con justicia. En la equidad hay una dimensión ética en el sentido que la igualdad de acceso o de oportunidad es muchas veces insuficiente para promover la justicia social. Además la justicia social es definida no como una situación donde todo el mundo es igual —lo cual es ciertamente imposible— sino como una situación donde los destinos ocupacionales, de vida, de ingreso, de oportunidades de vida en general no son predeterminados sino dependen de habilidades e intereses individuales. La lógica de la equidad es la siguiente: ya que grupos históricamente menos privilegiados no pueden competir bajo términos iguales, éstos necesitan oportunidades o intervenciones especiales o adicionales. En la práctica, esto implica el uso de recursos y procesos diferenciales a fin de que estos grupos se puedan verdaderamente beneficiar.

Siendo este el contexto de la década de los 90s, se puede afirmar entonces, que lo indígena empieza a emerger, con la intención de imponerse como régimen de verdad, desde la condición política, con la consolidación de un discurso de reconocimiento de lo étnico y de la diversidad cultural, así como desde la intención de redefinir una educación que obedezca a las necesidades de las poblaciones indígenas y que se posea desde la legalidad, es decir, desde las políticas educativas. Lo que se observa entonces en términos de Gros (2012) es que: “se trata de la politización de una identidad como indígena y miembro de un grupo étnico específico que es congruente con la nueva coyuntura en la cual está involucrada América Latina”

Lo que se busca es la reconstrucción de la comunidad indígena alrededor de un nuevo proyecto étnico fuertemente politizado, se genera la politización de una identidad étnica que tiene como propósito explícito “el cuestionar las fuerzas que dentro o fuera de las comunidades trabajaban en la reproducción de un orden tradicional considerado como injusto y discriminatorio” (Gros, 2012)

Ahora, desde la lógica de Foucault, identificando el lugar del sujeto parlante, cuestionarse por el lugar de enunciación de los sujetos que hablan o que se empoderan de un discurso indígena también alimenta la discusión, Gros (2012) afirma:

Ahora bien, cuando se tiene en cuenta quiénes son los que encabezan las nuevas organizaciones indígenas y se hacen los mediadores y portavoces de los intereses étnicos en los foros nacionales e internacionales, observamos que se trata de *una nueva élite indígena* que tuvo acceso a una educación formal (a menudo mediante las escuelas de *los curas* o de *los evangélicos*) y pudo, en una proporción cada vez mayor, seguir su formación hasta la universidad: son *profesionales*. Por tanto, los más destacados defensores de los derechos culturales indígenas constituyen un grupo reducido, culturalmente mestizo y que se puede considerar como un culto según los parámetros de la sociedad dominante. De allí se deriva parte de su poder, de su legitimidad y de su capacidad mediadora. Pero la dirigencia indígena no fue la única que pudo acceder.

Desde esta postura, la educación como herramienta de cambio económico, apunta a incluir a la lógica del sistema, desde el discurso de equidad, a aquellos que por su condición histórica son considerados “menos privilegiados”. Afirma Stromquis (1995) “El analfabetismo en Latinoamérica está altamente relacionado con la presencia de poblaciones indígenas (Guatemala, Bolivia, Perú, Ecuador, México) o con zonas rurales explotadas (como el nordeste brasileño)”

7. La escuela como Dispositivo de Poder

A lo largo de la revisión de las fuentes académicas, reincide un enunciado de considerar a la escuela como dispositivo de poder, como herramienta para homogeneizar a la población (donde se incluye a la población indígena) desde parámetros de la escuela occidental. Así, Gros (2012), afirma al respecto que:

Uno de los cambios más significativos de estas últimas décadas fue la penetración del sistema escolar en las más remotas comunidades indígenas, todavía débil –los indígenas siguen constituyendo el sector de la población con los más bajos niveles educativos- pero real. La escuela representa para ellos, antes que todo, castellanización y alfabetización; el acceso a una tecnología y un saber indispensables para poder manejar adecuadamente en la “gran sociedad”. Es un vector ineludible de la modernidad. (...) Pero la educación es también la base sobre la cual una cultura dominante y “moderna” pueda ejercer su hegemonía sobre otras culturas.

