

CONFIGURACIÓN DEL JOVEN DENTRO DE LA CONDICIÓN INDÍGENA:
BÚSQUEDAS E INDAGACIONES EN TORNO A LA ENSEÑANZA

MARGARITA GARIBELLO ESCOBAR

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE BIOLOGÍA
LICENCIATURA EN BIOLOGÍA
BOGOTÁ
2013

CONFIGURACIÓN DEL JOVEN DENTRO DE LA CONDICIÓN INDÍGENA:
BÚSQUEDAS E INDAGACIONES EN TORNO A LA ENSEÑANZA

MARGARITA GARIBELLO ESCOBAR

Trabajo de grado para optar el título de Licenciada en Biología

Directora

Paola Andrea Roa García

Licenciada en Biología. Magíster en Educación

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE BIOLOGÍA

LICENCIATURA EN BIOLOGÍA

BOGOTÁ

2013

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Bogotá D.C. Julio 2013

*A mi familia por brindarme su apoyo,
por ser mi historia y mi sustrato,
por confiar en mí...*

*A la incondicionalidad y la pureza
con la que tu mano sostuvo mi andar...*

AGRADECIMIENTOS

Escribiendo estas palabras me remito al lugar. Su olor, sus aguas psicodélicas, sus atardeceres explosivos, a los seres, los colores y los vientos que me permitieron ver otras puertas, desde aquí agradezco a los jóvenes de este lugar por desenmascarar y posibilitar la duda.

Agradezco a Dios desde estas líneas, a mis padres, a mi hermana, mi sobrina, a mis abuelos, a mis tíos, a mi novio, porque sin ellos no hubiera sido posible encontrar mí paso a paso en este camino.

A la profesora Paola Roa, por aventurarme hacia el laberinto de mis nociones, por sus aportes en la conformación de mi postura investigativa, por orientar el presente trabajo de inicio a fin y por permitirme la apertura a otros entendimientos de la vida.

A la Línea de Investigación Trayectos y Aconteceres Estudios del ser y el quehacer del maestro desde la Pedagogía, por ser un espacio académico e investigativo que abrió sus puertas y propició mi formación como maestra, por tejer indagaciones, afectos y crear espacios de movilización personal. Mi más profundo respeto y agradecimiento.

Al Departamento de Biología y a la Universidad Pedagógica Nacional por ser mi casa, por alojar mis transformaciones, por ser espacio y escenario de experiencias inolvidables, porque sus paredes y los maestros que las habitan, resisten, crean, sueñan y apuestan a la diferencia.

A mis amigos y compañeros de viaje Jhon, Marcela, Luisa y en general a todos mis compañeros de semestre que aportaron sustancialmente con sus ideas y formas de vida a mi formación. A todos ellos, gracias por sus discusiones, sus inspiraciones, su compañía y sus gratas sonrisas.

A la vida por permitirme llegar.

RESUMEN ANALÍTICO EDUCATIVO (RAE)

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Configuración del joven dentro de la condición indígena: búsquedas e indagaciones en torno a la enseñanza
Autor(es)	Garibello Escobar, Margarita
Director	Roa García, Paola Andrea
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2013. 225 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Configuración, joven, singularidad condición indígena, enseñanza.

2. Descripción
<p>El presente trabajo hace referencia a la enseñanza como una posibilidad de desplegar, investigar y mostrar la configuración del joven dentro de la condición indígena desde las categorías sujeto, saber y poder. En este sentido, la investigación documental que se desarrolla, se convierte en una búsqueda por problematizar el quehacer del maestro a propósito de la singularidad del joven, desde las regularidades de prácticas discursivas y sus dispersiones, desde los juegos de verdad y las fuerzas de poder que configuran particulares etiquetas, formas de ser sujeto, deber ser, perfiles y otras siluetas de “joven indígena” que comienzan a tener gran eco en la academia educativa actual, desde donde se posicionan muchos maestros. Así, los propósitos fueron: abrir un espacio de libre indagación para los lectores en relación a la escuela en tierras indígenas, reafirmar una postura propia en relación a la enseñanza, problematizar la práctica pedagógica y alimentar desde la investigación, la experiencia personal que tuvo lugar en Puerto Nariño (Amazonas) durante el año 2011.</p>

3. Fuentes
<p>Las fuentes que alimentan la presente investigación, constan de 12 referentes teórico-metodológicos, y 94 fuentes primarias en temas relacionados con lo indígena, la etnoeducación, lo antropológico, lo legislativo, lo ambiental, entre otros. Así, para la constitución del Archivo se tienen en cuenta documentos de circulación masiva, legislación, proyectos educativos, documentos escolares, entrevistas, diario de campo, planes de desarrollo y gobierno, reuniones, artículos de revistas, relatos autobiográficos, folletos, volantes, libros, cartillas, e investigaciones a nivel internacional, nacional y local.</p>

A continuación se presentan las principales fuentes.

Asociación de Cabildos Indígenas del Trapecio Amazónico, (2008), *Resignificación del Proyecto Educativo Comunitario de la Institución Educativa María Auxiliadora de Nazareth. Desde la cosmovisión y las relaciones interculturales*. Leticia: CODEBA.

Aticoya & Docentes, (Abril, 2011), *Reunión Docentes*, Archivo personal [Audio]. Puerto Nariño, Amazonas.

Aticoya, Acitam & Azcaita, (Julio, 2011), *Reunión organizaciones indígenas del Amazonas. Tercera Mesa de concertación. Consejo Interinstitucional de Pueblos Indígenas del Trapecio Amazónico CIPITA*, Archivo personal [Audio]. Puerto Nariño, Amazonas.

Bauman, Z., (2005), *Identidad Conversaciones con Benedetto Vecchi*. Buenos Aires: Ed. Losada.

Cardona, V., (2011), *Relato autobiográfico*. Puerto Nariño, Amazonas.

Cuellar Ahue, M., (2011), *Entrevista*, Archivo personal [Audio]. Puerto Nariño, Amazonas.

Chillán, Y., (2004). *Voces y Miradas Colombia Joven*. Madrid, España: Colección Millenium. Disponible en: http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/EJ1235400929.pdf.

Comunidad Educativa, (2001), *Manual de convivencia Institución Educativa San Francisco de Loretoyaco*, Puerto Nariño, Amazonas.

Cuellar, M., (2011). *Entrevista* Archivo personal Archivo personal [Audio]. Puerto Nariño, Amazonas.

Deleuze, G., (1986). *Foucault*. París: Paidós Studio.

Dependencia de las Naciones Unidas para la Juventud. (2000). *Convención sobre los Derechos del Niño Folleto Nº 9: Los niños y los jóvenes indígenas Conceptos e ideas clave. Programa Mundial de Acción de las Naciones Unidas para la Juventud hasta el Año 2000 y en adelante*. Disponible en: <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/GuideIPleaflet9sp.pdf>.

Foucault, M., (1988). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. París: Pre-textos.

Gros, C., (2000). *Políticas de la Etnicidad: identidad, Estado y modernidad*. (1ª Ed.). Bogotá: Instituto colombiano de Antropología e Historia (ICANH).

Hermanas Vicentinas, (2011). *Legión de María*. Puerto Nariño, Amazonas. P.4.

Hermanas Vicentinas, (2011). *Proyectos Pedagógicos*. Puerto Nariño, Amazonas.

Larrosa, J., (2007), *¿La escuela un modulador de subjetividad?. Escuela, Cuerpo y Biopoder*. Medellín: Maestros gestores de nuevos caminos.

López, A. & Bonilla J., (2010). *“Las Rutas del Yagé”*. [Documental] Colombia: Ministerio de Cultura.

Ramos, M., & Cahuache, E., *TEXTO SÍNTESIS Actualización del Plan de vida de los Pueblos Tikuna Cocama Yagua. ASOCIACIÓN DE AUTORIDADES INDÍGENAS – ATICOYA DOCUMENTO SÍNTESIS – PLAN DE VIDA 2007 – 2017*. Disponible en: http://www.observatorioetnicocecoin.org.co/files/Plan%20de%20%20vida%20Tikuna%20_Aticoya_Puerto%20Nari%C3%B1o.pdf.

Martínez Boom, A., (2003). La enseñanza como posibilidad del Pensamiento. *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio. 1-19. Disponible en: <http://www.albertomartinezboom.com/home/index.php/mtlibros/84-artcl-libro12>.

Martínez Boom, A., (2005). ¿Puede la enseñanza incitar el pensamiento?. *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante. 1-16. Disponible en: <http://www.albertomartinezboom.com/home/index.php/mtarticulos/178-artcl-articulo10>.

Parra, A., (2003). *Acercamiento a la Etnomatemática*. Trabajo de Grado para optar por el Título de Matemático. Departamento de Matemáticas. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá D.C., Colombia. Disponible en: <http://etnomatematica.org/trabgrado/acercamientoalaetnomatematica.pdf>.

República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Disponible en: <http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>.

Ruíz, N., (2008). *Plan de Desarrollo 2008-2011*. Puerto Nariño: Coordinación General del Plan de Desarrollo.

Runge, K., (2003). Foucault o de la Revaloración del Maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la hermenéutica del sujeto. *Revista Educación y Pedagogía. Grupo de Investigación sobre formación y Antropología Pedagógica e Histórica Formaph. Universidad de Antioquia*. Vol 15. No.37. 219-232.

Soplin, W., (2010). *Reunión Expresidente de Aticoya y Estudiantes de Sexto semestre de Licenciatura en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional*. Archivo personal [Audio], Puerto Nariño, Colombia.

Universidad Pedagógica Nacional, (2006). *Estudios sobre la condición Juvenil: representaciones a cerca del embarazo, del ser madres, y del asumir la maternidad en adolescentes madres y gestantes escolarizadas de algunas Instituciones Educativas de Bogotá*. DBI. Trayectos y Aconteceres: estudios del ser y del quehacer del maestro desde la Pedagogía. (DBI-003-05). Bogotá: Roa, P.

Van Leet, B., (2008). *Niñez Indígena del Amazonas*. Bogotá: Kimpres Ltda.

4. Contenidos

La presente investigación surge desde el interés personal por lo indígena, los seminarios de práctica y trabajo de grado en la línea de investigación Trayectos y Aconteceres: estudios del ser y del quehacer del maestro desde la Pedagogía del DBI, y desde la experiencia de práctica pedagógica integral que tuvo lugar en el municipio de Puerto Nariño (Amazonas) durante el año 2011. Desde allí, se construye esta propuesta investigativa que tiene como objetivo general visibilizar cómo se configura el joven en el marco de las prácticas discursivas de la condición indígena indagando en torno a la enseñanza, el cual se traza como objetivos específicos: reconocer los saberes y discursos que circulan en el tema etnoeducativo, antropológico, legislativo, ambiental, entre otros y lo que pronuncian respecto al joven. Además de identificar las fuerzas de poder y los juegos de verdad que inciden en la constitución del joven desde el entorno de Puerto Nariño, para problematizar la enseñanza de las ciencias partiendo de la singularidad de los acontecimientos y fenómenos de lo indígena. Así pues, en la búsqueda por mirar y pensar de otro modo la enseñanza, y para el cumplimiento de los anteriores propósitos, se plantea como guía investigativa la siguiente pregunta problema: ¿cómo se configura el joven en el marco de las prácticas discursivas de la condición indígena y qué indagaciones suscita al pensar en torno a la enseñanza?, lo cual permitió plantear los siguientes contenidos y capítulos titulados:

1. ¿Es necesario preguntarse por la singularidad del joven en la condición indígena? o la oportunidad para pensar un problema de investigación desde la enseñanza.
2. El indígena como figura externa de saber: relaciones sobre un discurso que perfila al joven "indígena" desde las nociones, los conceptos y las opiniones.
3. Sobre la identidad y su comportamiento metamórfico.
4. Dimensiones de la escuela como eje fundamental en la conformación del joven "indígena": miradas retrospectivas al entorno de Puerto Nariño.
5. Sobre las prácticas discursivas escolares en el nombre de las Ciencias Naturales.
6. Consideraciones finales, rutas trazadas y otras búsquedas.

7. Metodología

La metodología utilizada en la presente investigación, está situada desde la mirada arqueológica-genealógica de Michel Foucault la cual toma sus referentes teóricos como caja de herramientas. Así, se captura información en documentos de diversa índole y de amplia circulación para la construcción del archivo, entendido como cuerpo documental que proporciona perspectivas diferentes de las fuentes a través de su lectura hipertextual y de la organización que adquieren estas desde las categorías teórico-metodológicas: sujeto, saber y poder. Desde allí, las regularidades de las prácticas discursivas, las fuerzas de poder y la singularidad de otras prácticas, se extraen en matrices de tematización.

8. Conclusiones

Las presentes conclusiones y consideraciones no son un cierre de la investigación, por el contrario, son la muestra a las otras rutas que posibilitaron la búsqueda por la indagación y la enseñanza, en la pregunta por la configuración del joven desde su condición indígena. Así, en la intención por desplegar las fuentes, y mostrar otras relaciones que construyen la condición indígena que configura al joven habitante de resguardos, se puede concluir que lo que escenifican los conceptos, las fuerzas de poder, y las formaciones de saber en la conformación de algunas prácticas discursivas a nivel global, ha de encontrarse ligado a la particularidad de la época actual, en la que instituciones fundamentales a nivel internacional, tales como la ONU y la Unicef, han de conformar el entorno discursivo, desde el cual se configura el sujeto “joven indígena”, y tras ellas, se ha de tejer un entramado de reglas y acontecimientos históricos en los que la legislación internacional como la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos, la Cumbre de la Tierra de 1992, la Convención sobre los Derechos del Niño y otros pactos internacionales sobre derechos humanos, son algunas de las condiciones de posibilidad que comienzan a diagramar los poderes en otras instituciones y saberes estatales como la legislación emanada por la constitución del 91, las Organizaciones Indígenas Nacionales y específicamente del Trapecio Amazónico, ONG`s, el ICBF, el programa Familias en Acción, entre otros.

En este sentido, lo que se empieza a promulgar desde tales devenires, son los discursos que circulan en el tema etnoeducativo, antropológico, legislativo, ambiental, entre otros, configurando etiquetas específicas de joven indígena, que son funcionales a las fuerzas de poder y a las regularidades discursivas, de lo indígena, la identidad, la escuela, la iglesia y lo ambiental.

Así, es una sospecha pensar en que uno de los modos de enunciación de la condición indígena es la etnicidad, a la cual subyacen funciones de objeto (rescate, conservación y pérdida culturales), sujeto (joven indígena) y conceptos en relación con lo étnico, el patrimonio y la cultura, que vienen a constituirse como un afuera, ajeno a la contingencia del joven, pero fundamental en la configuración de su alojamiento en tal condición.

En la búsqueda por mirar y pensar de otro modo la enseñanza, los hallazgos en relación con las formas de afectar de las fuerzas de poder y los juegos de verdad (construcción de etiquetas, necesidades y afanes); dieron cuenta de la singularidad de los sujetos y los ambientes en los que se encuentra inmerso el maestro. Por tanto se vislumbra que el niño/joven indígena supera su condición. De esta manera, al crear otras maneras de llegar a su formación, es preciso tener en cuenta que es ingenuo repetir lo instituido aun cuando se aclaman otras necesidades de la vida particular de los jóvenes y las comunidades de Puerto Nariño.

Entonces, la apuesta es pensar abiertamente en torno a enseñanzas que den cabida a los estudiantes a desincorporarse de las etiquetas (si esta es su elección), permitir abiertamente el descubrimiento de sí mismos, de su contingencia, dejando a un lado el deber ser, los perfiles que se han construido sobre los jóvenes indígenas, no porque ello sea negativo, sino para dar la oportunidad de cuestionar el ser, su conformación y desde allí, dar cabida a la singularidad, a lo enigmático de la vida y sus espacios, a lo desconocido de sí, del ambiente, de las familias, de los acontecimientos, de las prácticas. Otorgar oportunidades para pensar y construir diferente la historia, apartándose por un momento de las verdades que el poder y el saber han radicado, intentar ver desde otras ópticas los cambios que la naturaleza muestra, y seguir con el curso de la transformación, teniendo en cuenta que las decisiones de vida de los jóvenes, también hacen parte de ello.

Otras posibles rutas para pensar la enseñanza desde la Pedagogía...

Se plantean entonces las siguientes preguntas para futuras investigaciones: ¿cómo la mirada arqueológica-genealógica de la historia permite crear otros entendimientos sobre el ser, la cultura, las raíces, las huellas, los rastros, la familia, los antepasados, el territorio? ¿Cómo visibilizar la singularidad de los espacios y acontecimientos para descubrir la historicidad, para construirla, para reescribirla? ¿Cuáles son las prácticas éticas, estéticas y políticas de los jóvenes? ¿Cuáles son sus prácticas de sí que generan resistencias respecto a etiquetas que la condición indígena propone? ¿Cuál es la configuración del joven habitante de territorios indígenas desde la subjetividad y cómo ello desenmascara los juegos de verdad que circulan?

Elaborado por:	Margarita Garibello Escobar
Revisado por:	

Fecha de elaboración del Resumen:	9	07	2013
--	---	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	14
1. ¿ES NECESARIO PREGUNTARSE POR LA SINGULARIDAD DEL JOVEN EN LA CONDICIÓN INDÍGENA? O LA OPORTUNIDAD PARA PENSAR UN PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN DESDE LA ENSEÑANZA.....	19
2. EL INDÍGENA COMO FIGURA EXTERNA DE SABER: RELACIONES SOBRE UN DISCURSO QUE PERfila AL JOVEN “INDÍGENA” DESDE LAS NOCIONES, LOS CONCEPTOS Y LAS OPINIONES.....	33
2.1. Sobre la etiqueta de “joven indígena”.....	35
2.2. Dispersiones en la noción del chamán indígena y algunas prácticas asociadas que alimentan roles indirectos del joven.....	43
2.3. Jóvenes herederos de la cultura y del futuro de la humanidad: algunos apuntes sobre su deber ser.....	49
2.4. La pérdida y el “rescate cultural” como juegos de verdad.....	61
3. SOBRE LA IDENTIDAD Y SU COMPORTAMIENTO METAMÓRFICO.....	72
3.1. La recurrencia circundante de la identidad cultural: apuntes sobre su Etnicidad.....	74
3.2. Mestizaje, cambio cultural y algunos asuntos que constituyen la identidad desde el abordaje histórico.....	81
3.3. Caminando entre matices y heterogeneidades de la identidad.....	88
3.4. Sobre los señalamientos respecto a la identidad en los jóvenes y la posibilidad de interrogarlos.....	92
3.5. Un resumen que indaga y evoca la pluralidad de identidades en la configuración exterior del joven.....	102
3.6. Identidades juveniles como otro perfil externo de subjetividad.....	106
4. DIMENSIONES DE LA ESCUELA COMO EJE FUNDAMENTAL EN LA CONFORMACIÓN DEL JOVEN “INDÍGENA”: MIRADAS	

RETROSPECTIVAS AL ENTORNO DE PUERTO NARIÑO.....	113
4.1. Un vistazo a la escuela de Puerto Nariño y las prácticas discursivas que la permean.....	116
4.2. Sobre las instituciones que conforman la escuela, algunas nociones e incidencias en los jóvenes.....	125
4.3. El entorno escolar en el marco de la Etnoeducación, la Educación Propia y la Interculturalidad: algunos pronunciamientos respecto a los discursos y sus prácticas.....	132
4.4. La escuela como escenario de subjetivación: registros sobre la cotidianidad de la Institución Ed. San Francisco de Loretoyaco.....	152
5. SOBRE LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS ESCOLARES EN EL NOMBRE DE LAS CIENCIAS NATURALES.....	170
5.1. Apropiaciones del discurso ambiental y algunas singularidades que configuran la subjetividad del joven: sobre opiniones y afirmaciones de los estudiantes.....	188
6. CONSIDERACIONES FINALES, RUTAS TRAZADAS Y OTRAS BÚSQUEDAS.....	193
BIBLIOGRAFÍA.....	199
ANEXO 1 MATRIZ DOCUMENTAL.....	203
ANEXO 2 ESQUEMA CONFIGURACIÓN DEL JOVEN DESDE LA CONDICIÓN INDÍGENA.....	212
ANEXO 3 TRIÁNGULO SUJETO-SABER-PODER.....	213-214

INTRODUCCIÓN

Los pasos que se han venido trazando en la vida y en la construcción del ser maestro, son una pequeña muestra de la presente investigación, la cual luego de emprender un viaje sin retorno, comienza a materializarse desde la movilidad de los afectos, las experiencias singulares, las construcciones y las posibilidades investigativas que se visualizaron en la realización de la práctica pedagógica integral, luego de finalizada una pasantía en la Fundación Omacha, en el Municipio de Puerto Nariño (Amazonas), a mediados del 2011.

Tras precipitadas nociones personales en la vivencia, y la aparición de nuevas inquietudes que se salían del simple hecho de pensar en el “buen enseñar”, se ve la necesidad de consolidar un trabajo que permitiera poner en juego las verdades circundantes respecto a los jóvenes indígenas, la escuela y la enseñanza en estas tierras, con el fin de brindar miradas que sacudieran los sueños de otros maestros no para que dejaran de volar sino para abrir una campo de libre indagación en relación a la contingencia de los lugares y de los sujetos, y así pensar en dar pasos más certeros y contundentes.

En este sentido, el presente trabajo no pretende ser la guía de lo plausible en la enseñanza, no es una apuesta por facilitar el aprendizaje de la Biología en la introducción de saberes de lo indígena sobre lo vivo a los currículos, no es la proposición de un PEC (Proyecto Educativo Comunitario) o un currículo de educación propia, ni la compilación de fragmentos que caractericen un sujeto definido, a diferencia, se trata entonces de indagar desde el tejido de las regularidades en torno a la configuración del sujeto, partiendo del saber y el poder en la apuesta por mirar la enseñanza como un *desplegar* para incitar ejercicios de pensamiento sin rótulo, intentando problematizar en los lectores lo que se da por hecho desde la voz de las prácticas y en alusión a un afuera del pensamiento, e inducir a la creación de otras formas de asumir el que hacer. En esta medida, la enseñanza se concibe como un diagrama puesto a la vista, que no se limita solo a lo instrumental, sino que atraviesa el acto de enseñar, la

escuela, el maestro, y la configuración del joven desde las prácticas discursivas de la condición indígena, las cuales pueden presentar regularidades y dispersiones. Así, se presenta la configuración, como una construcción documental investigativa, que permite visibilizar el orden que a sí mismo se otorga el discurso y que a su vez organiza una figura de sujeto “joven indígena” que desde su condición, ramifica etiquetas específicas.

De esta manera, se toma como referencia la constitución de los saberes y la interacción de los poderes, de acuerdo a los temas que engloban la educación para niños y jóvenes indígenas. Así, la apuesta es mostrar la procedencia y la instauración de los juegos de verdad que desde la perspectiva del archivo y a manera de panorámica, han de exponer límites en el sustrato de los discursos, posibilidades y restricciones de las prácticas, así como algunas categorizaciones que inducen los cuerpos desde los saberes y las maneras en que los poderes le dan lugar a todo ello.

Por tanto, el presente trabajo al ser una muestra que como propósito final busca despertar indagaciones y deslocalizaciones en los lectores y ser un antecedente fuerte para otras investigaciones; no pretende hacerse ver como un tratado de argumentos para decir no a la etnoeducación, a la interculturalidad o a la educación propia, sino que intenta observarlos de cerca, y en planos donde se les logre discernir desde la óptica de las prácticas y los discursos que les da lugar, poniéndolos a funcionar en un escenario particular a propósito de la singularidad de los jóvenes.

Es importante mencionar, que la presente investigación presenta lo indígena como una condición con la que nacen los sujetos “jóvenes indígenas”, en la medida en que se encuentran embebidos en la etnicidad, en los actos legislativos, y políticos, que cobijan al indígena como figura de saber. Así, la condición se convierte en un entorno de prácticas discursivas, fuerzas de poder y juegos de verdad que ramifica acciones, estratifica saberes, crea necesidades, sujetos, derechos, deberes y otras prácticas, siendo un engranaje de acciones sobre acciones que potencializa imágenes genéricas del sujeto indígena, desde la vulnerabilidad, el bienestar en la articulación del joven a la tradición, desde diversas instituciones en temas relacionados con la tierra, la

naturaleza, el turismo, los subsidios o apoyos estatales, el trabajo, y lo ecológico.

Es una apuesta a pensar un ambiente en el que los jóvenes responden o no a modalidades operativas o adecuadas a ciertas aplicaciones y necesidades de la época actual. Se entiende Condición, como un piso de ideas, un estado y un entorno, en el que factores discursivos al parecer inducen y objetivan sujetos mediante las fuerzas, restricciones y posibilidades de ser o no ser, de acuerdo a determinadas formas de existencia. Así, es un punto en el que confluyen algunos aspectos de la vida de los sujetos que se encuentran inmersos en ella. Por tanto, muestra las grandes brechas que separan a los jóvenes ciudadanos de los que habitan resguardos, pues estos últimos, están cobijados por marcos legales como pueblos distintos pero en condiciones de igualdad. Por otro lado, se expone la condición indígena como acontecimiento histórico, político y social, que no ha existido siempre, siendo otra forma de diferenciación social para estos jóvenes desde las prácticas actuales del reconocimiento.

Desde esta perspectiva, el presente proyecto se enmarca en la mirada arqueológica-genealógica de Foucault como apuesta metodológica, que tiene en cuenta como herramientas fundamentales de trabajo las relaciones categóricas entre el sujeto, el saber y el poder, en la búsqueda por historiar prácticas que dejaran entrever la particularidad y complejidad del objeto de estudio poniendo las cartas desbarajadas desde fuentes de diversa índole. Así se tuvieron en cuenta fuentes relacionadas con la Educación del Internado San Francisco de Loretoyaco, el diario de campo, entrevistas escritas y abiertas a estudiantes, grabación de reuniones y eventos de las organizaciones indígenas, registro fotográfico, volantes, archivos de circulación pública, planes de gobierno, legislación, artículos, etc., procedentes de diversas instituciones. Así, en este tejido de saberes solapados voz a voz desde regularidades tematizadas en matrices de trabajo, se obtienen las fuerzas de poder que configuran al joven desde la condición descrita y en relación con las reglas, las legislaciones, los acontecimientos históricos y formaciones discursivas; se visibiliza que los jóvenes y niños indígenas son sujeto de derechos, depositarios únicos del conocimiento tradicional, perfilándose como herederos

del futuro de la humanidad, y del patrimonio cultural. En este sentido, prevalece la reproducción del discurso del rescate y la pérdida de la cultura, que funcionan como juegos de verdad y sustrato de intervenciones e iniciativas por parte de instituciones específicas a nivel mundial, nacional y local, que han de orientar políticas para la atención de este sujeto en lo que respecta salud, educación, y cultura.

Por su parte, la Identidad desde el archivo, se presenta como otra envoltura discursiva que permea la enseñanza, la escuela y el campo educativo, siendo un concepto clave que muestra un comportamiento metamórfico y maleable desde las maneras de funcionamiento en los sujetos y desde las instituciones. Así, presenta usos, entendimientos, apropiaciones y prácticas diferenciadas, en las que se encuentran amplias divergencias. Por tanto, en lo que respecta a la identidad cultural, algunas prácticas discursivas la muestran como obligación a la que debe sujetarse el joven para garantizar la pervivencia de la cultura a la que se encuentran suscritos, sin percatar que por otro lado esta también se concibe como un concepto que presenta orígenes indefinidos respecto a lo que la caracteriza y le da su estatus.

Por ello, lo que se encuentra difuso en relación a los arraigos de las etnias, se muestra conformado desde procedencias legislativas y devenires donde la pertenencia a un país, cobija lo tradicional sin enfrentársele como se podría pensar, retroalimentando su existencia y conformando un exterior que incita y promueve prácticas que moldean maneras de relacionarse con los usos que los sujetos dan a lo que llaman cultura y tradición, en el marco de una pretendida “autonomía” y algunas exigencias económicas que empiezan a visualizarse. En este sentido, se intentan desbarajustar otros conceptos vinculados a la identidad para hacer un llamado a la posibilidad de pensar en las no identidades o fronteras definitorias en la mirada a otras identificaciones y arraigos propios en los jóvenes, los cuales superan lo instituido desde este exterior y otros exteriores en que se les pretende embeber o definir como es el caso de las tribus urbanas también.

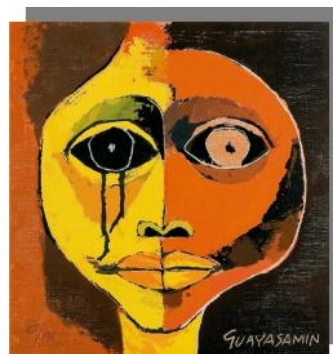
De otra manera, la Escuela como fuerza de poder, que emite acciones sobre otras fuerzas y que se encuentra atravesada por múltiples saberes que

dialogan, sujetos, discursos y otras instituciones dentro y fuera de ella; se convierte en dimensión fundamental en la configuración del joven. Así, la etnoeducación se muestra como discurso y acción, que produce en los sujetos, no la praxis de los propósitos que promulga en sí misma, sino la reproducción de la repetición de un discurso que se limita a la palabra y lo escrito, y que se usa para proporcionar estatus a las organizaciones indígenas e Instituciones Educativas como el INAESFRA (Institución Educativa Internado San Francisco de Loretoyaco), entrando en funcionamiento solo en situaciones específicas y requeridas; lo que permite pensar en amplias distancias respecto a lo que difunde desde el discurso a la luz de las prácticas. Por otro lado, la excelencia pliega la superficie externa de los jóvenes quienes apropian para sí el discurso que emana, el cual en este lugar, sirve de herramienta para reducir la enseñanza a la instrucción, e invisibilizar la administración del trabajo desde la obediencia, la sumisión, la competencia y la explotación invisible. La iglesia, como institución fundante de la particularidad de esta escuela, conduce las almas, conduce entendimientos y formas de control sobre sí mismos justificadamente, logrando inculcar en los jóvenes los valores y la formación cristiana como orientadores en muchos sentidos de su espiritualidad y sus vidas.

Otra fuerza que configura, es el cuidado del medio ambiente, donde surgen apropiaciones en los jóvenes respecto al discurso ambiental emanado por la legislación internacional, los saberes circundantes y los afanes actuales. Así, se expande este discurso en el currículo, la escuela y los maestros, otorgando también maneras de etiqueta, funciones, deberes y pliegues, además de conjugarse con los discursos de la sostenibilidad y la seguridad alimentaria, que desde las prácticas de nuevo, se muestran asimétricos a sus intenciones fundantes, pero que se abren campo en nombre de las ciencias naturales, vinculadas fuertemente a la cotidianidad de la escuela y de los jóvenes. De este modo y luego de esta pequeña síntesis, las siguientes páginas permitirán ampliar desde el archivo y la visibilización de las prácticas discursivas, la Configuración del joven en la condición indígena, como búsqueda para pensar y problematizar la enseñanza en general pero también en relación con las Ciencias Naturales.

1. ¿ES NECESARIO PREGUNTARSE POR LA SINGULARIDAD¹ DEL JOVEN EN LA CONDICIÓN INDÍGENA²? O LA OPORTUNIDAD PARA PENSAR UN PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN DESDE LA ENSEÑANZA

Cuando se decide en algún momento mirar las prácticas fuera de los límites que se han perfilado y ensamblado en el ser, desde los recorridos de la vida, las vivencias, los sueños, las interacciones con los otros, las expectativas personales, y los aprendizajes fundamentalmente; aterriza una inquietud que exige mirar desde otras perspectivas el enraizamiento de las



Guayasamín, Oswaldo. (1919).

verdades, cuando muchos acontecimientos que germinan en la cotidianidad del que hacer del maestro y de la vida de los que educamos, se ubican fuera de los discursos y pretensiones que las han conformado como planicies compactas y resonantes dentro de la academia educativa.

Invocar la enseñanza como un “ejercicio... cuyo sentido no es otro que el pensamiento, estableciendo para ello, ya no simples relaciones instrumentales... sino más bien... pensarla como un acontecimiento complejo de saber y poder”. (Boom, 2005, p.14), permite vislumbrar relaciones que brindan otros entendimientos de los objetos a investigar asociados a ella, enrareciendo lo evidente y lo que se da por hecho, con el ánimo de pensar, decir y actuar de otro modo.

Desde allí, lo que moviliza la presente investigación es la pregunta por el cómo los discursos, las formas de saber y las fuerzas de poder, configuran los jóvenes habitantes de territorios indígenas, como apuesta a pensar la

¹ Se refiere a la particularidad de los sujetos más allá del deber ser, lo que se configura en la vivencia. Es la constitución como individuo que no puede encasillarse, la contingencia.

² Se entiende como un entorno discursivo, una modalidad de existencia, como factor prefigurado en el que fuerzas de poder crean etiquetas características de joven, mediante prácticas discursivas que comprenden lo indígena. Así, para el caso de niños y jóvenes habitantes de “tierras indígenas” tal condición restringe y posibilita escenarios particulares que constituyen algunos perfiles que bien pueden adquirirse y apropiarse desde el deber ser, o que por el contrario propician de-sujecciones y evasiones.

enseñanza, mostrando desde varios puntos, que las comprensiones y regularidades en amplias agrupaciones discursivas y dominios de saber, evocan perfiles y formas de existencia de los jóvenes, pertinentes dentro de la condición indígena que propone la época. Lo que implica interrogarse entonces, por el lugar que ocupan las posturas de estos sujetos, las desujeciones, y las otras formas de habitar el mundo, cuando su singularidad en infinitos momentos desborda lo instituido, lo adecuado, cuando sus intereses se construyen y se enfocan desde otras inspiraciones que poco responden a lo que emana *una* cultura pensada, esbozada, caracterizada y compilada dentro de lo que comienza a ser necesario.

Y es preciso hacer alusión a ello, porque el funcionamiento de los discursos y sus prácticas, han de conducir desde las interacciones entre sujetos, conceptos e instituciones específicas; las vidas, y los entendimientos del mundo a diferentes niveles. Así, en algunas circunstancias, comienza a ser útil la encarnación de tales perfiles a intereses que están lejos de la existencia singular de los jóvenes, pero quienes en ocasiones subjetivan su pensamiento y sus prácticas coincidiendo con los requerimientos que permanecen invisibles y naturalizados desde las necesidades, la cotidianidad y las maneras de asumirse.

Se intenta destejer entonces, un discurso enmarañado que funciona desde los ámbitos legislativo, académico, político, económico y educativo, constituyéndose en dimensiones documentales del archivo, desde las cuales se evidencia el comportamiento diagramático³ de algunas regularidades y fuerzas de poder que comprenden: lo indígena, la identidad, la escuela, lo ambiental, la religión, y que por su naturaleza y comportamiento son funcionales a la configuración de la vida de los sujetos.

De esta manera, en busca de otros senderos por transitar que partieran del pensamiento, se interroga lo dicho, visibilizando algunas regularidades del discurso que a propósito de la configuración del joven tiene lugar en su

³ Emisión de puntos que indican la aplicación de fuerzas movilizando saberes.

formación. Desde allí, se toma distancia de los lugares comunes⁴ revisando alcances y tensiones de algunas prácticas discursivas, que dan cuenta de lo complejo al abordar el asunto de la educación en contextos donde las comunidades se etiquetan como “pueblos indígenas”. Así pues, algunos acontecimientos registrados, y las particulares formas de relacionarse y orientarse en la cotidianidad por parte de la comunidad de Puerto Nariño, muestran ficciones que serán objeto de indagación y desarrollo en el presente trabajo.

Se hace necesario mencionar también, que la implementación de algunos tipos de educación pronunciada y replicada voz a voz recurrentemente en la academia; han de convertirse en letra muerta, al registrarse de ello, modulaciones, discordancias o inexistencias desde la óptica de las prácticas. Por su parte, este tipo de educación especial para indígenas, entra a funcionar en determinados momentos, difuminada, distante y transfigurada desde otras apropiaciones lejanas a sus objetivos.

En este sentido, éstas y otras prácticas educativas se encuentran sujetas a la reproducción de discursos que tiene lugar en el acontecer diario del “enseñar” y donde la exploración de la singularidad del ser y de lo enigmático de la vida, quedan relegados e invisibles. Así, tales discursos en ocasiones, se tornan útiles a necesidades económicas que como se ha mencionado, perfilan y propenden de diversas maneras de nuevo, por encasillar los sujetos dentro de caracteres definidos, que incitan a pensar la escuela por uno de sus vértices, como un lugar de Fabricación⁵.

De tal manera, dentro de la configuración del joven⁶ se muestran las restricciones, el deber ser y sus obligaciones manifiestas en las diferentes

⁴ Ideas que circulan o saberes que en ocasiones conforman verdades quienes impiden que desde el pensamiento, surjan otras maneras de mirar los fenómenos, aquellos espacios, devenires y eventos que se ocultan dentro de los afanes y necesidades planteadas por los momentos históricos, pero que son merecedores y susceptibles de investigar aunque no hagan parte de lo instituido o validado. Éstos tienen lugar en la vida cotidiana, siendo cuestiones importantes que posibilitan tomar distancia, para afectar y afectarse como maestro.

⁵ Un lugar sustancial de configuración que da cuenta del “cómo la persona humana se fabrica en el interior de ciertos aparatos (pedagógicos, terapéuticos,...) de subjetivación.” (Larrosa, 2007, p.262), que permite observar cómo han de ensamblarse personas sujetas a principios y prácticas determinantes para la cotidianidad, desde la cual tiene lugar el ejercicio de poderes y saberes.

⁶ El joven se plantea como sujeto-objeto de estudio desde el saber. Este, se compone en la condición indígena y la habita. Pero también la desborda. En el presente trabajo entonces tiene lugar el concepto

fuerzas de poder que lo atraviesan, convirtiéndose en centro de convergencias, susceptible de ser desplegado y problematizado, en medio de relaciones que en ocasiones se muestran polémicas, irrisorias y enrarecidas en las prácticas. Lo que suscita pensar también sus funcionamientos desde la escena mundial, nacional y local. Y desde allí, visibilizar concordancias y juegos de verdad, pero también ausencias y vacíos en cuanto a otros entendimientos del sujeto joven “indígena”, como ser singular. Así, se entreteje un espacio de pensamiento en torno a la enseñanza que ha podido ser invisibilizado, desde las subjetivaciones instauradas, los afanes, necesidades y verdades circundantes, de lo legible en educación y atención a jóvenes dentro de la condición indígena.