Este aparte, permite identificar una noción de escuela en los indígenas como una institución que impone otra cultura (la occidental) diferente a la propia, un dispositivo de poder que responde a discursos que se imponen, y que es estratificada aun en su condición de pública, Stromquis (1995) opina que:

Se conoce poco acerca del desempeño estudiantil por residencia rural/urbana o por etnicidad. Los pocos estudios que existen muestran que los alumnos de familias de bajos ingresos alcanzan puntajes de la mitad o de un tercio más bajos que los niños de familias de altos ingresos. Asimismo, los niños de familias de bajos ingresos demuestran un alto nivel de ansiedad y un bajo nivel de autoestima (UNESCO 1990, 456-460). (...) la escuela particular sirve muy bien a cierto grupo y así crea diferencias sociales; y segundo el sistema público en sí se da de modo diferenciado, con menos perjuicios para ciertos grupos urbanos de clase media y con grandes perjuicios para poblaciones rurales, urbano-marginales y de minorías étnicas.

Es decir, además de ser un dispositivo de poder que homogeniza a la población bajo parámetros de una cultura occidental, tratando de ocultar o desaparecer la diferencia, también es sectorial, es decir, ofrece mayores beneficios a cierto grupo poblacional discriminando a otros entre ellos a los indígenas.

Al respecto, Juan Carlos Tedesco (citado por Strmquis, 1995), ha verificado la tendencia hacia una bifurcación del sistema educativo, con niños que se inician en la escuela pública siguiendo una ruta de ascenso sólo a través de escuelas públicas y los niños en escuelas particulares moviéndose exclusivamente a través de escuelas particulares. Esto llevó a Tedesco a hablar de “circuitos diferenciados”, a través de los cuales se crean sistemas educativos segmentados, en este caso, paralelos y muy diferentes. Después de observar las salas de clase y entrevistar a los alumnos, concluyó en su estudio que el sistema educativo discrimina de una manera muy sutil.

Es decir, el sistema no discrimina dentro de las escuelas porque cada escuela usa normas meritocráticas, pero el sistema en su totalidad discrimina a través de una oferta diferenciada por clase social. La apariencia de igualdad contribuye a que se mantenga una estructura que recibe legitimidad por parte de la población.

Dadas las diferencias en la oferta escolar entre las zonas urbanas por una parte y las urbano-marginales y rurales por otra, y dadas las diferencias entre las escuelas públicas y privadas se puede concluir que además de ser la escuela un dispositivo de poder para homogenizar, trae consigo la desigualdad a nivel de acceso, conocimientos y logros en educación para los indígenas.

Emerge así, en este marco de poder la cuestión de la equidad, que queda invisible detrás de políticas de expansión y mejoramiento de la calidad que nunca llegan a discutir quién se beneficia de estas estrategias. Así, bajo la idea de un mundo servido de igual manera por la educación pública, continúa un sistema que consigue desigualdades que no son al azar sino altamente predecibles. La equidad, que requiere intervenciones específicas para mejorar las condiciones de grupos menos favorecidos en la sociedad, como los indígenas, no se llega a

manifestar en América Latina. Las políticas más cercanas a ese fin son los programas de educación bilingüe. Estos generalmente funcionan como partes separadas del sistema de educación regular; es decir, no llegan a ser integrados significativamente.

Conclusiones

La cuestión indígena en el campo enunciativo de la educación, emerge dentro de una dinámica de fuerzas entre el saber y el poder que da lugar a diversas formaciones discursivas. El saber representado por los enunciados de las fuentes académicas, abordando lo indígena desde la perspectiva de la etnicidad y la etnoeducación y el poder expresado en la emergencia de políticas públicas internacionales que, como régimen de verdad serán ratificadas en las políticas nacionales y regionales.

El análisis de las políticas públicas nacionales permite identificar como campo de presencia a los enunciados de las políticas internacionales, asumidos como aquellos enunciados formulados ya en otra parte, es decir fuera del contexto nacional y que “se repiten en un discurso a título de verdad admitida”. Así, las políticas internacionales en el juego de saber-poder van a instaurarse como regímenes de verdad, enmarcados en un discurso con intereses netamente económicos como el que emergía a comienzos de los años 90s (neoliberal) pero disfrazado en un discurso de derecho.