Para ello, se emprende la búsqueda. Entonces la enseñanza no podría reducirse como se ha dicho, a la aplicación efectiva del “enseñar”⁷ en la introducción de valores culturales y principios requeridos, para el caso de la “etnia Ticuna”, por ejemplo; sino que contrario a ello, lo que se propone más bien es indagar sobre la etiqueta “joven indígena”, que lo reduce como sujeto perfilado y adecuado dentro de actividades y maneras de ser determinadas. Un sujeto que se aclama validado dentro de lo legislativo, ambiental, antropológico, económico y religioso, desde donde las iniciativas que proponen un trato especial para los niños y jóvenes de comunidades indígenas, pueblos y minorías étnicas; se hallan entretejidas en la escuela, situándose más el campo del discurso, pues sus prácticas son numerables.

Desde allí, se busca exponer las fuerzas de poder y las formaciones de saber que ensamblan a los sujetos en la condición indígena, preguntándose por lo que las mantiene y las hace permanecer en su vínculo con los enfoques en educación para pueblos. Esto con el fin, de aportar dudas e inquietudes respecto lo que escenifican los conceptos que le subyacen, funcionando como juegos de verdad por un lado, pero por el otro, convirtiéndose en hechos

“joven”, como categoría ya denominada. Es necesario aclarar que no se indaga profundamente por lo juvenil respecto a la discusión de la juventud como etapa conflictiva del desarrollo del ser humano (aunque se toman algunos aportes). La intención es entonces, mostrar el cómo se teje este sujeto dado, desde condiciones y entornos específicos que plantea lo indígena.

⁷ Como lo menciona (Boom, 2003, p.1) desde “un catálogo de recomendaciones sobre el buen enseñar”.

estáticos que en ciertas ocasiones funcionan sin mayor contundencia para la formación⁸ y la vida de los jóvenes.

En este sentido, el presente trabajo no es la formulación de una Propuesta Educativa Comunitaria que esboce conceptos, actividades y objetivos procedimentales para el buen enseñar de la biología desde lo “étnico” a niños y jóvenes “indígenas”, por lo que no se interesa en el acontecer de la asimilación o apropiación eficaz de valores, usos y costumbres culturales; sino que por el contrario, se pregunta por el cómo ello se vuelve necesario, por la procedencia, en medio de la singularidad cotidiana que envuelve al joven habitante de Puerto Nariño, quien muestra arraigos, usos, y prácticas de manejo del ambiente propios, que poco responden con su ficha descriptiva como sujeto perteneciente a la etnia Tikuna.

Así, aunque el joven habite singularmente el entorno indígena moldeándolo desde otros lugares de existencia, los saberes han de perfilarlo y caracterizarlo dentro de límites y etiquetas específicas. En este sentido, se busca mostrar, cómo algunas prácticas discursivas y singulares, visibilizan e invisibilizan tales sucesos contingentes del joven, remitiéndolos al olvido en medio de otras necesidades que han de movilizarse desde la época; por lo que se hace necesario realizar un ejercicio interrogativo sobre tales pretensiones, en la apuesta a incitar otras búsquedas como maestros.

Por otro lado, los acontecimientos incatalogables y singulares que tienen lugar en el municipio de Puerto Nariño, muestran rostros desconocidos e imprevisibles que suscitan incertidumbres en relación a la enseñanza de la biología en “territorios indígenas”, pues la escuela se observa permeada por discursos de procedencias diversas, donde lo biológico y etnoeducativo se muestra enrarecido desde las formas de direccionarse y apropiarse. Así entonces, en las prácticas, puede encontrarse la Biología como disciplina anexa, o sujeta a otros discursos y técnicas que adquieren relevancia, como es el caso de lo pecuario y agrícola, quienes adoptan algunos de sus saberes en

⁸ Entiéndase desde la transformación del ser y la potencia de ser afectado, de movilizarse, liberarse, y dirigirse hacia la incertidumbre de la vida, del ser. Una formación para dar forma pero desde las elecciones personales, la ética, la estética, inspirados en los arraigos singulares. Vislúmbrese esta formación como un llamado a la de-sujeción, a la posibilidad de pensar en los enigmas que se esconden y que están por descubrirse y reconstruirse desde la historia.

el logro de sacrificios adecuados y siembras controladas; siendo actividades importantes que movilizan actividades constantes de los jóvenes, dentro de las necesidades del día a día de la institución educativa INAESFRA, sin mencionar la vinculación de esta desde las prácticas discursivas respecto al cuidado del medio ambiente y la sostenibilidad.

Por su parte, puede también observarse lo étnico como un discurso útil y pertinente para el turismo que ha de articularse íntimamente y desde otros niveles y estratos del saber, con lo sostenible y conservacionista. Ello, sin desconocer todas las prácticas que son inducidas y producidas desde los discursos medioambientales y las necesidades fecundas hacia la ciencia y la tecnología, tornándose fundamentales en el diario vivir que configuran algunas subjetivaciones⁹ y pliegues internos¹⁰ en los jóvenes.

A todo lo anterior han de sumársele los arraigados principios que promulga la iglesia y la religión produciendo vivencias y maneras de subjetivación, que en muchas ocasiones guían la espiritualidad de los jóvenes, quienes ensamblados como sujeto del devenir y atravesados contundentemente por tal fuerza de poder; experimentan maneras particulares de conducir sus vidas, de asumirse a sí mismos y a su espacio, atendiendo a lo que el ejercicio de poder de tal escenario, posibilita y perfila como fundamental.

Es entonces en aquellas circunstancias que movilizan el pensamiento, donde tal vez la enseñanza no podría convertirse en una apuesta o una lucha por incentivar la etnoeducación haciendo de sus requerimientos algo obligatorio para la escuela. No podría encasillarse en buscar la mejor estrategia de alfabetización científica como lo proponen los estándares del MEN, en realizar un PEC (Proyecto Educativo Comunitario), en ahondar sobre la contrariedad ciencia-religión, o señalar las técnicas que encarnan en las prácticas escolares para contradecirlas y proponer lo plausible o lo que sería adecuado para la educación de las “poblaciones indígenas”.

⁹ Respecto a los modos de subjetivación (Foucault, 1999, p.364) dice que “La cuestión es determinar lo que debe ser el sujeto, a qué condición está sometido, qué estatuto debe tener, qué posición ha de ocupar en lo real o en lo imaginario, para llegar a ser sujeto legítimo de tal o cual tipo de conocimiento” (citado en Larrosa y Jaramillo, 2007, p.9).

¹⁰ Doble que las fuerzas de poder del ambiente emiten en la conformación del sujeto. Así, el sujeto interioriza el afuera, lo apropia desde sus comprensiones individuales y lo hace suyo, conformando maneras específicas de asumirse.

Es preciso abrir espacio al pensamiento, a la posibilidad y a la creatividad del lector para incitar otras búsquedas, evocando el saber y el poder como maneras de interrogarse como maestro en estos contextos. En este sentido, desde lo inédito de los fenómenos que tienen lugar dentro y fuera de la escuela, preguntarse por la configuración de los jóvenes, adquiere una relevancia sustancial puesto que el maestro de biología conforma su que hacer embebido en la complejidad de tales dinámicas y contingencias respecto a los sujetos que educa y que en ocasiones puede pasar por alto dentro de la maraña de verdades y producción de sentidos que sujetan su ser.

En este sentido, se muestra entonces la conformación de los sujetos desde las fuerzas de poder, formaciones de saber y regularidades discursivas que lo configuran. Siendo el presente trabajo una construcción documental investigativa, vista como condición de posibilidad para indagar en torno a la enseñanza. La cual intenta rastrear, mirar y hacer ver desde otra óptica el ámbito educativo amazónico, en la oportunidad de movilizarse desde la pedagogía para suscitar otras construcciones al respecto.

Así que el **objetivo general** de la investigación es: *visibilizar cómo se configura el joven en el marco de las prácticas discursivas de la condición indígena indagando en torno a la enseñanza*, el cual se traza como **objetivos específicos**: *reconocer los saberes y discursos que circulan en el tema etnoeducativo, antropológico, legislativo, ambiental, entre otros y lo que pronuncian respecto al joven. Además de, identificar las fuerzas de poder y los juegos de verdad que inciden en la constitución del joven desde el entorno de Puerto Nariño, para problematizar la enseñanza de las Ciencias Naturales partiendo de la singularidad de los acontecimientos y fenómenos de lo indígena.*

Así pues, en la búsqueda por mirar y pensar de otro modo la enseñanza, y para el cumplimiento de los anteriores propósitos, se plantea como guía investigativa la siguiente pregunta:

¿Cómo se configura el joven en el marco de las prácticas discursivas de la condición indígena y qué indagaciones suscita al pensar en torno a la enseñanza?

Para ello, se acude a la mirada arqueológica-genealógica de Foucault, como fundamento metodológico y estrategia investigativa que permite abordar las anteriores propuestas, desde la historicidad de las prácticas y los discursos, apartándose de las limitaciones que pueda tener la interpretación del investigador como fundamento único. Este sujeto creador, se concibe entonces desde la idea de maestro construida por la Línea de investigación Trayectos y Aconteceres, siendo un sujeto pensante, político, ético y estético. En este sentido, como se ha dicho, el investigador no permea las prácticas discursivas desde la búsqueda de fines buenos o malos, sino que se deja permear por ellas, en la medida en que no establece de entrada sus intencionalidades preguntándose por el ¿qué?, sino más bien desarticula, conforma y rehace la investigación, para finalmente preguntarse por el ¿cómo se constituyen las prácticas discursivas y desde allí los sujetos?, preguntándose por lo que las valida, las relaciones de poder que se dan, y las otras posibilidades de construcción y transformación que pueden tener lugar.

Así, en busca de escuchar la voz regularizada de los documentos para responder a tales preguntas, se retoman aportes de Michel Foucault como caja de herramientas en donde las prácticas discursivas¹¹ y los juegos de verdad¹², se usan como conceptos metodológicos de la investigación, quienes evidencian “una lógica propia a las relaciones de poder”, donde los documentos “deben... ser pequeños útiles a un exterior” (Morey, 1989, p. 12) y donde las formaciones estratificadas del saber, se distribuyen desde lo visible y lo enunciable, siendo indispensables para visibilizar cómo se abren espacio las verdades que circulan.

¹¹ Toda práctica que crea discurso y todo discurso que crea práctica. Se intenta evidenciar, “cómo prohibiciones, exclusiones, límites, libertades, transgresiones, están <<vinculados a una práctica discursiva>>...” (Deleuze, 1986. P. 46).

¹² Desde el saber los juegos de verdad, se entienden como todo aquello que hace ver y decir, dentro del entramado prácticas discursivas específicas. Así, se “va a hacer desfilan...” “las cosas y las palabras del ver y del decir, sus formas de visibilidad y de formas de legibilidad... como lo determinable y la determinación, con sus modos específicos de regulación” (Morey, 1989, p. 16).

Así, como se ha mencionado, el presente trabajo no es la búsqueda de una figura apropiada de “joven indígena” como directriz para pensar en su educación. Sino que se inquieta por cómo los enunciados¹³ dan lugar a tales etiquetas que ocupan campos de entendimiento determinados sobre la cuestión de la enseñanza vista desde este punto, más bien como acontecer. Por otro lado, intenta mostrar algunas controversias o polémicas de tales comprensiones del enseñar la cultura, en la búsqueda de suscitar otros campos posibles de análisis.

Se trata entonces de indagar por ese exterior que confiere el funcionamiento particular de las prácticas discursivas y de esta manera, desplegar dentro de las categorías: sujeto, saber y poder, el campo discursivo objeto de estudio¹⁴, rastreando la producción de sentidos y verdades desde la perpetuidad de los discursos, traducidos en acontecimientos regulares específicos, que han de conectarse con la actualidad y con los sujetos.

En este sentido, y en la búsqueda de algunas regularidades del discurso y sus prácticas, se realiza la construcción de matrices desde donde se tematiza el registro documental recogido, para luego realizar un ejercicio de “lectura hipertextual”, el cual tiene lugar, al solapar las regularidades de diferentes fuentes circundantes y variadas, que hablan del tema objeto de estudio. Así, se escucha sin discriminación la voz de la televisión, los artículos, las fotografías, las entrevistas, las cartillas, los volantes, los libros, los relatos autobiográficos, las opiniones, la legislación, el diario de campo personal, etc. Y, en la construcción de un nuevo bloque de significados desde las regularidades, se busca producir otras miradas en la oportunidad por interrogar los escenarios de un discurso disperso, que hace ver y hablar desde determinados puntos de emisión.

¹³ “Es un afuera... una materialidad interna que convierte la repetición en su potencia.... son previos a las frases y proposiciones... creadores de las palabras y de los objetos” 38 y 44. “los enunciados no son palabras, frases ni proposiciones, sino formaciones que únicamente se liberan de su corpus, cuando los sujetos de las frases, los objetos de las proposiciones, los significados de las palabras *cambian de naturaleza* al tomar posición en el <<se habla>>, al distribuirse y dispersarse. (Deleuze, 1986. p.38 y 44).

¹⁴ Sobre la condición indígena y lo que se dice del joven desde ella.

Así, por el vértice o campo de visualización y focalización que abre el investigador respecto al archivo¹⁵, y desde la construcción de una ruta escritural¹⁶ (como segunda medida), las relaciones entre aquellas categorías mencionadas, dan cuenta de la particularidad de las fuerzas, la disposición de las partes, las condiciones y los funcionamientos dentro de todo el ensamblaje de prácticas discursivas que configuran sujetos. En este sentido, cada fuerza de poder entonces tiene la facultad de afectar y vehiculizar el saber en su constitución, desde la emisión de acciones que dirigen otras acciones. Así los pensares y la vida, en el ejercicio de los poderes y saberes, muestran la manera en que se conforma el joven como persona singular en ocasiones, y perfilada en otras. Entonces, las experiencias, las vivencias, los actores, las características cambiantes del entorno, y otras variables tienen voz para dar cuenta de tales relaciones. Se torna importante entonces, describir la localización del discurso, desde la identificación de lo que se dice, quien lo dice y de quien se dice.

La mirada entonces desde allí, posibilita “hacer funcionar la ficción en la verdad” (Morey, 1987. p.14), observando la producción de sentidos y afirmaciones desde discursos y prácticas que guían maneras determinadas de asumir el que hacer, y desde donde se han insertado moldes genéricos de educación, lejos de mirar sus controversias, tensiones e imposibilidades. Lo que permite, tomar distancia sobre las maneras de encasillar los fenómenos dentro de límites que el investigador puede otorgarse a sí mismo al interpretar y realizar juicios de valor en relación con su objeto de estudio, al “describir génesis lineales, al ordenar por ejemplo solo en función de lo útil...”; (Foucault, 1988, p.11) y no solo lo útil, sino todo aquello que se muestra como real y verdadero en opciones numerables para elegir. Por el contrario, se busca es entrever la multiplicidad que conforma el fenómeno, dejando hablar los documentos y como dice (Morey, 1987. p.16) “... con la mirada en el pasado, generar dudas, rompiendo con los prestigios de las antiguas verdades y

¹⁵ Se concibe como herramienta, en donde se reúnen documentos de diversa índole en la construcción de matrices desde las cuales se tematiza el discurso y sus las prácticas, en la apertura de los sentidos de las frases y las palabras para leer de manera distinta las recurrencias, y regularidades, que dan cuenta de los conceptos, las instituciones y los sujetos que conforman las formaciones del SABER y de las relaciones y fuerzas que conforman el PODER.

¹⁶ Se construye desde la lectura y proposición de las fuerzas de poder teniendo en cuenta los temas y citas más dicientes en relación a las mismas.

razones que ostentan todavía intacta su pujanza, para abrir en el presente un espacio desnudo, una realidad por inventar” para construir otras miradas de la educación, para deslocalizarse y pensar otras opciones, otras maneras.

Por ello, en el presente trabajo no interesa hacer útil o causal un discurso, por el contrario lo que se pretende es mostrar cómo desde lo imprevisto, éste se estructura así mismo, organizándose mutuamente con la singularidad de los momentos históricos. Así, en el registro de ello, se pretende mostrar cómo las prácticas discursivas presentan recurrencias, regularidades y discontinuidades, deduciendo algunas relaciones frente a ello. Y, lejos de invadir la espontaneidad de los acontecimientos que configuran al joven “indígena”; se propone hacer una puesta en escena de estos, visibilizándolos desde su naturaleza enrarecida en el mismo ejercicio de los poderes, sin pretensiones de catalogar lo adecuado o inadecuado.

En esta medida, en la indagación por los elementos que constituyen a tal sujeto, podría pensarse que lo que otorga su silueta indígena es producto de un entramado discursivo, que presenta líneas de fuerza, intersecciones, además de dispersiones, que no son causales o lógicas; por el contrario estas, tiene lugar en el devenir de la vida, en las necesidades que empiezan a permear los espacios, las políticas, los cuerpos. Allí donde las múltiples condiciones direccionan la formación de discursos, visibilidades y enunciados que pueden sobrevivir, coexistir o sustituirse según la época y la postura que asumen los sujetos respecto a ella. Por ahora se hace necesario decir, que el objeto de la presente investigación, se ubica en la actualidad, en la contemporaneidad, puesto que tales relaciones persisten sin haber movimientos fuertes de las mismas, según el registro obtenido sobre sus prácticas.

Así, partiendo de estas premisas, es necesario entonces referirse a la configuración como hilo conductor y como una categoría investigativa, que permite entrever cómo las relaciones entre saber y poder conforman los sujetos en su exterioridad, además de algunos pliegues de subjetivación a que ello da lugar. Entender entonces, la configuración como un fenómeno posible y como una construcción investigativa; permite por un lado, visualizar el instante

histórico que organiza y ensambla al joven desde la organización de marcos de restricciones, límites, figuras, reglas, normas, y necesidades. Y por el otro, permite ver el ambiente que perfila las expectativas, las nociones, el deber ser, las posibilidades e ideales que sobre él y su condición indígena circulan, situándolo en las mentes y acciones de otras personas que han de ver obligatoria y necesaria su permanencia como sujeto indígena.

Para explicitar lo anterior habría que preguntarse: ¿cómo funciona la relación saber-poder en el concepto de la configuración?. Para responder a esta pregunta, se tienen en cuenta algunos planteamientos de (Deleuze, 1986. p.102) que proponen que “entre el saber y el poder existen diferencias de naturaleza, existe heterogeneidad; pero también existe presuposición recíproca y capturas mutuas... el poder no pasa por formas sino por fuerzas, el saber concierne a materias formadas y funciones formalizadas... distribuidas segmento a segmento, bajo el ver y el hablar...” En este sentido, las instituciones que funcionan como escenarios de configuración, en palabras de (Morey, 1989, p. 18) “constituirán un factor de integración, donde las relaciones de fuerza se articulan en formas de visibilidad como aparatos institucionales, y formas de enunciabilidad como sus reglas... donde el ejercicio de poder es condición e posibilidad de un saber, y donde el ejercicio del saber se convierte en instrumento del poder”. En síntesis, es necesario referirse al << poder como ejercicio, y el saber como reglamento>> (Châtelet) citado en (Deleuze, 1986. p.103).

Así, sin olvidar las anteriores directrices y en la pregunta por el cómo llegaron a construirse, se hace necesario mencionar que por otro lado, la presente investigación, nace del trayecto personal recorrido desde una pasantía realizada en la Fundación Omacha de Puerto Nariño (Amazonas) y desde el ejercicio de Práctica Integral, que se llevó a cabo en la Institución Educativa San Francisco de Loretoyaco (INAESFRA) de este municipio durante el año 2011; siendo un camino vital para pensar en la configuración del sujeto “joven indígena”, pues la experiencia personal se convirtió en la movilización de verdades aferradas al pensamiento. Así, tal ruptura tiene lugar desde los

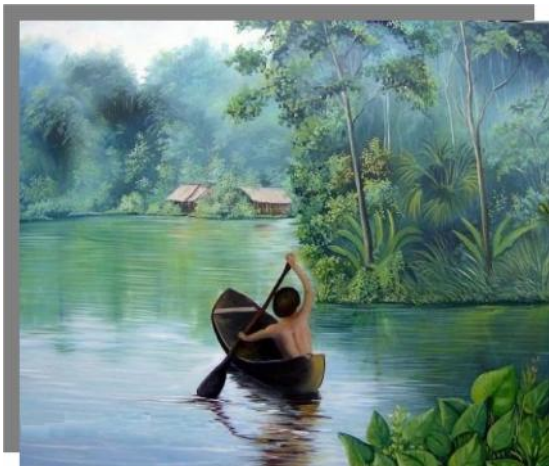
seminarios de práctica pedagógica realizados en la línea de Investigación *Trayectos y Aconteceres: estudios del ser y del quehacer del maestro desde la pedagogía*, desde donde se comienza a abrir campo a la indagación de lo que se ha dado por hecho, para obtener miradas más profundas de los fenómenos que se pretenden estudiar y para escudriñar la realidad e intentar entenderla en su complejidad, sin pretender dar juicios de valor de lo observado.

En este sentido, se desvirtúan las ideas que germinan desde los discursos, trayendo al escenario objeto de estudio, las prácticas que les pertenece y otras que presentan singularidades, dando cabida a nuevas relaciones y volviendo la vista a la contingencia de los sucesos y de los sujetos. Así, es importante mencionar que la propuesta de práctica intentaba movilizar la ciencia y la biología hacia otros lugares y entendimientos que dieran apertura a los saberes de los indígenas respecto a lo vivo. No obstante, en la vivencia ocurren giros del objeto de estudio, al visualizar que acontecían sucesos y fenómenos que comienzan a ser más relevantes para la vida de las personas que educa el maestro, y que inciden y afectan profundamente su ser. Es así que se decide emprender un viaje, despejada de prejuicios e ideas estáticas sobre entendimientos hacia lo indígena; y dejándose permeable por la cotidianidad, las subjetivaciones y los gritos de de-sujeción que desahogaban las formas preestablecidas.; comienza a construirse el presente proyecto.

Desde estos acontecimientos, se vislumbra una tendencia de los discursos y sus prácticas a encasillar a los sujetos en formas, conceptos, nociones y entendimientos de su ser que se visualizan preestablecidas desde un exterior. Así, las maneras de recorrer sus vivencias como sujetos, empiezan a direccionarse desde las verdades de un discurso que comienza a conformarse desde una naturaleza polivalente, donde la etnoeducación se muestra como pretensión ilusoria en ocasiones y útil en otras, siendo superada por la singularidad de las comunidades. Donde la identidad como concepto fuerte, luce performada en sus prácticas históricas y comportamientos metamórficos. Donde el indígena es desde la óptica del saber, una figura y silueta que tiene funciones definidas permeando contundentemente los cuerpos de otras

procedencias. Donde la sostenibilidad como práctica modulada a lo indígena y la escuela- iglesia como institución y eje fundamental que configura la vida y el ser del joven, hacen un llamado a sacudir lo repetitivo, lo instaurado para pensar, decir y actuar desde otros modos que abran campo a la enseñanza como posibilidad de creación.

3. EL INDÍGENA COMO FIGURA EXTERNA DE SABER: RELACIONES SOBRE UN DISCURSO QUE PERfila AL JOVEN “INDÍGENA” DESDE LAS NOCIONES, LOS CONCEPTOS Y LAS OPINIONES ...



González Lira, (2008). Indígena en Wajibaca.

“...los niños y las niñas son descendientes de los pueblos indígenas minoritarios... son la continuidad de la vida, de las familias, de las culturas y de los idiomas; como herederos de conocimientos milenarios, de sus tierras de sus recursos naturales, son los depositarios únicos e irrepetibles del patrimonio especial de la humanidad... según la ONU “todos los pueblos contribuyen a la diversidad y riqueza de las civilizaciones y las culturas, que constituyen el patrimonio común de la humanidad” (Declaración ONU sobre los derechos de los pueblos indígenas, 2007. p.240).

Puesto que uno de los objetivos del presente trabajo es visibilizar cómo las prácticas discursivas evidenciadas en el archivo, configuran al joven desde la condición indígena; se muestra en el siguiente capítulo la manera en que tal condición ha de perpetuarse primero como una figura de saber que engloba al joven pero también como una fuerza de poder que lo atraviesa desde los campos de formación discursiva, los conceptos que se difunden, las instituciones y los sujetos específicos que propenden por lograr un “rescate cultural” y desde allí perfilar al joven indígena como heredero responsable de garantizar la continuidad de la tradición y su pervivencia.

La pérdida cultural se manifiesta como un juego de verdad, en la medida en que se presenta desde otros conceptos asociados como un derecho y como un deber que incita satisfacer la necesidad, desde toda una estructura discursiva que moviliza cuerpos, mentes y acciones. Tal inquietud por la pérdida cultural de los pueblos y las comunidades indígenas del país, se muestra desde los documentos como una tendencia evidente, creada también por los acontecimientos que la época propone y que alimenta la dispersión de otras prácticas. En este sentido, se considera la cultura como un hecho altamente

vulnerable por la ruptura en la transmisión de saberes entre generaciones y por la introducción arbitraria de la tecnología, la televisión, la escuela, y en general lo que reaparece en el discurso catalogado como pensamiento occidental, mundo moderno, o pensamiento del blanco. Hechos que aun cuando no son premeditados ni intencionales, lucen como tal, haciendo ver de nuevo la cuestión de la pervivencia cultural como un fenómeno que se encuentra en peligro inminente, al indígena como vulnerable y al blanco como culpable.

En este sentido, y desde la concepción de la pérdida, se constituyen entonces otros conceptos discursos y prácticas subyacentes convirtiéndola en un dominio que funciona como juego de verdad en la medida en que direcciona cuestionamientos desde lo educativo y otros ámbitos, haciendo ver y hablar a los sujetos sobre tal fenómeno, el cual mueve masas, congrega personas y tiene prácticas en todos los estratos del saber. Ello se evidencia, desde regularidades conceptuales propuestas en la formación de disciplinas y campos académicos con gran peso en la actualidad, dentro de los cuales se encuentran la Antropología, la Etnoeducación, la Lingüística y la Interculturalidad, presentándose como saberes disciplinarios que dan validez, sentido y significación al rescate y a la identidad cultural.

Además de lo anterior, se evidencian líneas y focos de investigación interesados en la educación de las comunidades indígenas. Así, mediante seminarios universitarios, elaboración de Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), implementación de espacios para la enseñanza de la lengua materna, además de la elaboración de Proyectos Educativos Institucionales reconfigurados desde la educación propia; se abren campo las nuevas corrientes educativas tituladas “pedagogías indígenas”; constituyéndose todos estos, como sucesos que han permeado la escuela sin necesariamente presentar prácticas contundentes ni afines a lo que plantean concretamente en materia del “enseñar y el aprender eficazmente” valores y costumbres de la cultura por ejemplo. Por el contrario, estas prácticas discursivas, se muestran dispersas y en ocasiones opuestas a la mirada etnoeducativa que circula, lo

que implica observar la cuestión del rescate¹⁷ y la configuración del joven en estos contextos, desde su complejidad, sin pretender comprender todas sus dimensiones, sino ilustrar más bien solo algunos de sus planteamientos, prácticas visibles y ausencias desde los documentos.

En el mismo sentido, también se torna importante mencionar que el joven se haya inmiscuido en el entorno indígena en la medida en que su imagen exterior está vinculada a este sujeto de saber¹⁸. Por ello, en la presente investigación se visualiza tal condición étnica como categoría socialmente construida desde su esbozo genérico tomando como referente algunos planteamientos de (Gros, 2000) desde sus aportes antropológicos, aunque es importante mencionar que solo hace parte de los caracteres de tal fuente, por lo que los estudios antropológicos no adquieren relevancia sustancial para el enfoque teórico-metodológico que orienta el presente trabajo.

Así, será fuente de indagación de las siguientes páginas, el planteamiento del perfil del joven dentro de la condición indígena como visibilidad en la constitución de un discurso consistente que se manifiesta desde la regularidad del “rescate cultural”, otorgando formas de ser sujeto desde un exterior y dentro de juegos de verdad circundantes en variados ámbitos.

2.1. Sobre la etiqueta¹⁹ de “joven indígena”

Amplio pero indirecto, el archivo muestra que la condición indígena desde su composición discursiva hila una figura de joven con rasgos definidos, responsabilidades y obligaciones. Será entonces la pretensión de las siguientes páginas, primero mostrar desde los hallazgos realizados, el discurso del indígena como condición que teje una imagen exterior circundante de sujeto, como silueta que se dobla desde afuera para otorgar formas de asumirse a sí

¹⁷ Se muestra como un concepto circundante que encarna afanes movilizados desde la necesidad de conservar valores culturales desde la educación a jóvenes, quienes son los encargados en conocer y replicar “su cultura”.

¹⁸ Se plantea de tal manera en la medida en que los discursos lo hacen visible desde un concepto, pero su distribución en el saber presenta modos de enunciación.

¹⁹ Sujeto con características definidas creadas por los discursos. Se entiende como sinónimo de perfil.

mismo, con los otros y con el espacio. De tal manera que ello, mostrará puntos de encuentro importantes entre conceptos, actores, acciones e instituciones, incidiendo de diversas maneras en algunas prácticas de este sujeto que recientemente se ha denominado indígena y que como figura de saber; perfila y cobija al joven habitante de resguardos, quien se muestra responsable en la continuidad de la tradición y la cultura.

Para empezar a hablar de ello, en la actualidad, circulan imágenes intermitentes en diversos espacios, donde rostros con tés morena, ojos rasgados, pintados con diferentes símbolos y extractos, comienzan a incidir en el emplazamiento de algunas nociones, que han de convertirse en anhelos de reencuentros filiales con la madre tierra o la pacha mama, haciendo ver el concepto de la armonía como producto de prácticas ancestrales de los indígenas respecto a su entorno. En este sentido, se visualiza un fuerte interés de numerosos círculos sociales por lo étnico, donde los conocimientos tradicionales, las maneras de ver el mundo y las singulares prácticas de manejo del ambiente; se convierten en factores importantes que hacen ver al sujeto indígena, como actor indispensable en la recuperación del equilibrio natural.

Tal inquietud y atracción hacia ello, se ve alimentada por la idea de salvajismo, en la que el mundo selvático es condición adversa para la supervivencia, siendo el indígena y su manera de vivir, particularidades que permiten resistir a tales condiciones. El turismo se torna entonces, como la práctica más cercana que plasma el gusto del “blanco” hacia el entorno indígena. Como dice (Van Leet. 2008, p.5): “cuando las sociedades indígenas llegan a despertar algún tipo de interés y atención de otras sociedades... aquellas son presentadas más bien como un mundo exótico y un lugar para aventuras vacacionales”. De la misma manera entonces, en lo mediático, se observa la figura del indígena como aquel sujeto revestido de plumas, accesorios vistosos, cerbatanas, y vestidos inusuales de fibras artesanales, etc., así, en la música, el cine, la televisión, y otros medios de comunicación, se convoca todo el tiempo un ícono

idealizado, que pasa de ser algo intangible a situarse en la cotidianidad, en la mente, en los sueños y en la vida de muchos.

En estos lugares, los jóvenes y niños habitantes de tierras tituladas “resguardos”, han de guardar tal imagen colectiva sumando a ello el concepto de “*herederos de la cultura y la tradición de los pueblos indígenas*”. Es así que en algunos textos como el PEC de la comunidad de Nazareth (Leticia), titulado “*Resignificación del Proyecto Educativo Comunitario de la Institución Educativa María Auxiliadora de Nazareth - Desde la cosmovisión y las relaciones interculturales*” (Acitam,-Codeba, 2008); es común encontrar en varias de sus páginas, fotografías de jóvenes y niños con pinturas faciales y trajes que descubren sus cuerpos, exhibiendo una forma de práctica “tradicional”, que desde la organización de escenarios y sesiones fotográficas, luce como práctica requerida. Así, se ha de mostrar una manera de apropiación de los saberes tradicionales por parte de los estudiantes reflejada en la elaboración de este tipo de planes etnoeducativos, presentando temas y conocimientos preestablecidos de la cultura, que dentro del dominio del “enseñar” como acontecer, se tornan repetitivos, obligatorios y en ocasiones genéricos.

De acuerdo a lo planteado es importante mencionar, que las prácticas de las pinturas faciales respecto a los clanes, son inexistentes en la cotidianidad, es decir, funcionan dentro de condiciones inducidas como la anteriormente descrita, donde las iniciativas del rescate cultural tendrán que conformarse como propuestas visuales, que visibilizan el “enseñar conocimiento tradicional” a jóvenes que logran en ello la apropiación de valores culturales. No obstante, tal práctica de pintarse el rostro con *Huito*, se modula en la espontaneidad de los jóvenes, quienes empiezan a hacer uso de ello desde otros lugares, que poco tienen que ver con la organización clánica que enviste lo Tikuna, pero que claramente manifiesta otros arraigos que nacen desde su iniciativa.

Otros rasgos adicionales que perfilan al joven indígena, esta vez en documentos organizativos de la etnia, son los que se evidencian en el Plan de Vida ATicoya (2007), que “concibe a un niño o una niña como ser social, como

un ser de relaciones, para quien su familia es su referente primario de socialización y el contexto donde se reafirma como persona” (Acitam, 2008, p.6); siendo esta, otra manera de concebir la forma de habitar del joven en relación con el ensamblaje cultural y étnico, vinculado a la constitución de una etnia que se titula desde usos y costumbres definidos.

Al parecer esta afirmación respecto a la relevancia de la familia para el “joven indígena Ticuna”, encarna en algunas acciones cotidianas y opiniones, convirtiéndose en práctica discursiva fácilmente rastreable desde los relatos autobiográficos de los estudiantes del INAESFRA (Institución Educativa Internado San Francisco de Loretoyaco). Así, muchos jóvenes afirman que su futuro y sueños están inspirados por su familia. A continuación se muestran algunas opiniones y relatos cortos que dan cuenta de ello:

“En el 2007 entro a la Institución INAESFRA a hacer grado sexto, me vine muy pequeño al colegio, crecí con las hermanas y en estos momentos paso a hacer grado 10º, con el fin de lograr mi sueño, para que mi familia se sienta orgullosa de mi y lograr las cosas buenas que me han enseñado en todo el mundo” (González, 2011, p.2). Así, la familia entonces se presenta como institución imprescindible de afecto²⁰ para los jóvenes, aunque no la única, puesto que para los estudiantes internos de esta institución, hay otro ambiente familiar implicado en la escuela. Sin embargo, la familia se torna como un referente fundamental, que de múltiples maneras conduce sus entendimientos respecto a la vida, independientemente a su correspondencia con descripciones emanadas por diversos documentos de circulación, las relaciones familiares que se dan entre los jóvenes, son evidentemente subjetivas, como lo siguen ilustrando los siguientes relatos.

“Soy una joven que busco lograr y conquistar mis sueños una persona importante para mi familia. Soy estudiante del grado 10º que estoy empezando a ver las oportunidades que nos ofrece el mundo, valorar lo que hay en ella” (Panduro, 2011, p. 1).

²⁰ Del afectar.

“Mi sueño es ser una profesional, ayudar a las personas que lo necesitamos, tener mis propias cosas, cuidar mucho a mis padres, yo lograre mi sueño así me cueste lo haré”. (Suárez, 2011, p. 1).

“Mi sueño es ser profesor de filosofía y quiero sacar adelante a mi familia, deseo tener una buena familia”. (Gómez, 2011, p. 2.).

“Mi sueño es terminar el grado 11° e ingresar a la milicia porque a mí me gusta me nace desde adentro de mi vida y de mi mismo, para sacar adelante a mi familia y estudiar para comandante del ejército”. (González, 2011, p. 2)

En este sentido, aunque el joven en otros documentos se ilustre como “culpable” del deterioro cultural por la fragilidad de los vínculos con su familia; al parecer desde el mundo práctico, es notoria una gran filiación que desborda lo consanguíneo. Tanto así, que ella representa la razón de ser de sus aspiraciones y su futuro, por ello habría que preguntarse si sería pertinente afirmar que por desarraigo frente a los saberes construidos en familia y comunidad, los jóvenes desde su condición juvenil, son responsables de la pérdida de la tradición y los saberes, pues claramente, algunas prácticas discursivas singulares desmienten este señalamiento.

Además de la cuestión familiar, hay que mencionar que tales filiaciones recaen también en otros sujetos que aunque no tienen relaciones de consanguinidad, suplen y conforman momentáneamente otra forma de familia. Tal es el caso que se registra en los internados, donde los profesores, las personas que trabajan realizando acompañamientos, las hermanas de las comunidades religiosas, los trabajadores y los compañeros, representan roles, funciones y tal grado de participación e incidencia en sus vidas, que pueden considerarse como familia.

Otro rasgo importante que hace parte del sistema que configura al joven desde las fuentes, es el ambiente. En algunos textos, se definen las características y

especificidades de los sitios que habitan los “jóvenes indígenas”, mostrando otra exterioridad de este sujeto y su desarrollo. Así, dentro de la denominación ambiental específica que se muestra, se incita a imaginar de nuevo el ícono de indígena habitante de la selva. Lo cual sirve de guía para pensar en una educación especializada, que evoque entonces, la pervivencia de las costumbres y desde allí algunos modos de relacionarse con el entorno, siendo motivo de conservación la relación ambiente-cultura en el cuidado de su alimentación, para reducir la vulnerabilidad, mortalidad y desnutrición en la que se encuentran los niños del Amazonas.

Tales sujetos, se sitúan entonces, desde la imagen externa de habitante que nace, crece y se desarrolla en límites de un entorno representativo y exótico, el cual esquematiza lo incatalogable de la vida en el Amazonas, imposibilitando vislumbrar algunas transformaciones y lugares diversos que aunque no corresponden a la simetría de tales caracteres, también configuran al joven de manera contundente²¹. Así, se conforman las paredes de un mundo definido desde algunas descripciones documentales. De acuerdo con (Van leet, 2008. p.89) “la gran selva amazónica es el espacio donde nacen y crecen los niños indígenas,... en este contexto, se pueden identificar los siguientes espacios de formación, protección y cuidado de la niñez indígena: maloca, río, chagra, selva, laguna, comunidad”, siendo ambientes que tendrán que replicarse y simularse en diferentes textos, espacios físicos como pinturas alusivas a ello en las paredes de los colegios y algunas otras prácticas donde la arquitectura de la maloca, se replica.

Por otro lado, y siguiendo con el tema del perfil, de acuerdo a las características de las etnias y las comunidades, en los textos se hacen visibles los planteamientos de lo que debería ser un niño/joven indígena como sujeto perteneciente a una etnia. De acuerdo a ello, los conceptos de usos y costumbres, se tornan intermitentes en los programas de educación que además deberán sustentarse en valores propios de la cultura buscando según

²¹ Con ello se hace referencia a las calles de Puerto Nariño y Leticia, las canchas, los bares, los puentes, los cayac, los peque-peque (bote pequeño con motor), y un sinnúmero de ambientes y otros lugares que nunca se referencian.

el (Cric, 1992, p.192) “que los niños sean: personas orgullosas de ser indígenas, hombres fuertes y trabajadores que defiendan y cuiden la tierra, que defiendan y amen la vida comunitaria, que sean buenos dirigentes y cabildantes, que sean respetuosos de las autoridades tradicionales, que colaboren en el fortalecimiento de la unidad, que sean críticos de la realidad...” Citado en (Gros, 2000. p.192).