Alrededor del discurso de lo indígena en las políticas públicas educativas emerge una serie de conceptos como pobreza, cultura, diversidad, exclusión que van a permitir múltiples formas de enunciabilidad, algunas de ellas propias de épocas determinadas por que fueron silenciadas con el cambio de gobierno, otras se mantuvieron a lo largo de la década de los 90s convirtiéndose en regímenes de verdad.

Así, los enunciados identificados desde el análisis de las fuentes referidas a estudios sobre lo indígena en educación desde políticas públicas, etnicidad y etnoeducación fueron:

- La educación como derecho en el marco de políticas neoliberales.
- Etnoeducación como educación desde las culturas étnicas o como educación desde la escolarización de las culturas

- Una tendencia política de legitimar un discurso indígena en el campo educativo
- Una tendencia a homogenizar en un discurso indígena todas las identidades individuales indígenas
- El concepto de escuela como dispositivo de control y de poder que promueve la cultura occidental, a través de la etnoeducación, desde el punto de vista de escolarización para los indígenas.

Al corroborarse con el análisis de la fuente primaria como lo fueron las políticas públicas educativas, se obtuvo que los siguientes enunciados reiteraban en varias de las normas legales, convirtiéndose en regímenes de verdad, entre ellos:

- El enunciado de la educación en el marco del derecho que va a caracterizar toda la década de los 90s.
- Una manera de enunciar lo indígena desde la exclusión de la colectividad nacional, que los reconoce como parte de la sociedad pero resaltados desde la diferencia
- Un tipo de educación indígena como construcción del estado con la cooperación de la población indígena
- Una educación que responda a la preservación de dialectos indígenas enmarcada en una política de educación intercultural bilingüe o etnoeducación
- Enunciar lo indígena desde el marco de la carencia y la pobreza
- Enunciar el reconocimiento de lo indígena en el marco del desarrollo económico.

El discurso indígena logra posesionarse en el campo de las políticas públicas y lograr reconocimiento constitucional, como resultado de una serie de luchas sociales, de

confrontaciones por el poder, de resistencia ante condiciones de pobreza, de abandono estatal, de violencia, de discriminación, que solo alcanzaron un lugar de escucha desde el ámbito del poder político, donde la Asamblea Nacional Constituyente fue la condición de posibilidad más evidente para que el discurso indígena lograra instaurarse legítimamente.

Dentro del campo de fuerza se puede apreciar una dinámica de lucha reflejada en las relaciones de poder entre los intereses del estado, centrados en lograr las condiciones que respondiera a las exigencias de un nuevo modelo económico que se estaba imponiendo; el neoliberalismo, expresado en los preceptos de las políticas internacionales y en organismos como el Banco Mundial, la ONU, la OEA, el Banco Interamericano de Desarrollo, entre otros, en donde se evidencia una tendencia hacia la homogeneización de las naciones, lo que exigía superar las condiciones que no favorecían a la apertura económica, como la pobreza y el analfabetismo desde donde se referenciaron las poblaciones indígenas; y finalmente los intereses de las minorías étnicas, que se expresaban a través de movimientos sociales y luchas, en una dinámica de resistencia que luego alcanzó una representación desde el campo del poder, a través de los logros en la Asamblea Nacional Constituyente que se materializaron en la promulgación de la Constitución Nacional, que desde la postura de Wade (2006) “no son de todo radicales porque aunque existan ideologías indigenistas en una nación, solo ofrecen un lugar simbólico para los indígenas, siendo estos idealizados y exotizados junto con prácticas asimilacionistas y racistas, disfrazadas en forma de reconocimiento oficial y popular pero que en últimas perjudican a las comunidades indígenas”