Tales propósitos desde el discurso y los planes de vida, se constituyen en opiniones reunidas que muestran la clara pretensión de adultos y ancianos de las comunidades indígenas, por valorar su cultura. Así, la educación de los niños y jóvenes tiene que basarse en la enseñanza de los idiomas, propender por la identidad cultural, que les permita ser conocedores del pensamiento, los usos, las costumbres, y los valores comunitarios. Ello se conforma entonces, como un cuerpo de deseos y aspiraciones para las futuras generaciones, que plantea y perfila de nuevo, un modelo de joven de acuerdo a la tradición. Desde allí, se plantea que “en las culturas indígenas la persona alcanza su realización en tanto siga las tradiciones de sus ancestros. En los planes de vida, se han ido recreando diversos ideales sobre la misma. Según las comunidades indígenas algunos rasgos de la persona son: ligada a la naturaleza, hija de la tierra y ligada a los demás seres, dotada de pensamiento y sentimiento, ligada a la historia, con salud física y espiritual, capaz de reconocer y aceptar un orden, capaz de continuar la obra creadora a través del trabajo, que maneja la palabra y el silencio en equilibrio y armonía, que busca el conocimiento profundo, que se respeta a sí misma, a los demás y a la naturaleza, con capacidad para ejercer la autonomía, con soberanía alimentaria, solidaria, con fuerza espiritual que le permite trascender los límites, con sentido de pertenencia étnica, regional, y nacional”. (Van Leet, 2008, p.237).

Son entonces tales características y requerimientos de vida, lo que otorga un deber ser al joven, sin corresponder en ocasiones en su totalidad a sus expectativas personales o a las de su familia. De acuerdo a ellas, desde la escuela se comienza también a gestar la esperanza en la introducción de la “parte cultural” (Cuellar, 2011, p.2) (como se denomina a la información de

usos y costumbres registrados sobre las etnias), para la enseñanza y perpetuidad de los saberes característicos del indígena y su mirada frente a la naturaleza y la vida, siendo un plus en el que son diferentes los colegios para indígenas, del resto de instituciones. Por su parte en el INAESFRA el profesor de ciencias Naturales dice que sería un sueño hecho realidad si existiera *“una institución, donde que todos tengan identidad cultural, que todos llegando a 11º digan yo soy colono por estas cosas, yo soy indígena porque soy esto y hago esto y los valores, y lo hago valorar en cualquier parte... que hablen la lengua, que hablen las dos lenguas, que haya un currículo propio organizado... educación propia ... que se la apropien ... que hayan estudiantes jóvenes, que no dejen morir a esos abuelos ... que ¿cómo se llaman?.. Médicos tradicionales... que salgan de la institución y digan: yo aprendí esto de la parte cultural... que tenga esa interculturalidad bien organizada... a ver si con los compañeros profesores se llega a lograr, yo no desfallezco todavía... voy a llegar hasta las últimas consecuencias...”* (Cuellar, 2011. p.6).

Se torna pretencioso, tratar de encasillar lo inalienable del azar y la cotidianidad, en las formas colono - indígena. Pero el discurso y el tejido histórico de las mismas, permea las mentes y los cuerpos. La enseñanza según esto, estaría destinada a cumplir con el prototipo atractivo, con la imagen exterior que aclama la existencia de pobladores de la selva conocedores de sus propiedades. ¿Se resignificaría desde las prácticas el concepto cultura?. Sí, tal vez, se llamaría entonces cultura, a la forma de suscribirse al prototipo atractivo que ha de vender la armonía, los rituales, la artesanía; tras la sombra de un exterior que lo cobija, que se teje desde las nociones “occidentales” que se tienen de este sujeto. Y ¿cómo no querer aventuras, como no querer explorar lo desconocido, si tan milenarias y legendarias tradiciones se configuran desde la naturaleza y para la naturaleza?. ¿Cómo dar la espalda a las pretensiones del rescate cultural cuando está de moda el concepto central de la pérdida y por debajo las prácticas que la validan?

2.2. Dispersiones en la noción del chamán indígena y algunas prácticas asociadas que alimentan roles indirectos del joven.

Se ha hablado de algunos parámetros que han de configurar al joven dentro de la condición indígena. Ahora le sigue el turno a las relaciones en que otros ámbitos externos a la cotidianidad de los jóvenes habitantes de resguardos, han de constituir algunas de sus responsabilidades en las apropiaciones y replicas de prácticas sagradas, que se generan en la maraña circundante de este rol o figura indígena.

De acuerdo a ello y desde la onda rescatista²², documentales propuestos por las universidades del país, y el Ministerio de Cultura entre ellos “*LAS RUTAS DEL YAGÉ*” (López, 2010); han recreado sucesos que en la actualidad se dan en la ciudad de Bogotá. El indígena en algunas tomas reaparece asociado a la selva, a la tierra, a lo inusual y mágico que ello representa en la diversidad del mundo selvático, fruto de prácticas ancestrales que han heredado y que aunque trasfiguradas, perviven en la actualidad.

En algunos medios audiovisuales, estos sujetos se revisten con su traje de indígena, y entonces los accesorios vistosos y representativos son usados en la realización de diferentes rituales, que cumplen algunas funciones específicas dentro de ellos. En las imágenes superpuestas, y editadas, el chamán representa la persona que tiene conexión con los espíritus, con el mundo de los sueños, con otra mirada de la naturaleza y de las plantas. Entonces los espíritus han de susurrar los cantos que guían el viaje de sanación según cuentan varios entrevistados del documental.

El Yagé, palabra mística, mágica, planta sagrada. Es el remedio para trabajar internamente el espíritu, es la puerta y la conexión con la naturaleza. Conexión que parece ausente y pérdida, en medio del mundo moderno y

²² Se refiere a todas las actividades que propenden por el rescate de la cultura de los pueblos indígenas. Así, se encuentran entonces prácticas relacionadas con la asistencia especial a las etnias en relación a la continuidad de sus usos y costumbres, a los afanes de las instituciones mundiales, nacionales y locales y más que ello las apropiaciones y creaciones que hacen los ciudadanos en pro de lapervivencia.

contemporáneo. Por ello el hombre blanco ha de necesitar otras curas en la búsqueda del equilibrio y la sanación para sí.

Y como lo muestra el documental *“LAS RUTAS DEL YAGÉ”* (López, 2010), tras buscar la manera de conseguir recursos curando, por estos días muchos taitas viajan a la ciudad de Bogotá. El yagé se ha distribuido por la ciudad y otras partes del país como una medicina contundente y sagrada tras las necesidades actuales de aquellas personas con dificultades o enfermedades, pero también constituyéndose como posibilidad de los indígenas (creadores de la práctica del remedio para curar a los hombres) por conseguir recursos económicos mediante este trabajo.

Es tan favorable el auge aún clandestino del yagé, que se dice que entre colonos hoy en día se engañan *“mercadereando entre ellos mismos el remedio en la ciudad”* sin la presencia de verdaderos taitas (Anónimo en López, 2010). Paradójicamente como se dice *“antes el chaman sería señalado como brujo en época de inquisición. Hoy se enaltece”*, se necesita, se reconoce como médico tradicional. Existe entonces un chamanismo urbano. La ciudad contaminada y sin bosque o selva, ha de ser transformada como lugar sagrado para hacer las sesiones de curación. Entonces, los taitas se asumen, en el rol de ayudar a la humanidad a sanarse con el yagé, y efectivamente curan. Hoy, existen las llamadas comunidades del yagé, que buscan en el remedio la transformación espiritual, la salud, la libertad, siendo actos que se convierten de alguna manera en éticas y estéticas individuales y subjetivas, de gran peso político.

¿Matices del conocerse?. Sí, también de conocer el ambiente y en ello de preguntarse por el cuerpo que configura el ambiente. Y dice la melodía: *“La tierra el cuerpo, el agua la sangre el aire el aliento el fuego el espíritu” Encuentros* (2010). Así llega la canción que invita al llamado del espíritu interior. Que arraigos tan anclados los que se han construido, tan subjetivos, tan emotivos, tan claros y tan benéficos. Y sí, para muchas personas lo ancestral resulta ser el camino, la guía, el abrigo y se conforma entonces una pintura que plasma el interior, la intimidad de cada quien. Y, hoy para quien

escribe estas palabras, ya que importa si la pintura corresponde o no a lo que todos saben, a lo que dice la película, el documental, a la música que suena o a la imagen genérica del indígena. No se sabe qué, ni cómo ha llegado a la retentiva, a la movilidad del ser, como ha llegado este sueño a la experiencia; pero es claro que persiste, crea, vincula, siendo también una hermosa creación. Y cada quien por el camino ha de andar, y cada quién encontrará su espiritualidad en lugares donde más libre, donde más soñador ha de ser. Y entonces, cavila la idea que susurra... ¿esto lo logra la identidad cultural? ¿las personas han de identificarse como iguales ante otros sea cual sea su cultura? ¿hay identidad?. Luego de hacer estas preguntas, la generalidad de la identidad cultural se destruye, porque no todos serán una sola imagen, una sola cultura, pintura o un solo mundo. Son todos diversos, seres únicos, cada uno atado a su singularidad, todos hacen un constructo propio de aquello que se ve desde la realidad virtual armada en el campo de lo otro que circula, se cocina, y se transforma, en la experiencia del “sí mismo” aquel que emerge y luego crea su vida. En estos casos el indígena ya no será ícono genérico, sino una creación subjetiva, apropiada y recreada en la práctica de seres urbanos que sin rasgos fisonómicos indígenas, sin territorios indígenas, a diario se suscriben en una representación auténtica y personal de este.

Siguiendo con este rol indígena, tal sujeto se percibe de nuevo en la clara recurrencia de la medicina. Todos aquellos habitantes que se encargan de conjurar plegarias con frases en lenguas desconocidas, hoy han de ser invocados de nuevo en las cartillas, en los textos escolares etnoeducativos, en los espacios académicos, en los planes de vida y en diferentes proyectos políticos con el emblema del “rescate cultural”. Estas personas son entonces, los maestros, los conocedores de los procedimientos, los que guardan saberes de las curas, los guías espirituales de la sanación, que hacen presencia en varios rituales tradicionales. Entonces, las diferentes instituciones no solo educativas sino también políticas, están encaminadas a “fortalecer y apoyar los programas sobre medicina tradicional de chamanes en concordancia con la medicina occidental, de acuerdo al plan de vida indígena (recomendado por el

ministerio de protección social)”, como lo menciona en su plan de gobierno del Partido Verde, (Lozada, 2011. p.5).

El papel del Chamán ya permea los medios, los cuerpos, los estilos de vida, la salud y la sanación de muchos. Desde los ministerios y otras instituciones públicas, planteamientos de campañas políticas y pretensiones ideológicas, hacen referencia a la gran necesidad de fortalecer la presencia de tal figura. Ahora sería el momento de observar qué sucede con las funciones que tendrían que jugar los jóvenes dentro de la maraña circundante de la medicina indígena, fruto de las prácticas tradicionales de los chamanes, con el fin de entender cómo tal regularidad alimenta roles requeridos en los jóvenes.

En relación con algunas nociones que conciben el rol del chamán como necesario en la actualidad, pero además que ello la responsabilidad del joven quien debiera ser *depositario* de ese saber medicinal, haciendo de ello un “uso y costumbre” dentro del ámbito étnico; se afirma en algunos textos que: “Ya no hay jóvenes que se formen como shamanes o sabedores... los últimos sabedores reconocidos e importantes, han ido muriendo... y se quejan de no poder ejercer sus funciones, debidamente ni realizar reuniones en la maloka mayor, ni organizar bailes ceremoniales, ni curar... porque la comunidad ya no los sostiene, no les hacen aportes de comida y leña, ni les ayudan para el trabajo de la chagra. ... Tampoco reciben ningún incentivo por parte del estado”. (Van leet, 2008, p.57). Lo anterior se plantea como grave problemática, usándose como base para proponer que la obligación del “joven indígena” es impedir el escape de los saberes de los abuelos que empiezan a morir, y más que ello es deber de la comunidad y además del estado ofrecerles incentivos, y otorgarles ayuda para que se lleve a cabo y se garantice un proceso efectivo de transmisión de saberes. La renombrada cultura se convierte en un derecho, pero también en un acto direccionado por la motivación de entes externos.

Por otro lado, lo que valida tal necesidad del rescate de estos valores culturales en muchos lugares del Amazonas, es el marco legal educativo que en estas

regiones hace presencia mediante la ley 804 del estatuto docente, la cual nombra como dice (Soplin 2010) “maestros bilingües, maestros de naturaleza de su territorio, para que trabajen con los niños y compartan con los niños, el respeto... el valor que tiene un chaman en la comunidad, porque es,... por qué existe un chaman, cual es la importancia de un chaman... por qué se habla de que se debe conservar, preservar...la naturaleza...qué importancia tienen esos tres temas en el medio... para que no se pierda el conocimiento, para que no se pierda la unidad, para que no se pierda el respeto”. A partir de ello, se convierte necesaria y útil la presencia de etnoeducadores que en los anteriores términos, eduquen a la población.

Así, la figura del joven según todo lo anterior, se percibe entonces implícitamente relegada a capturar y recibir lo que los abuelos (según condiciones externas) puedan “transmitirle”, como si ello no sucediese en el acontecer de sus vivencias en familia, como si ello no lo configurara o fuera obligatorio. Por el contrario, a lo que se dice de ellos, muchos jóvenes han de colaborar a sus abuelos y padres en varios quehaceres. Pero la visibilidad, se direcciona a contemplar solo las grandes diferencias de los jóvenes respecto sus padres y abuelos, dejando ilegible el hecho irremediable de la transformación cultural, de la conformación respetable de otras singularidades, de otras apropiaciones que pertenecen a cada generación y a cada individuo de manera independientemente. Se torna entonces pretencioso, meter a todos los jóvenes indígenas en un mismo saco, pues son variadas sus preferencias y relaciones con la familia y con lo que se ha denominado “práctica cultural”.

Así, aun cuando se menciona desde las fuentes que el proceso de transmisión intergeneracional de saberes, solo puede llegar a ser coordinado desde los programas, apoyos estatales y otras iniciativas ajenas; en la cotidianidad de la vida en Puerto Nariño, preexisten prácticas discretas y poco comunes donde los jóvenes aprenden de algunos chamanes y brujos. Frente a ello, como lo menciona (Van Leet, 2008. p.144) las personas que quieren ser Chamanes tendrán que pasar por diferentes procesos donde “tienen que ser iniciadas por otro chamán para que lo ponga en contacto con los espíritus... su

adiestramiento se efectúa durante las noches dentro de una rigurosa disciplina que obliga a abstenerse de tener relaciones sexuales, consumir bebidas alcohólicas, tomar los rayos del sol, comer alimentos grasos y picantes”. En este mismo sentido, según lo que comenta el profesor de Ciencias Naturales del INAESFRA (Institución Educativa Internado San Francisco de Loretoyaco) (Cuellar, 2011, p.4) en la actualidad “hay jóvenes que están aprendiendo sobre chamanismo... por ejemplo el chamán que hay en Puerto Esperanza tiene unos estudiantes jóvenes y por lo general eso le enseñan a uno cuando tiene 8 años hasta los 17... son los años más aptos para aprenderlo porque uno no tiene familia propia, tiene poquitas relaciones sexuales, muchas abstinencias que toca cumplir, dietas. ... algunos padres de estudiantes saben algo de chamanismo pero esto es como más confidencial”.

En esta medida aunque no circulen las prácticas específicas de manejo de los saberes del chamanismo, el joven habitante de estas comunidades y sus familias, conformarán vivencias de acuerdo a la participación de tales actores en sus vidas, así cada niño y joven tiene diferentes conceptos de chamán, pues algunos hablan desde la noción de brujo y curandero, otros desde las fábulas, otros conocen algunos personalmente, otros han sido partícipes de sesiones de curación para sí mismos o para sus familiares y otros por su parte, coinciden en las actividades que cumplen y lo que implica asumir el rol de chamán. Así, dentro de las prácticas mencionadas, en los relatos de los niños y jóvenes, se encuentran: las curaciones con plantas medicinales, la brujería, la maldad, la sanación de enfermos, la apropiación de conocimientos relacionados con espíritus y plantas, las facultades mágicas que poseen, la recurrencia de peticiones de personas acudiendo en su ayuda, los secretos y la tradición; todo ello, registrado en los relatos autobiográficos de (Valentín, Valerio, y Gómez, 2011) Estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa San Francisco de Loretoyaco de Puerto Nariño- Amazonas.

En relación con tales prácticas de chamanismo y sobre de la apropiación existente y el uso que le dan los sujetos a ello, se registra el caso de la muerte de una estudiante que pasó a la impunidad, pues desde la voz de los

habitantes, nunca se supo ningún diagnóstico, ni médicos ni chamanes pudieron curarla. Siempre se escuchaba a la gente decir que a la niña le había caído una maldad que iba dirigida a su padre. Según el maestro de Ciencias naturales “los médicos no sabían qué tenía, porque fue maldad, y ellos no manejan esas cosas”, tal vez ni las creen. Él lo llama virote y explica que es una práctica mística que “consiste en darle a la víctima un flechazo en la garganta o cualquier parte del cuerpo, con espina de boa o guacambo o con algún insecto, pudiendo solo curarlo un chamán”. (Archivo personal, 2011. p.17). Esta descripción del virote, también aparece registrada en algunas fuentes como el *Libro Guía del maestro, Materiales de lengua y cultura Tikuna de la Universidad Nacional (2002)*.

2.3. Jóvenes herederos de la cultura y del futuro de la humanidad: algunos apuntes sobre su deber ser.

Dentro de la onda indígena, pero más que ello en palabras de organismos y legislaciones internacionales, este joven, se ilustra como responsable directo en la continuidad de la cultura. Así que como hijo de las nuevas generaciones, será de quien dependa la pervivencia²³ de los pueblos autóctonos e indígenas, y su existencia tradicional. Esto implícitamente suscita algunas indagaciones. Si la renombrada cultura se extinguiese, así como lo hace visible el discurso desde las preocupaciones y afanes actuales, ¿será entonces responsabilidad de la juventud por no haber logrado capturar suficientemente los saberes necesarios que dieran cuenta de su cultura o su etnia?, ¿será tal vez responsabilidad de la Etnoeducación por no cumplir su finalidad aun cuando implica todo un entramado conceptual y legislativo que la valida?, ¿será culpa de los abuelos que requieren de algunos recursos para que enseñen efectivamente sus saberes ancestrales?, ¿será culpa de las organizaciones e instituciones porque no fueron eficientes en sus objetivos y procedimientos o porque no fueron contundentes ni lograron interesar a los jóvenes en el rescate de su cultura? ¿Sería asunto de los que no tienen culpa?..

²³ Desde la repetencia y perpetuidad de usos y costumbres que como fórmula producen al Ticuna, aun cuando los sujetos sin tal etiqueta sobreviviesen.

Con todo ello, la noción de la pérdida y el rescate implican mirar la cuestión desde diferentes puntos de vista. Ninguno es culpable del desuso de la lengua, sería culpable el discurso que convirtió la tradición en una necesidad, los medios de comunicación con su flujo de información que espontáneamente comienzan a ser vigentes en las vidas y elecciones de todos, serían culpables los padres por no enseñar a sus hijos en un momento apropiado la lengua en medio de otras necesidades, culpables por no transmitir las verdades y la subjetivación de nociones que circulan sobre el molde “indígena” que lo hacen ver exótico, pobre, e incapaz, y que históricamente según las fuentes, germina reivindicado en medio de la sublevación e imposición de la Iglesia y la modernidad.

Por otro lado, ¿cómo rescatar una cultura existente desde límites conceptuales bien definidos en desde los libros? ¿Para qué rescatarla si pervive modulada en la presencia de algunas prácticas discursivas, aunque no estrictamente elocuentes con la simetría del discurso? ¿Cómo revivirla si los usos del entorno y los rituales diarios, varían constantemente según la época, según las nuevas necesidades que empiezan a incursionar en las mentes y en las vidas de todos?. ¿Para qué rescatarla si aun cuando se caracterizan los rasgos obligatorios que producen al Tikuna, el que no cumpla con ello, puede considerarse indígena si tiene un apellido o se identifica como tal?. ¿Qué hace al indígena ser indígena? los títulos de propiedad, la legislación, el turismo, ¿el turista?. ¿Si no existiera turista habría indígena? ¿Para quienes hay que mantener una cultura estática y esbozada?

En otra medida, en las fuentes, el futuro depende y se alimenta de la reproducción y pervivencia cultural a que el joven pueda dar cabida, como se ha dicho. Pero las fotografías, las experiencias, las entrevistas, los documentales, y en general el registro de las prácticas, muestran que el fenómeno de la apropiación y el rescate, implica reproducir las acciones del mismo rescate, es decir reproducir las iniciativas, los PEC (Proyecto Educativo Comunitario), y aquellas prácticas incongruentes a los fines que se buscan desde allí, pues si lo que se requiere, es que el joven reproduzca, usos y

costumbres catalogadas; existe un vacío al llevarlos a la práctica en la medida en que se reproduce el intento por recuperar y no las prácticas en sí mismas.

Por otro lado, hay que decir que es imposible reproducir aquello que se teje en la espontaneidad, cuando se es hijo del devenir histórico, de los rituales diarios de los padres y de los abuelos, de sus apropiaciones singulares y de sus distancias respecto al ambiente social, tecnológico, económico, o selvático. En esta medida, ¿quién podría decir que los jóvenes no imitan a su manera las apropiaciones de sus padres y abuelos?. ¿Qué joven habitante de otros contextos fuera de lo étnico, vive y realiza sus actividades, usa el medio y hace rituales diarios, de manera idéntica a sus abuelos o padres?.. ¿Si se busca la reproducción de tales usos y costumbres, para qué enseñarlas si en su diario vivir todo el tiempo pueden aprenderlas? ¿Será que ya ni padres y abuelos viven sus vidas desde las prácticas que registraron los antropólogos en sus libros? ¿Será que en la actualidad tales prácticas solo están embebidas en la etnicidad y en la onda “etno” que implica solo reproducir el discurso de la recuperación?

Y es que el fenómeno de la pervivencia cultural perpetúa y suscita otras maneras de entendimiento sobre la cuestión, por parte de algunos jóvenes “indígenas” como se ha dicho. En este sentido, el hacer parte de una cultura significa “*sentirse perteneciente a una comunidad que busca constantemente el rescate de usos y costumbres*” (Anónimo) citado en (López, 2010). Así, identificarse con lo étnico no es otra cosa que apropiarse de un discurso muy bien conformado, desde algunas de sus prácticas, sujetos e instituciones que las promulgan y promueven desde el asistencialismo. Pero de ello se hablará más adelante.

Volviendo al tema de la imagen exterior del joven, desde las palabras de las convenciones mundiales, y conferencias, hechas ley y réplica; en algunos de los planteamientos de la constitución colombiana del 91, por ejemplo, se menciona que “...los niños y las niñas son descendientes de los pueblos indígenas minoritarios... son la continuidad de la vida, de las familias, de las

culturas y de los idiomas; como herederos de conocimientos milenarios, de sus tierras, de sus recursos naturales, son los depositarios únicos e irrepetibles del patrimonio especial de la humanidad... según la ONU... todos los pueblos contribuyen a la diversidad y riqueza de las civilizaciones y las culturas, que constituyen el patrimonio común de la humanidad" Declaración de la ONU sobre los derechos de los pueblos indígenas, citado en (Vanleet, 2008. p.240).

Siendo descendientes de los pueblos indígenas minoritarios, los jóvenes han de habitar el aparato étnico que ilustran las minorías. En este sentido, poblaciones enteras en Colombia se asocian desde este concepto de "minoría" a una discriminación que se denomina en las fuentes como hecho "grave y persistente en el padecer de los grupos minoritarios" (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (CBF), 2008), siendo por ello cobijados también desde "un marco legal que determina la condición de los pueblos indígenas... con un trato especial, por ser pueblos distintos, con culturas alternas pero en condiciones de igualdad ante la sociedad colombiana". (Montoya, 2010).

Ello implica que como herederos e hijos de estas minorías y pueblos distintos ante el resto de "la sociedad", los jóvenes tendrán que cumplir también con las leyes de la autonomía y el gobierno propio, y por tanto deben ser personas líderes que administran "el territorio y los recursos Naturales haciendo justicia al interior de los pueblos y las comunidades, de conformidad con las leyes de origen, derecho mayor o derecho propio" además deberán ser "los depositarios del saber colectivo, de las creencias y del conocimiento indígena... que interpretan y hacen cumplir" y en caso en que sean chamanes y curacas tendrán que hacerla cumplir "mediante procesos ancestrales que orientan y velan por el bienestar de los pueblos indígenas para garantizar el equilibrio, el orden de la vida, del universo y de los pueblos mismos". (Montoya, 2010).

Desde los documentos entonces, será responsabilidad del joven suscribirse a una forma de curaca-chamán que se muestra alterno a lo que circula sobre él, en la medida en que su función es bastante compleja puesto que se le ha definido como una persona "orientadora espiritual de líderes, jóvenes, hombres,

mujeres, niños, y niñas, para la sana convivencia y el buen vivir, en todas las dimensiones de la vida en sociedad, que implica lo político, económico, cultural, espiritual, y ambiental” (Aticoya, 2007. p.7), quien además como autoridad pública, debería participar en la “formulación y adecuación de políticas, planes y acciones de salud que involucren a la población”. (Icbf, 2008). Y se propone que el curaca es alterno a lo que circula de él en el mundo cotidiano, en la medida en que su respeto se difumina como autoridad, pues como dice ya en su plan de desarrollo el Alcalde de Puerto Nariño (Ruíz Ahue, 2008): “hay delitos contra el patrimonio en todas las comunidades del resguardo... que se vienen presentando desde un desconocimiento de la autoridad de los curacas para el ejercicio del control social...y en casos de delitos graves se recurre en primera instancia a la autoridad ordinaria, desconociendo la autoridad indígena... Muchos miembros de las comunidades que se ven involucrados en delitos acuden a la legislación ordinaria para lograr favorecer sus intereses, desconociendo la ley interna y la autoridad de los curacas”. El curaca es quién vigila el patrimonio y todo lo que este representa como concepto que se pronuncia desde diferentes partes estratigráficas en todo el entramado del entorno indígena.

De acuerdo con las prácticas educativas, en el INAESFRA (Institución Educativa Internado San Francisco de Loretoyaco) existe el cabildo estudiantil. Un híbrido de título, entre el gobierno estudiantil y la organización tradicional de los pueblos indígenas. El personero se titula Curaca quien se encarga de liderar los procesos que las hermanas Vicentinas de acuerdo a lo que su agenda o programación, ordenen. Una de sus funciones es la coordinación de las “prácticas turísticas” de sus compañeros que se tratan entre otras cosas de guianzas cortas y servicios de hotelería.

En cuanto a las prácticas cotidianas de la autoridad. Sobre Macedonia y otras comunidades del río, se cuenta que: “Una figura representativa y dirigente de la comunidad, tanto que se puede considerar al nivel del Curaca, es el Pastor de la Iglesia... pues su presencia ha sido decisiva para la definición de reglas sociales dentro de la comunidad. Por ejemplo, gracias a él y a personas

allegadas a su iglesia, la comunidad ha hecho explícito un manual de derechos y deberes para los habitantes, donde se prohíbe el consumo de bebidas alcohólicas, fumar, bailar, escuchar música que no sea religiosa cristiana, y se estipula el deber de dar un aporte (económico o en especie) a la iglesia” (Parra, 2003, p.87).

De acuerdo con todo lo anterior, el vínculo del discurso y las prácticas se solapa en ocasiones, pero también se dispersa. Así, observar tales prácticas discursivas alineadas es muy raro en la cuestión de las autoridades (por mencionar solo un ejemplo). En esta medida y desde tal asimetría, ¿cómo exigir al joven la reproducción de una figura? ¿Cómo pretender que sea único depositario de los saberes de sus padres y abuelos, reproductor de prácticas concretas, si es que los perfiles se desvanecen y las figuras languidecen al comportar apropiaciones diversas desde la particularidad de las necesidades y de los poderes? ¿Cómo pensar que se es uno, si desde otros puntos de vista se dice que somos resultado configurado desde múltiples interacciones dentro y fuera de sí mismos? ¿Cómo inmovilizar las prácticas de padres, vecinos, abuelos, familiares y en general la comunidad, para que pertenezcan a los perfiles?. Por lo tanto, ¿qué sentido tendría recurrir al argumento de la transmisión de saberes entre generaciones si aun cuando los jóvenes aprendieran exactamente los rituales de sus padres y los practicaran replicando copias idénticas de los mismos, jamás responderían a ese perfil Ticuna que se ha propuesto en los planes de vida, en los textos antropológicos o en la publicidad de las páginas web sobre la etnia?.

Volviendo a lo que proponen los organismos internacionales como la ONU, se encuentra de nuevo la regularidad de que relata al joven como “*único depositario*” de la cultura y los idiomas, y con ello se le otorga la responsabilidad de continuar con la existencia de las mismas. El estado entonces ha de garantizar una educación para los niños y las niñas indígenas “desde una perspectiva propia, tradicional y en idiomas propios... para que los niños y jóvenes adquieran las capacidades y los conocimientos necesarios para conservar y reproducir su lengua, su cultura y sus Planes de vida”. (Onic,

p.11). En esta medida, como concepto, la cultura propone muy bien los rasgos específicos de las etnias desde el discurso. Pero desde las prácticas, luce encarnada en otras apropiaciones y entendimientos respecto a sus caracteres.

Así, lo plasman los relatos de algunos jóvenes, entre ellos el de una estudiante de séptimo grado del INAESFRA quien al preguntarle sobre lo que practicaba o no de la cultura responde: *“yo practico de mi cultura, el idioma, la pintura, la comida, la bebida, las canciones. Lo que no practico de la cultura es la fiesta de la pelazón, la artesanía y el vestimento. No lo practico porque me queda difíciles de aprender y a demás uno no se coloca el empeño de aprender... no me gustan”* (Anónimo, 2011, p.3). Entonces, aun cuando la preocupación circundante sea la de preservar y reproducir los rasgos de una cultura “tikuna” además de los límites que ella propone, muchos jóvenes deciden qué de ello denominado cultura, quieren y pueden aprender de acuerdo a sus convicciones propias pero también desde lo que configuran las circunstancias, las posibilidades y las condiciones.

En relación también con *“las diferentes mañas o costumbres”* (Irina, 2011, p.3), que se entienden como cultura, otros estudiantes mencionan que practican la caza, la pesca y el trabajo, y algunos mencionan que han aprendido y practican el lenguaje, (idioma, lengua materna o dialecto registrado en sus diferentes denominaciones). Ello se encuentra en relatos autobiográficos de (Anónimo, 2011; Ahuanari, 2011; Panduro, 2011). Además de ello, fuera de estos rasgos que concuerdan con los libros descriptivos de la etnia, los jóvenes dicen que: *“el deporte, los encuentros autóctonos, las danzas y la recocha”* hacen parte de su cultura (Irina, 2011; Suarez, 2011; Ahuanari, 2011). En sus opiniones también, se ve plasmado los rasgos que no les agrada de “la cultura” argumentando que no los practican porque ha quedado atrás, porque no les gusta su ambiente, porque ya las familias se ven desinteresadas y no les importa o porque dejaron que se perdiera.

En cuanto al territorio, hay que decir que en el archivo se encuentra como concepto que permea todo el tiempo el dominio del saber indígena, se muestra como un derecho a “existir como pueblos distintos, a la identidad y a la

autonomía... es también la expresión de una propiedad colectiva y sus riquezas” (Gros, 2000. p.87). Siendo un factor político en la actualidad, desde la legitimidad que adquiere al estar enlazado a lo ancestral y lo sagrado. El plan de vida de los Pueblos Ticuna, Cocama y Yagua plantea que el territorio es “el fundamento de la vida, del pensamiento tradicional y de la identidad como pueblos indígenas... entendemos el territorio como un ser vivo del cual fuimos creados y que nos provee condiciones para lograr la subsistencia física, material y el desarrollo de nuestra espiritualidad al permitirnos establecer relaciones de respeto y armonía con las leyes y seres de la naturaleza, ya que tenemos muchas especies de plantas medicinales importantes para hacer curaciones a la humanidad. El territorio tradicional indígena lo conforman todos los sitios visibles, e invisibles que ocupamos ancestralmente y que poseemos en la actualidad, como son los ríos, los bajiales, los lagos, aguajales, asisales, bacabales, acaranasales, chapajales, salados, entre otros, allí se encuentran los sitios sagrados en los que desarrollamos nuestras actividades cotidianas de subsistencia, de acuerdo con nuestros usos y costumbres... el territorio lo integran los terrenos del resguardo que poseemos legalmente, mediante reconocimiento del estado, y los territorios de hábitat sobre los que ejercemos ocupación tradicional”. (Aticoya, 2011).

Partiendo de lo anterior y desde lo que circula, se dice que el territorio es la base de las reivindicaciones en diferentes partes del país, se asocia no solo como una propiedad sino como un espacio socialmente construido que representa lo simbólico, la cultura y los arraigos de los pueblos indígenas. En estos términos “los jóvenes heredan la responsabilidad de proteger y conservar sus tierras tradicionales, recursos y lugares sagrados en los que se basan su patrimonio e identidad culturales”. (ONU, 2000).

Pero, aun cuando la generalidad y regularidad se observa dirigida hacia la anterior concepción del territorio, existen también otros usos y visiones del mismo. Una de las prácticas que en su nombre tienen lugar cotidianamente, por lo menos en lo que respecta a Puerto Nariño es las que se registra desde la noción “simplista” de propiedad. De esta manera, en su momento el

expresidente de Aticoya (Soplin, 2010), menciona que el resguardo son tierras colectivas, que son de uso restringido, pues los turistas por ejemplo tienen que ingresar con un permiso que se solicita ante el resguardo, el cual se encuentra delimitado por una frontera entre lo urbano e indígena; el primero ha de regirse “*por una ley ordinaria del estado*”, contrario a lo que sucede en el resguardo, donde existirían autoridades tradicionales como curacas, secretarios y presidentes cobijados por una jurisdicción especial. Pero en el diario vivir, tales permisos y fronteras son inexistentes pues los habitantes las transgreden haciendo un uso espacial expansivo de ambos, los jóvenes de esta manera habitan también sus comunidades, el pueblo, y el “barrio Aticoya” como es considerado por ellos.

Asociado al territorio aparece también la concepción de madre tierra, que se filtra en todo lugar a nivel mundial, nacional y local. Desde esta mirada, los indígenas entonces son los encargados en salvaguardar y cuidar el territorio y los recursos naturales como dice (Soplin, 2011, p.6) “*tal como nos mandan y nos obligan a que se tenga que conservar*”. Siendo uno de los “*valores de la cultura el respeto a la madre tierra*”. Su simbolismo está asociado con la vida y lo sagrado porque “a partir de ella se adquieren los derechos como pueblos”. (Consejo Interinstitucional de Pueblos Indígenas del Trapecio Amazónico Cipita, 2011).

Respecto a la opinión de los jóvenes de acuerdo al concepto de territorio, muchos mencionan que es un lugar para trabajar la tierra, que es donde se habita, donde habitan personas a nivel nacional o culturas del país, donde un pueblo y comunidad pertenece, es la nación, un lugar apropiado para hacer un negocio, es un terreno donde se pueden construir viviendas y locales, lugar donde puede habitar una comunidad existente, otros dicen que nunca han escuchado que es un territorio, etc. Afirmaciones que se encuentran en relatos de (Damancio; Rodríguez; Gómez; Coello, González, 2011), rompiendo tal vez con el ideas circundantes, en la medida en que el simbolismo y lo sagrado del concepto territorio se halla difuminado desde las prácticas.

El lugar sagrado por ejemplo, como uno de los conceptos asociados al territorio donde es prohibido hacer aprovechamiento. En las prácticas tal noción, ha de oponerse desde el vivir de los habitantes y jóvenes de Puerto Nariño. Aquel concepto que se menciona dentro del marco conservacionista en el discurso, es contradicho desde la experiencia de un estudiante, quien utiliza los salados (lugares sagrados) para su aprovechamiento en el logro de una buena cacería, que ha de otorgarle prestigio. En las comunidades es usual seleccionar estas zonas del bosque para hacer cacería porque es más fácil encontrar animales de todo tipo. Una parte de su relato autobiográfico en la selva narra lo siguiente:

“... luego de descansar preparé la carabina y le coloqué los cartuchos, alisté el machete, lo afilé que quedó como un Gillette. Llegó la noche, cogí la carabina, la linterna, el machete y les dije a mis amigos, que iba de cacería a cuidar un salado, lugar donde los animales chupan y lamen la tierra por la sal, ahí entran toda clase de animales, como micos, tigres, loros, y Tapir (Danta). La única experiencia que tuve ese día fue que yo maté un animal grande una Danta (Tapir), que al disparar gasté tres cartuchos para su muerte final, al tenerlo muerto esa noche volví al cambuche y avisé a mis amigos que había matado a un Tapir y entonces se levantan y nos fuimos a buscarle al animal, cuando llegamos al lugar donde estaba muerto el animal , mis amigos lo vieron ese severo animal grande, se asustaron y dijeron: ¡Danilo, hiciste una buena caza!... ¿Cómo vamos a cargarlo al cambuche?. Yo les dije que cogieramos un machete y comenzamos a despedazarlo en tajadas grandes. Esa experiencia que tuve fue la única porque maté a ese animal y aprendí a disparar de 12 años”. (Anónimo, 2011, p.6).

Por otro lado, y en relación de nuevo con el tema de la constitución del sujeto “joven indígena”, en el campo legislativo internacional, se propone que los niños (as) y jóvenes son “sujetos de derechos universales establecidos en la Convención de los derechos del niño y otros instrumentos internacionales de derechos humanos. Son la generación que asumirá la responsabilidad de habitar y defender los territorios indígenas y los recursos naturales” (Van Leet, 2008, p.241). Con ello se asocia el futuro de la humanidad en manos de los

que hoy son niños y jóvenes habitantes de los resguardos y las comunidades. De acuerdo a este planteamiento, por un lado, los derechos funcionan entonces como un bono que otorga algunos beneficios, pero por otro lado implican responsabilizarse implícitamente como guardianes de la protección y defensa de los recursos que representan los territorios no solo para el país sino dentro del estatus de patrimonio especial de la humanidad.