Desde el campo de la academia se presentaron dos tendencias, la primera sustenta de manera disciplinar términos como etnicidad, etnoeducación, interculturalidad, que hicieron parte de la dinámica de las formaciones discursivas en el corpus del campo enunciativo de la educación; y en la segunda se polemizaron los mismos conceptos desde diferentes posturas, lo que llevó a que emergieran multiplicidad de enunciados frente a los intereses, viabilidad, resultados y consecuencias de las políticas públicas que se consolidaron. Grosso modo, los enunciados identificados fueron:

- Una presión de reforma por parte de la cultura política internacional que desde intereses económicos y exigencias neoliberales, evidenciaron una inclusión de los grupos

indígenas desde el discurso de los derechos humanos, pero con la intención de controlar áreas marginadas cooptando organizaciones indígenas e involucrándolas a un dialogo formal con el estado. (Wade (2006), Castillo (2008), Guido (2010), Gros (2012), Gros (2013), UNESCO (2014))

- Considerar que “el discurso indígena es de naturaleza política e identitaria antes que cultural” (Gros, 2013), comportando formas de coexistencia con enunciados de tipo internacional que funcionan como instancias superiores que deben transferirse a políticas nacionales, reafirmandose constantemente los intereses de las políticas neoliberales implementadas por los gobiernos latinoamericanos en el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas.
- Homogenizar a todos los grupos indígenas en un solo discurso de lo indígena silenciando las diferencias entre estos mismos, por intereses, costumbres o características geográficas, lo que deja entrever una enunciabilidad del discurso indígena como identidad genérica ocultando las identidades específicas repercutiendo en el ámbito de las políticas educativas al no corresponder con realidades descritas, porque fueron creados con base en la generalidad de un discurso indígena sin tener en cuenta el reconocimiento de identidades especiales. Sumado a esto, la investigación demuestra que el discurso indígena en el campo de las políticas públicas educativas no es una construcción propia de los indígenas, sino del estado bajo parámetros internacionales con cooperación de representación indígena.

En el transcurso de la investigación tanto en el análisis de las fuentes académicas como en el de las políticas públicas nacionales emerge el concepto de etnoeducación con el cual se suscribe la educación para poblaciones indígenas desde la normatividad educativa luego de la Constitución Nacional de 1991, y que desde las fuentes académicas se evidencia el campo de fuerzas y de tensiones que deja entrever la posibilidad de transformación de sus enunciados. Así, entre la multiplicidad de enunciados sobre etnoeducación, se pudieron identificar:

- Educación desde la necesidad de otra escuela que rechace la escolarización desde los procesos de evangelización de la iglesia católica y emerja desde las experiencias indígenas.
- Una tendencia hacia la reducción de la etnoeducación a una noción oficial de la política educativa perdiendo significado en medio del reconocimiento de la multiculturalidad y la reforma educativa neoliberal. Se reduce a la discursividad en las políticas públicas educativas
- Etnoeducación como política de acceso a la educación tradicional bajo condiciones especiales para los indígenas “una educación no desde las culturas sino desde la escolarización de las culturas” (Castillo, 2008). parafraseando a Guido (2010), este tipo de enunciación se asocia a la capacidad que tiene el otro diferente, es decir el indígena, para interactuar con otra cultura, es una educación para grupos étnicos, no un proyecto pedagógico para todos, en busca de “normalizar las normalidades”, es decir, para que los “otros” hagan parte de “nosotros”. Esta tendencia obedecía a “una lógica de inclusión de la diferencia, pero neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo, volviéndola funcional a los dictámenes de un mundo neoliberal. Desde esta forma de enunciación, el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, se convierten en una nueva estrategia de dominación cuyo interés no es la creación de sociedades equitativas sino el control del conflicto étnico en pro de la conservación de la estabilidad social, según las políticas capitalistas “incluyendo” supuestamente a los grupos históricamente excluidos”. Por lo tanto, desde esta perspectiva, todo intento de reforma educativa y constitucional responde a esta misma lógica de incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras del modelo neoliberal
- Etnoeducación como política para recuperar las lenguas autóctonas desde programas llamados Educación Intercultural Bilingüe

Así, se puede afirmar que la etnoeducación como formación discursiva posee unas condiciones de emergencia dentro del objeto de lo étnico, pero que en medio de la rareza de sus enunciados, sus lagunas y vacíos, comporta formas de coexistencia (campo de concomitancia)

con otros enunciados, como los que se refieren a las políticas públicas de educación. Esto activa las posibilidades de transformación de su significado y la emergencia de dos formas de enunciabilidad: como educación desde las culturas (étnicas) o como educación desde la escolarización de las culturas. Esta dispersión de sus enunciados, lo lleva a aislarse, a transformarse y a dejar entrever las condiciones de existencia de una nueva forma discursiva denominada educación propia. Puesto que, parafraseando a Enciso (2004) el descontento de algunos representantes de los grupos étnicos, llevaron a plantear la iniciativa de la creación de un propio proyecto étnico, al considerar que las políticas etnoeducativas, habían sido elaboradas desde el exterior de sus comunidades y no se sustentaban en procesos organizativos comunitarios

Así, desde el análisis documental realizado se obtiene que las condiciones de posibilidad del discurso indígena en las políticas públicas educativas fueron:

- Una influencia de las políticas internacionales que a su vez obedecen a las exigencias de un modelo económico que emergía para la década de los 90s y que tenía como base el marco del derecho
- En lo social, la dinámica de luchas, resistencia y movimientos sociales propios de varios grupos indígenas, especialmente los gestados en el Cauca, con las diferentes manifestaciones de las organizaciones indígenas como el CRIC o la ONIC.
- La Asamblea Nacional Constituyente como espacio político donde logra posesionarse lo indígena para alcanzar una voz de escucha y una aprobación desde la mayor expresión legal como lo es la Constitución de 1991
- En su orden, fue la promulgación de la Constitución Nacional de 1991, la que permitió el espacio para que emergieran toda una serie de propuestas desde lo político sobre educación para pueblos indígenas que se materializaron en leyes, decretos y reformas y fueron constituyendo el marco legal sobre etnoeducación.

Recomendaciones

Este trabajo de investigación sugiere, para estudios posteriores, que por cuestiones de la premura del tiempo no lo permitieron, abordar elementos del archivo que podrían enriquecer el trabajo como lo es la oralidad que caracteriza a las comunidades indígenas como su fuente primaria de transmisión de conocimientos de generación en generación, que no queda en ningún registro escrito, precisamente por su condición de oralidad.

Por otra parte, se recomienda en estudios posteriores precisar la selección y la organización del archivo para la escritura en el marco de un método arqueológico evitando el abordaje de las fuentes por separado, pues no permite ubicar la emergencia de los enunciados desde todos los ángulos, para detectar sus entrecruces y respectivas luchas por constituirse como régimen de verdad, por el contrario, es pertinente abordar el análisis de las fuentes desde los puntos de cruce que denotan los mismos enunciados.

Bibliografía

Aguilera, A. y González, M (2014) Educación y Movimientos Sociales. La Sostenibilidad de las Propuestas. Revista Folios No. 39 p. 117-135. Universidad Pedagógica Nacional

Almendra, A. Proyección Educativa Indígena. Profundización de la Mochila en el Marco de una Etnoeducación de Calidad. MEN. Dirección de Cobertura y Equidad. Subdirección de Poblaciones. Programa de Etnoeducación.

Caicedo, J. y Castillo, E. (2008) Indígenas y Afro descendientes en la Universidad Colombiana: Nuevos Sujetos, Viejas Estructuras. Cuadernos Interculturales Vol. 6 No. 010 Universidad de Valparaíso, Chile.

Castillo, E. (2008) Etnoeducación y Políticas Educativas en Colombia: La Fragmentación de los Derechos. Revista Educación y Pedagogía Vol. XX No. 52 Septiembre- Diciembre.

Castro, E. (2005) El Vocabulario de Michel Foucault. Un Recorrido Alfabético por los Temas, Conceptos y Autores. Universidad Nacional de Quilmes.