En el mismo sentido en las fuentes se menciona también, que “Todos los jóvenes indígenas tienen derecho a la justicia económica y social y a participar en las costumbres, valores y prácticas tradicionales que ... están reconocidos, implícita y explícitamente, en la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Declaración y Plan de Acción Mundiales para la Supervivencia, Protección y Desarrollo de los Niños, la Declaración de la Cumbre Mundial para la Infancia y el Proyecto de Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Estos comprenden el derecho a la educación, el empleo, la salud, la vivienda y la libertad de expresión, así como la protección de los derechos sociales y culturales, entre ellos aprender y hablar las lenguas tradicionales... en el artículo 30 de la Convención sobre los Derechos del Niño se reconoce explícitamente el derecho de los niños indígenas a gozar de su cultura tradicional, a practicar su propia religión y a utilizar su lengua tradicional. En el capítulo 25 del Programa 21, aprobado en la Cumbre de la Tierra de 1992, se exhorta a los gobiernos a conseguir que los jóvenes indígenas tengan acceso a los recursos naturales, a la vivienda y a un medio ambiente sano” (Dependencia de las Naciones Unidas para la Juventud, 2000, p.2). Tales situaciones desde los derechos humanos funcionan como se menciona anteriormente entre la frontera del derecho y el deber ser, que se perpetúa y se ramifica desde otras instituciones nacionales y locales, que comienzan a hacer uso del discurso.

Por otro lado, en miras a desarrollar una idea dentro de la cual la cultura representara el patrimonio como objeto de cuidado, es importante considerar

que tal regularidad discursiva ha simple vista ajena a los jóvenes, ha de constituirse en la constitución del 91 Artículo 72, donde se plantea que “*el patrimonio cultural de la Nación está bajo la protección del Estado...*” y que “*el patrimonio arqueológico y otros bienes culturales que conforman la identidad nacional, pertenecen a la Nación y son inalienables, inembargables e imprescriptibles*”. En este sentido, tal interés por el patrimonio se ve reflejado desde el concepto de bien, y habrá que garantizar su existencia pues es una propiedad de la nación, representada en la riqueza inmaterial que otorga la cultura, las lenguas, los pueblos, los saberes y todo lo que caracterizan los usos y costumbres de las etnias. Los jóvenes entonces, de acuerdo a las anteriores relaciones y como se ha mencionado, serían los depositarios irrepitibles de los bienes culturales y arqueológicos de la nación implicadas en el concepto de patrimonio. En otros apartes de nuevo tales regularidades desde el deber ser del joven son notorias. Así se plantea desde las fuentes que “es necesario reconocer que las culturas indígenas pertenecen al presente, tienen sus propias historias, y que los niños y niñas son el presente pero además representan la vigencia de sus pueblos” (Van Leet, 2008, p.235). Se plantea que “ellos serán los adultos del futuro y quienes están a cargo de la continuidad o no, de sus grupos culturales” (Pérez, 2008, p.17). Proponiendo desde esta mirada además, la comprensión de la juventud como “...una de las llaves para abrir las puertas hacia la proyección de sociedades más inclusivas a futuro”. En este sentido desde tales recurrencias, la juventud como dice (Chillán, 2004, p.158) “resulta ser el grupo social que más puede acercarse a la frustración, puesto que es el más expuesto a la crisis de expectativas...”.

De lo anterior, llama la atención la idea que cobija las pretensiones del rescate cultural, pues aparecerá siempre ligado indirectamente a los conceptos de vigencia y garantía, que remiten a la idea de producto, venta, compra, contrato o voucher. Relaciones que pueden ser formas obligatorias de responder a necesidades que han imperado desde diferentes estratos del discurso.

2.4. La pérdida y el “rescate cultural” como juegos de verdad²⁴.

Se tornan profundamente conflictivo preguntarse por la contundencia de las investigaciones que en la actualidad circulan en torno al rescate de las culturas, aquellas inquietudes que impulsan investigaciones valiosas en universidades, fundaciones e instituciones de diversa índole y que desde lo visible, funcionan para contribuir al mejoramiento las condiciones culturales y comunitarias hacia la conservación de lo que se ha llamado “tradicional”. Es así que para que lo cultural no perezca, en las escuelas se abre campo a los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), los currículos propios, y comienzan a circular discursos desde lo que se ha denominado el diálogo de saberes e interculturalidad.

Pero, aun cuando sean muy altruistas y sensatas estas propuestas, al parecer muchas de sus prácticas educativas se rigen por afirmaciones y premisas filosóficas que apuntan a anunciar el peligro de extinción de las culturas sin tener en cuenta que históricamente lo que supone la cuestión que se entiende como “pérdida”, implica abordar un sinnúmero de elementos y variables que complejizan la cuestión hasta tal punto, que comienzan a surgir preguntas como: ¿Por qué se extingue la cultura? ¿Existe cultura? ¿es única tangible o singular la cultura?, ¿responde a una simple diagnosis?, ¿se esfuma, se pierde?, y por ende ¿por qué debería rescatarse más aun desde quienes a otros niveles exigen una garantía de su existencia?.

Cada día se torna conflictivo pensar en ello, porque indudablemente es imprescindible desde esta visibilidad, preguntarse por las posturas que como sujetos se asumen con el transcurso del tiempo, preguntarse por los cambios y las condiciones a que ello da lugar, y desde allí indagar por las características de lo que se es y lo que se ha dejado de ser. Es fundamental investigar la historia en medio de la incertidumbre de la vida, quiénes aluden lo que somos desde varias ópticas, detrás de toda vivencia del tiempo, tras toda huella que la dinámica terrestre y universal plasma en los cuerpos de las familias, las comunidades, lo que hemos llamado pueblos, ciudades, barrios, culturas;

²⁴Retomando a Deleuze, prácticas del ver y del decir.

siendo acontecimientos que han quedado sepultados al pasar de los días y en la adquisición de otras necesidades. Claro que sí sería importante desde lo educativo, incentivar el conocimiento histórico de los antepasados, reconstruyendo acontecimientos del devenir en que estos se han configurado. Es claro que no sería sensato pensar en hacer como si nada pasara, cuando muchas prácticas de los abuelos y las familias poco se heredan por que no existe la necesidad de ser empleadas desde la iniciativa propia de las familias, porque los rituales son en muchas ocasiones incitados desde un exterior sencillamente porque otros intereses comienzan a tomar forma en la cotidianidad.

Pero, hay que dejar en claro, que aun cuando el panorama se ilustre de tal manera, nadie está bajo la obligación ni el deber de proclamarse perteneciente a una figura “indígena”, bajo un deber ser configurado desde anuncios y necesidades por salvaguardar la cultura, en la visibilidad de su extinción, y que han de retroalimentarse mutuamente en la constitución de un problema de amplias dimensiones, pues desde lo que se ha expuesto en voz del registro, lo que deben *garantizar* los jóvenes es la pervivencia de “su cultura”²⁵. Una cultura que no les es propia²⁶, y que además se presenta desde otras miradas como impracticable²⁷.

Entonces, desde aquel mandato legislativo, que difumina las intensiones autónomas por reivindicar, y donde se encuentran ancladas ideas de arraigo, esperanza, libertad, y lucha en medio de “una sociedad” que marginaliza las existencias propias (revestidas de indigenismo); ya no sería tan altruista y libertario, pensar en un “rescate cultural”, cuando por otro lado hay que reivindicar una cultura creada en libros, una cultura del espectáculo que constantemente viste sujetos para entretener al turismo y que alimenta la etiqueta circundante de lo exótico y armónico. No lo es, cuando en la práctica,

²⁵ Continuidad y permanencia de ciertos rasgos y caracteres descriptivos que denominan una etnia, y que por pertenecer y ser sujetos de la condición indígena, se presentan como suyos.

²⁶ Se expone de esta manera, ya que se evidencia una apropiación singular de cada quien, desde afectos y arraigos particulares con relación a objetos que no necesariamente pertenecen a la pesca, la caza, la artesanía, el cultivo de chagra, los bailes ceremoniales, algunas concepciones de territorio, entre otros.

²⁷ Presento esta denominación, ya que la simetría que presuponen tales prácticas en relación al discurso, y que conforman tal noción de cultura, es inexistente.

encarna un rostro de indígena que obedece desde su falsa pero vanagloriada autonomía, a las disposiciones políticas y sociales de lo estatal, y que partiendo de ello moldea su manera de vivir y asumirse, a lo requerido. No lo es, cuando todo el discurso se transforma en sí mismo como un estado de vida, una manera de habitar el mundo como condición del ser.

El rescate y la pérdida desde las prácticas discursivas, se convierten en lo que se debe decir, lo que se puede decir o ver, y lo que existe fuera de ello, permanecerá desbordado, invisibilizado y por tanto impensado. En las prácticas, el rescate de la cultura se encuentra camuflado desde el asistencialismo de organizaciones que nacen como iniciativa para reafirmar los derechos, las leyes los beneficios y las obligaciones que estos otorgan a las poblaciones. En este sentido, el indígena, su cultura y las acciones rescatistas, son objetos que conforman algunos visos de subjetividad en los jóvenes desde los pliegues del afuera, conformando un sujeto no para sí, o contingente, sino conformando una silueta receptora de beneficios, derechos y deberes, desde garantías culturales que responden a las nociones imperantes y a exigencias canalizadas en acciones que han de gobernar otras acciones.

Así, dentro de las anteriores indagaciones, es importante mencionar que desde las mismas iniciativas rescatistas, ya no con cartillas o libros sino con programas lúdicos y prácticas concretas, una de las organizaciones con mayor recorrido e incidencia en las comunidades de Puerto Nariño (Natütama), formula y ejecuta proyectos encaminados a “fomentar el estudio de los problemas y el manejo de los recursos naturales y la biodiversidad” lo cual se encuentra enlazado con “el rescate del conocimiento y las actividades culturales relacionadas con el manejo sostenible de los recursos naturales y la conservación de la biodiversidad” según sitio web oficial de la institución.

Esta organización como espacio de vinculación laboral para algunos jóvenes de las comunidades, ha de crear otras maneras de asumir la cultura, lo tradicional, incubando otra perspectiva de su pasado como sujeto, de su vida y de su comunidad. Es así que desde las prácticas, de nuevo resulta importante aprender las historias y enunciar la apropiación de las mismas ya que son útiles

y suplen las necesidades propias y las de la demanda turística. En este sentido, semanalmente y en fechas célebres, se realizan actividades con la comunidad y los visitantes, las cuales están orientadas a dinamizar una comprensión de cultura, mediante la narración de historias del universo Tikuna, entre otras. Estas actividades vinculan juegos, música, teatro, títeres, concursos, competencias, etc.

En este lugar fue famosa la construcción de un “Centro de interpretación”, el cual a manera de museo, presenta el tallado de figuras alusivas a las historias de la cultura, personajes y animales que han dado lugar a la animación de lo mitológico. Allí, los turistas pueden conocer objetos y herramientas artesanales de caza y pesca, además de tallas y pinturas. Los guías y personas que orientan las historias son jóvenes de las comunidades que hacen recorridos a los visitantes como parte de la guianza turística que se ofrece. Así, tales sucesos, han de configurar al joven, en la medida en que ante él se presentan algunas ficciones²⁸ de “la cultura” que están abiertas a su apropiación, existiendo la posibilidad de ser indígena por necesidad para obtener un empleo y suplir sus necesidades básicas, para obtener algunos beneficios como becas, exámenes de universidades sin costo, etc; o en la posibilidad de subjetivarse desde dolores ajenos e intermitentes por la pérdida de lo ancestral.

Otra de las iniciativas que se registran en Puerto Nariño en lo relacionado con el rescate de la tradición y la cultura, son los programas que en su tiempo llevaron a cabo un grupo de artesanas de Puerto Nariño llamado “Mowachas”, quienes abogan por la conservación de la tradición mediante la venta de sus artesanías y en el enseñar lo tradicional a niños y jóvenes. De acuerdo al siguiente relato de una joven artesana del municipio de Puerto Nariño, muchos jóvenes se presentan reacios a la cultura:

“...mi madre decía que conocía mucho de la tradición, y yo la apoye también porque yo veía que el muchacho tenía vergüenza de utilizar una mochila, una

²⁸ Se plantea como ficción a todo aquello que desde las prácticas ilustra la simulación de escenarios donde las prácticas de la cultura Tikuna, tales como la elaboración de tallas y la narración de historias, entre otras se convierten en construcciones y elaboraciones incitadas desde un afuera.

manilla... nos hemos dado cuenta, que ahora por lo mínimo un pelado se pone una mochila, un collar... ahora se ponen objetos que son tan preciados para nosotros, no solo para el turista... yo dije ¿pero cómo nosotros como organización vamos a transmitir esto?, entonces yo dije, yo lo voy a hacer, con lo pocos los libros que yo tengo a cerca de la tradición y de los pocos conocimientos, que adquirí de Natütama... lo hicimos con niños que ahora son jóvenes, ellos antes no hablaban de las cosas tradicionales... pero me doy cuenta, que se pueden hacer las cosas... es una forma diferente de cómo uno puede llegar, a nuestra gente... pienso que no estamos lejos, solo nos faltan ganas y corazón pienso yo... y no abandonar a nuestros abuelos, la pesca, la caza, las artesanías y todo lo que tenemos, nosotros podemos hacer eso... Entre todos vamos a poder,... puede ser un punto ¡ATICUNIZATE!... y podemos hacer otras áreas... en vez de sociales: conoce tu región... se pueden hacer muchas cosas, así como los Paeces, que rescataron su cultura y ahora son profesionales... Yo digo que un muchacho Ticuna, Cocama y Yagua, si conociera su cultura en verdad, se sacaría los mejores puntajes de Icfes, a nivel del Amazonas, nacional e internacional, porque conocen su cultura... podemos estar a la par... pero primero partir de nosotros, hasta pueden salir a Suiza, a otros países como yo hice, ¿por qué un chico no lo puede hacer?, que hasta inclusive yo por no tener muchos avances en mi estudio, perdí una beca en Cuba o si no estaría estudiando, sería una médica Por las falencias que tenemos en la educación... yo tengo una hija de dos años pero quiero que cuando ella tenga 5 años, hable Ticuna, por eso le digo a mi mamá que todos los días le enseñe, para que hable Ticuna". (Ahue, 2011, p.6).

Así, de nuevo la movilidad de los cuerpos, las acciones y los pensamientos, está vinculada al rescate, al afán y a la reafirmación del problema. De otra parte, la regularidad del asistencialismo apropiado del concepto de vulnerabilidad de la niñez indígena, se ubica como formación de un estrato visible del saber desde los documentos. De acuerdo con ello, son comunes las iniciativas de nuevo por garantizar los derechos a la identidad cultural, el idioma, el cuidado y la protección; siendo conceptos asociados y recurrentes que en algunos programas, se convierten en centro de toda preocupación

prioritaria por “fortalecer los derechos en la tradición y el desarrollo del niño, que permitan un futuro lleno de bienestar y protección... y que garantice la permanencia de los pueblos indígenas”. Pues como se dice “el futuro de estas sociedades depende... de ofrecer a la niñez indígena la posibilidad de desarrollar su potencial y vivir en un contexto que asegure su bienestar en términos físicos, socioemocionales y de salud” (Van Leet, 2008, p.6). Tal argumento para llevar a cabo estas iniciativas, se observa relacionado con afirmaciones como la que realiza la ONIC en su Boletín 26, mencionando que... “se sigue ensombreciendo el futuro de los pueblos indígenas, considerando la situación actual de la niñez desde los procesos de vulneración de los derechos en cuatro dimensiones: derecho a la existencia, derecho al desarrollo, derechos de ciudadanía, y derechos de protección... los niños y las niñas se encuentran entre los grupo más marginados de la sociedad, ello se explica... desde la mortalidad infantil...”

Desde allí entonces, una justificación importante sería considerar a tales niños y jóvenes de las poblaciones indígenas, frágiles ante las imposiciones que plantea el mundo moderno. En este sentido, “según la UNICEF, los niños y las niñas indígenas conforman uno de los grupos más marginados de la sociedad. Su situación puede cambiarse si se comprende que su bienestar depende del respeto de las culturas tradicionales” (citado en Logan, 2004, p.242). Por su parte, según la ONU “los niños y los jóvenes indígenas son particularmente vulnerables a las violaciones de los derechos humanos, pues con frecuencia se encuentran inmersos entre su idioma, costumbres y valores indígenas y los de la comunidad más amplia... siendo problemas con que se enfrentan los niños y los jóvenes”. (Dependencia de las Naciones Unidas para la Juventud, 2000, p.1). Además de ello, “los jóvenes indígenas (es decir, los que tienen entre 15 y 24 años de edad) están bajo la influencia de una serie de factores sociales y económicos que afectan a sus derechos humanos... con frecuencia... se ven obligados a abandonar sus comunidades tradicionales y a trasladarse a zonas urbanas para aprovechar posibilidades de empleo o de educación”.

Desde este mismo punto de vista pero en palabras de (Pérez, 2008, p.10) "... En América Latina, los jóvenes han sido motivo de preocupación e investigación por lo menos desde hace tres décadas, pues fuertes procesos migratorios asociados a los cambios en las políticas de desarrollo han provocado la salida de fuertes contingentes de población joven que ya no encuentra opción de trabajo en sus lugares de origen. Además la ampliación de la cobertura de los medios masivos de comunicación e información que ahora llegan a lugares recónditos y antes aislados, ha generado al sector joven de población rural nuevas motivaciones para llegar a las ciudades en busca de alternativas de vida, de participación y de consumo".

Estas ideas recurrentes, se ven alimentadas por planteamientos de la ONU, que mencionan que "Los jóvenes indígenas necesitan asistencia especial para que puedan recuperar y conservar su patrimonio cultural y gozar de un acceso libre a sus tierras tradicionales y lugares sagrados. Los daños incesantes al medio ambiente ponen en peligro la supervivencia de muchos pueblos indígenas. Su identidad y patrimonio culturales son inseparables de sus tierras tradicionales y, por este motivo, la protección y conservación del medio ambiente es una prioridad para los jóvenes indígenas en todo el mundo". (Dependencia de las Naciones Unidas para la Juventud, 2000, p.1). Por ello se torna importante para las diferentes instituciones que se encargan de ayudar y cooperar, "asumir una responsabilidad prioritaria: ofrecer a todos los habitantes de la Amazonía colombiana, y en específico a la niñez indígena, desde hoy día y en el mañana, una vida digna, respetuosa y con los derechos garantizados en un ambiente de cuidado y protección, además de un futuro con perspectivas positivas" (Van Leet, 2008, p.7).

Así la inclusión de las comunidades indígenas a estos programas y proyectos de familias en acción, huertas caseras, etc., se realizan teniendo en cuenta "sus particularidades culturales, el respeto a su autonomía, usos y costumbres, así como el marco jurídico y normativo especial que rige para los pueblos indígenas, para sus relaciones con el estado y la Institucionalidad, la cual se deriva de la constitución política de 1991 y de algunos tratados internacionales

ratificados por el estado Colombiano. En dichos convenios tripartitos, participan específicamente actores como la Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación internacional, el Municipio y el Resguardo o Cabildo, para la atención de la población beneficiaria del Programa familias en Acción perteneciente a comunidades indígenas” (Montoya, 2010).

En el mismo sentido, instituciones como el ICBF en sus programas considerará también: “inaplazable contar tanto con políticas sociales y económicas, como con alianzas entre los diferentes sectores sociales, para enfrentar con éxito... las necesidades y carencias”. Además de ello el programa *Familias en acción para Pueblos Indígenas* presenta publicaciones dirigidas a los gobernadores indígenas, miembros de cabildos, autoridades tradicionales, alcaldes municipales, sectores de salud y educación, que comprenden como propósitos el “construir la posibilidad de mejorar la nutrición, salud y educación de los menores indígenas” haciendo visible una preocupación por “el pensamiento ancestral, el sentir, la sabiduría y la visión sobre la sociedad” (Montoya, 2010).