Donoso, A. (2004) Interculturalidad y Políticas Públicas en Educación. Reflexión desde Santiago de Chile. Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos. Universidad de Chile

Enciso, P. (2004) Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia con énfasis en Política Pública. MEN. Dirección de Poblaciones y proyectos Intersectoriales. Subdirección de Poblaciones. Bogotá, Colombia

Foucault, M. (1979) La Arqueología del Saber. México. Ed. Siglo XX

Foucault, M. (1993) Microfísica del Poder. Ediciones La Piqueta, Madrid, España

Gillette, H. y Patrinos, A. (...) Pueblos Indígenas, Pobreza y Desarrollo Humano en América Latina (1994-2004) Banco Mundial. Obtenido de www.worldbank.org

Gros, C. Poder de la Escuela, Escuela del Poder. Proyecto Nacional y Pluriculturalismo en Épocas de Globalización. Memorias Simposio Participación de las Lenguas en la Construcción de Sentido Social. Programa Colombia Multilingüe. Universidad del Atlántico.

Gros, C. (2012) Políticas de la Etnicidad, Identidad, Estado y Modernidad. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Gros, C. (2013) ¿Indígenas o Campesinos, Pueblos de la Selva o de la Montaña? Viejos Debates. Nuevas Perspectivas. Revista Colombiana de Antropología. Vol. 49 Enero-Junio. 45-69

Guido, S. (2010) Diferencia y Educación: Implicación del Reconocimiento del Otro. Revista Pedagogía y Saberes No.32 Universidad Pedagógica Nacional, p. 65-72.

Herrera, V. (2005) Foucault. Descifrar y Ordenar una caja de Herramientas. Notas para pensar la Teoría de la Educación. Revista de Estudios en Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Nordeste No. 6

Martínez, L. (2005) Reseña libro Género, etnicidad y educación en América Latina de Inge Sichra. Reseñas educativas, American Educational Research Association.

MEN. (2001) Informe Nacional sobre el Desarrollo de la Educación en Colombia. 46° Conferencia Internacional de Educación. Ginebra, Suiza

Ortiz, L. y Vizcano, J. (2014) La Ley General de Educación. Veinte Años después: Una Valoración a la Luz del Derecho Humano a la Educación. Revista Educación y Ciudad No. 27 IDEP Julio-Diciembre, 27-49

Pulido, O. (2014) Veinte Años de la Ley 115 de 1994. Revista Educación y Ciudad No. 27 IDEP Julio-Diciembre, 16-26

Rojas, T. (1999) La Etnoeducación en Colombia: Un trecho andado y un Largo Camino por Recorrer. Revista Colombiana Internacional No. 46.

Stromquis, N. (1995) Educación y Equidad en la América Latina Contemporánea. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo No. 121

UNESCO (2004) Diagnóstico sobre Educación Superior Indígena en Colombia. Obtenido de www.resalc.unesco.org.ve

Wade, P. (2006) Etnicidad, Multiculturalismo y Políticas Sociales en Latinoamérica: Poblaciones Afrolatinas e Indígenas. Universidad de Manchester

Wallela, E. (1994) Pluralidad Cultural y Social en Iberoamérica. El Papel de la Educación Bilingüe Intercultural. Revista Iberoamericana de Educación No. 4 Enero-Abril.

Walsh C. Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural

Marco Legal

Carta a la Organización de los Estados Americanos. Bogotá, 1948.

Tercera Conferencia Interamericana o Protocolo de Buenos Aires. Argentina, 1967

Convención Americana sobre Derechos Humanos o Pacto de San José, Costa Rica, 1969

Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos o Protocolo de San Salvador. San Salvador, 1988 (Ratificado en Ley 319 de 1996)

Convenio 169 de la OIT, 1989 (ratificado en Ley 21 de 1991)

Decreto 088 de 1976

Resolución 3454 de 1984

Constitución Política Nacional, 1991

1°. Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Declaración de Guadalajara.
Julio de 1991

Decreto 2127 de 1992

Ley 15 de 1994. Ley General de Educación

Decreto 1860 de 1994

Decreto 804 de 1995

Ley 397 de 1997

Planes de Desarrollo obtenidos de www.dpn.gov.co

Plan Economía Social (1986-1990)

Plan La Revolución Pacífica (1990-1994)

El Salto Social (1994-1998)

Cambio para construir la Paz (1998-2002)