Dentro de esta perspectiva asistencialista, la Red Juntos y RESA - fortalecimiento del sistema de producción amazónico y mejoramiento de seguridad alimentaria- ejecutado por el SINCHI, hacen presencia también en el municipio de Puerto Nariño. Así, estos programas que están orientados a promover el mejoramiento de las familias en condición de “extrema pobreza, reduciendo su vulnerabilidad” para “incentivar su inserción autónoma en los mecanismos de protección social” (Ruíz, 2008. p.29), se insertan, siendo prácticas que suscitan maneras de subjetivación, en las que el indígena ha de asumirse a sí mismo, como pobre o desvalido.

Así, los ejes desde los cuales se fundamenta la práctica discursiva de la inclusión y el reconocimiento mediante las instituciones nombradas, han de basarse en un modelo de atención que han llamado “intercultural”, donde los pilares son la nutrición, la soberanía alimentaria, el manejo adecuado del medio ambiente, el gobierno indígena al servicio de la infancia y la familia, y transversal a ello, el fortalecimiento de la salud y el saneamiento básico. Propuestas que se perfilan además desde el Artículo 64 de la constitución,

donde “es deber del Estado promover el acceso progresivo a la propiedad de la tierra... en forma individual o asociativa, y a los servicios de educación, salud, vivienda, seguridad social, recreación, crédito, comunicaciones, comercialización de los productos, asistencia técnica y empresarial, con el fin de mejorar el ingreso y calidad de vida...” (Constitución Política de Colombia, 1991, p.11).

De acuerdo a todo lo anterior, el indígena y dentro de su denominación el joven, se constituyen en beneficiarios, seguidores de políticas, usuarios, y sujetos comprometidos a llevar a cabo con éxito, todo tipo de actividades que sean de provecho para dichos proyectos. Es así que existen basares, reuniones, charlas, asambleas, brigadas y eventos de las diversas organizaciones donde se exponen acciones que la comunidad lleva a cabo a cambio de algún tipo de beneficio que reciben el mismo día o durante el año, que demuestren superficialmente acciones concretas de contribuciones a la población en los temas mencionados anteriormente. Obteniendo además registros fotográficos de ello y documentos que las certifican.

Aun cuando todo un arsenal de programas muestra esta capa visible, en la práctica en lo que a salud respecta, muchas personas de las comunidades mueren por la inasistencia básica. “Los municipios no realizan en las comunidades programas de atención básica en salud o salud pública, como es su obligación. No hay seguimiento y control en la vacunación. No garantizan el acceso de las familias agua potable, vivienda adecuada ni medidas de saneamiento básico. No hay seguimiento a la atención de las causas de enfermedades prevalentes” como lo menciona la ONIC en su boletín 26. Así, a pesar que se perpetúe en la cotidianidad, tal asistencialismo desde los discursos que cobijan a las personas pertenecientes de título a una etnia, no hay empresas propias o fuentes de empleo que suplan las necesidades que se han venido creando en el transcurso de los días en la inmensidad y contundencia de las dinámicas sociopolíticas actuales.

En síntesis, el presente capítulo es un acercamiento a la variedad de prácticas discursivas de la condición indígena que despliega dispersiones, jugando papeles importantes en el ámbito educativo, político y social, donde las

maneras de asumirse y asumir la vida desde allí, permean la cotidianidad escolar y familiar, lo que se convierte en incumbencia del maestro y su quehacer.

Como fuerza de poder y formación de saber, lo indígena embebe al joven y lo configura desde formas de legibilidad y visibilidad, así el poder se plasma desde el deber ser y los juegos de verdad en el registro de temas asociados a “jóvenes indígenas”. Desde allí, las personas e instituciones, hacen uso de tales discursos, en la conformación de un entramado que rodea la cuestión de la cultura, el territorio y la tradición, tornándose imprescindible entonces, pensar la enseñanza como un campo de posibles indagaciones respecto a ello, que permite visibilizar la complejidad que emana la educación de los sujetos, como oportunidad de extralimitar esas cortinas que impiden ver otras relaciones y que incitan la evasión de otras miradas y caminos del enseñar como hecho susceptible de investigación, en la validez de sus direccionados actos.

Así, la apuesta es permitir la visualización de la enseñanza desde el compartir, el aprender, el movilizarse como maestro, desde las nuevas palabras, los nuevos mundos, las conjeturas variadas, los devenires y usos del saber para interrogar el ser y la vida desde la incertidumbre, ver la enseñanza como práctica singular del maestro, que complejiza, y que contrario al reproducir lo instituido, intenta cuestionarlo en la oportunidad de observar la asimetría de las prácticas discursivas, y de mirar cómo las acciones que a diario germinan desde exteriores, han de modelar algunas maneras de existencia de los jóvenes y las comunidades.

Partiendo de ello, surgen las siguientes preguntas: ¿Cómo responsabilizar al joven de la continuidad de la cultura si ello no es un hecho, sino una fórmula que presenta prácticas ambiguas creadas desde relatos incitados por otros? ¿Dónde quedan las apropiaciones singulares de las prácticas discursivas que sin ser llamadas cultura, preexisten a diario? ¿Qué lugar ocupan las apropiaciones particulares de los jóvenes? ¿Para qué fundamentar una enseñanza en la apropiación del discurso desde los relatores y no desde los relatados?

Por otro lado, quedará la duda del cómo podrían constituirse estas comunidades y pueblos sin todo el asistencialismo, leyes, tratados y acuerdos internacionales, sin toda la persecución en la implementación de proyectos y programas donde la vinculación a los mismos ha permeado las familia, las vida, los ideales y los proyectos personales... ¿Existirían pueblos indígenas, minorías étnicas, resguardos y cabildos? ¿Es deber del joven “indígena” replicar todas y cada una de estas prácticas discursivas bajo el marco del rescate cultural, la pérdida de la cultura y su reivindicación “reencarnada” desde los textos? Todos ellos serán asuntos complejos que quedan abiertos a discusión. Por ahora habrá que preguntarse por las pretensiones de los conceptos que se esbozan desde la cultura, en la regularidad ilusoria de encasillar a como dé lugar, los arraigos y los afectos de los jóvenes dentro de rótulos y etiquetas determinadas, que para el caso de la “identidad cultural”, como se verá, han de adquirir determinadas maneras de funcionamiento.

3. SOBRE LA IDENTIDAD Y SU COMPORTAMIENTO METAMÓRFICO²⁹

En la pregunta por la configuración³⁰ del joven como condición de posibilidad que permite pensar la enseñanza, la identidad cultural reaparece en el archivo, como una regularidad que otorga al discurso de la pérdida y el rescate, fundamentos para legitimarse³¹. En el presente capítulo, lo que circula de la identidad desde una mirada a su etnicidad y los comportamientos heterogéneos de algunas prácticas asociadas; hacen un llamado a pensar la



Guayasamín, Oswaldo. Emociones.

“La fragilidad y la condición por siempre provisional de la identidad ya no se puede ocultar. El secreto ya no se lleva”. BAUMAN (2005)

identidad como acontecimiento, que desde sus apropiaciones pertinentes a ciertas necesidades, evocan la idea de lo maleable y ajustable dependiendo las características del entorno. Desde allí entonces, es posible indagar respecto al funcionamiento del concepto “identidad cultural” mostrando además desde varias perspectivas que visibilizan las prácticas; el lugar de las no identidades³² en la cotidianidad de los sucesos.

²⁹ Partiendo de la relación saber-poder, la metamorfosis ha de considerarse como un cambio de forma que sufren las prácticas de los sujetos en la vida cotidiana, adecuándose a las necesidades, exigencias y devenires que han planteado las épocas.

³⁰ construcción documental investigativa, que permite visibilizar el orden que a sí mismo se otorga el discurso y que a su vez organiza una figura de sujeto “joven indígena” ramificando etiquetas específicas. También, se considera como un fenómeno posible y una construcción investigativa; que permite por un lado, visualizar el instante histórico que organiza y ensambla al joven desde la organización de marcos de restricciones, límites, figuras, reglas, normas, y necesidades. Y por el otro, permite ver el ambiente que perfila las expectativas, las nociones, el deber ser, las posibilidades e ideales que sobre él y su condición indígena circulan, situándolo en las mentes y acciones de otras personas que han de ver obligatoria y necesaria su permanencia como sujeto indígena. La configuración se visibiliza “donde el ejercicio de poder es condición e posibilidad de un saber, y donde el ejercicio del saber se convierte en instrumento del poder”. En síntesis, es necesario referirse al << poder como ejercicio, y el saber como reglamento>> (Châtelet) citado en (Deleuze, 1986. p.103).

³¹ En otras palabras para validarlos, dentro del funcionamiento del discurso como juegos de verdad donde la preocupación por la pérdida de la cultura hacen necesario el fortalecimiento de una identidad cultural para el rescate de la cultura.

³² Se entiende como un concepto que implica pensar en la no pertenencia a los lugares desde donde debieran identificarse los sujetos.

En este sentido, se plantea la metamorfosis de la identidad como otra situación que incita de nuevo a pensar la enseñanza, y que cambia de forma o que se adapta, según requerimientos de las épocas. Lo que contrapone la idea de arraigo e identificación única hacia la cultura como sentir movilizado desde las convicciones singulares. Así, la identidad, vista más bien como acontecimiento, se muestra incitada por la identificación de objetos numerables desde las prácticas discursivas, por ejemplo los rasgos que hacen al indígena, la nacionalidad, las tribus urbanas a la que multiplicidad de sujetos debieran pertenecer de manera idéntica, entre otros.

Como se verá en el presente capítulo, el saber que circula en relación a la identidad que ha configurado al joven de las comunidades, está enmarcado dentro de los conceptos de cultura, tradición, recuperación y de nuevo toda la condición indígena descrita anteriormente. La intención fundamental entonces, será salirse del lugar común, visibilizando otras relaciones que exponen la cuestión de la identidad desde su complejidad de acuerdo a indagaciones teóricas que permitan cuestionar las nociones circundantes respecto a ella, y como manera de suscitar reflexiones desde las prácticas y los registros en torno a lo enunciado en el discurso; se intentará dar lugar a algunos visos de subjetividad que manifiestan los jóvenes en medio del entorno indígena, además de las trasgresiones³³ que él hace de este.

Así, el saber incide en las políticas y reglas que configuran tal forma indígena desde el concepto de identidad. Se presentan entonces algunas prácticas existentes desde las cuales los sujetos yacen objetivados al concepto, pero también se muestran otras, donde la metamorfosis identitaria como se cataloga en este capítulo, es evidente. Ya se ha visto todo el tipo de sujetos que habitan la condición indígena, entre ellos, el sujeto salvaje, el chamán, y los otros que se suscriben a lo estatal, el enlace indígena, curaca, el médico tradicional. El objeto será entonces, describir algunos fragmentos del archivo donde la identidad cultural, se muestra como motivo de preocupación en la necesidad por inculcarse en la juventud, para garantizar de nuevo la cultura, la existencia y el futuro de los pueblos indígenas.

³³ Se entienden como las maneras de cruzar y sobrepasar los límites que perfilan las etiquetas. Así el transgredir hace referencia a las evasiones en la pretensión de encasillar y catalogar.

3.1. La recurrencia circundante de la identidad cultural: apuntes sobre su Etnicidad

Como se ha visto, la identidad cultural se encuentra dentro del ambiente discursivo que configura la imagen exterior del joven en el intento de perfilarlo como “indígena” desde las relaciones visibilizadas. En este sentido, ya desde el concepto de la identidad cultural de nuevo las opiniones y los señalamientos, emitidos desde las voces subjetivadas del discurso del rescate y la pérdida; muestran otra verdad que moviliza y configura la exterioridad de aquellos jóvenes pertenecientes al resguardo y comunidades de Puerto Nariño.

Es importante mencionar que un punto polémico respecto al tema, es el hecho de plantear la identidad como una noción creada por diferentes fuerzas que al ser aterrizada a las prácticas, emana encuentros entre lo que implica la etnicidad y las exigencias de la identificación indígena de “jóvenes herederos de la cultura, únicos depositarios del patrimonio especial de la humanidad”. Y, genera controversia al observar que las maneras de identificarse como indígena, se conforman y construyen desde situaciones en el devenir de los acontecimientos en que se comienzan a vincular: la modernidad como fenómeno o “figura de cambio en la transitoriedad de la desregularización y liberalización de los mercados” (Vásquez, 2008. p.1) y “las tensiones vividas por los nuevos movimientos sociales indígenas bajo la condición histórica del modelo neoliberal en Latinoamérica” (Delgado, 2010. p.353).

En este sentido, la identidad cultural se articula a las políticas étnicas que tienen lugar en el país, desde la constitución de 1991, donde se suscriben las poblaciones anteriormente campesinas, a la figura de indígena en una nación multiétnica y pluricultural que comienza a gestarse. Desde estas condiciones de posibilidad, las poblaciones se muestran permeadas por la “eticidad como forma particular de politización de la identidad cultural, en la que se inventan, resignifican o revitalizan aspectos culturales” como lo menciona Gros citado en (Delgado, 2010. p.353). Desde allí, lo que circula en el discurso, es que los pueblos indígenas continuarían con “la lucha ancestral por la afirmación de su identidad y la defensa de sus derechos colectivos e individuales en contra de

los patrones históricos de discriminación e intereses económicos que impiden el logro de una igualdad real, y la conquista de su plena visibilidad ante la sociedad colombiana”. (Montoya, 2010). Desde allí, la inclusión resulta ser la manera en que se adquiere el concepto de la identidad cultural, como escenario para el reconocimiento de las diferencias dentro de una nación.

En otras palabras, tal concepción de la identidad cultural, tiene su auge dentro del contexto en que se comienzan a introducir lógicas económicas, sociales y culturales distintas, siendo una situación en la que las poblaciones se muestran afectadas y vulneradas. Tal vez por ello, empieza a ser legítima la exigencia de la protección de las tierras, la cultura y aledaño a ello la identidad, como manera de recuperar la tierra y la cultura. Desde la conformación de tal ambiente, comienzan a reconocerse sus derechos como sociedades y pueblos diferentes. Lo anterior se plantea, sin llegar a afirmar, que los arraigos y los sentidos de pertenencia de las comunidades dependan netamente del entorno étnico, pues existen otras apropiaciones, que se constituyen en la cotidianidad, sin presentar necesariamente siluetas discursivas definidas, por el contrario, tales prácticas, germinan en situaciones, ambientes y dinámicas que transgreden las fronteras étnicas.

Por su parte, desde el discurso étnico por ejemplo, algunas personas se han percatado de los múltiples beneficios que implica ser indígena. Entonces los rostros se moldean de acuerdo a la situación que lo amerite. En el caso de lo educativo se menciona que: “La ventaja de ser indígena, es que en el estudio le reduce la cuota, y hay unos que entienden muy bien cuando deben ser indígenas y cuando no...” (Cuellar, 2011.p.3). Entonces, para tener acceso a algunos beneficios existirán documentos que acrediten la pertenencia a una etnia. Los apellidos, familiares y residencias, darán cuenta de ello, mediante el registro del certificado indígena que firmará el presidente de la Asociación de Autoridades Indígenas Aticoya, el cual es requerido para el ingreso a la Universidad Nacional (sede Leticia) para eximir a los estudiantes de últimas promociones de los colegios, del costo en la prueba de admisión.

Desde estas relaciones, la identidad se constituye como “postura adoptada” (Ogien, 1994) citado en (Gros, 2000, p.68) de acuerdo al contexto, el ambiente y las relaciones que ello plantea. Entonces, respecto a las exigencias del entorno, se adoptan diferentes tipos de identidad, emergiendo otras maneras de relacionarse consigo mismo y con los demás. De esta manera, “las identidades étnicas funcionan como categorías de inclusión, exclusión y de interacción, y por ende deben ir de acuerdo con las conductas adquiridas en un momento dado: las señales de identidad como el reconocimiento de un individuo dentro de una categoría, implican que será juzgado de acuerdo con un conjunto de valores de los que es característico...” (Sánchez, 2004. p.142) citado en (Guzmán, p.4). Así, en términos de lo estatal, y su participación en las maneras de conducir prácticas en relación al concepto de identidad, (Bauman, 2005, p.51) menciona que “correspondiera o no a este poder definir, clasificar, segregar, separar, y seleccionar el conjunto de tradiciones locales, dialectos, leyes y formas de vida, habituales; artificialmente, podría lograrse en su seno algo parecido a la vida postulada y a la cohesión de una unidad nacional”, de donde naciese el interés por validar el afán de la identidad étnica como hija de la constitución de nacionalidades.

Partiendo de estas miradas donde la identidad es ambigua respecto a los contextos y entendimientos que se tengan sobre ella, y como base discursiva de todo esfuerzo circundante por afirmar, inventar, definir, y resignificar una cultura; se torna conflictiva la regularidad discursiva por exigir a los jóvenes la simulación de un “identificarse con la cultura”, cuando desde múltiples puntos de vista, indudablemente no se puede encasillar tal concepto en prácticas definidas, pues sus usos son variados y metamórficos a los objetos a los que se adhiere.

Por su parte, algunos profesores de Puerto Nariño, recaen en tal recurrencia mencionando que debería reconstruirse una identidad “desde las miradas de hoy, revalorándola desde un sentido de pertenencia, para tratar de conservar lo que hay...” (Ezaú, 2011, p.6), entonces desde un concepto de identidad sin definición concreta, sin sustento unificado teórico y práctico evidente, desconocedora de su capacidad cambiante, y ciega ante otros arraigos que

extralimitan los perfiles; es que se comienza a pronunciar el deber de identificarse.

En otros términos, el archivo muestra que las voces acuden al concepto “identidad cultural”, en medio de comprensiones donde se ausenta un consenso o entendimiento concreto del término. A excepción de (Cuellar, 2011, p.1) quien menciona que “de la parte cultural lo más importante es la lengua... porque ahí está la identidad”, el resto de documentos institucionales aunque hagan uso de ella, promulgando acciones para fortalecerla, mantenerla y afianzarla en la potenciación de los planes de vida, por ejemplo; dejan a libre imaginación y uso el significado que se le pueda otorgar al concepto.

Así, se torna contradictorio pensar en las especificidades de rasgos culturales definidos, a los cuales habría que aferrarse y sentirse identificado, siendo sólo una pretensión; cuidar, preservar y garantizar la pervivencia de una cultura estática en relación a una misma forma, la cual debiera ser compartida por la multiplicidad de individuos con vidas y experiencias singulares. Es solo una pretensión discursiva³⁴, embeber a las poblaciones como masas idénticas en el perfil, la réplica y la figura genérica de “indígena Tikuna”, más aún cuando “la identidad étnica no es el producto de la alteridad, es decir de la conciencia de las diferencias sino el producto de la asignación de significados sociales particulares a un limitado conjunto de actos” (Sánchez, 2004, p.142) citado en (Guzmán, p.4).

Pero aunque todo ello se presenten como relaciones posibles, se acudirá en las fuentes a pensar la cultura en términos de garantía. Así este uso del concepto permite que aquellos que la posean posibiliten la “vigencia de los pueblos”. En este sentido, la identidad sería el pasaporte y la apertura a formas específicas de habitar el mundo desde la exterioridad. Así, dando cuenta de lo que eso significa, el profesor de Ciencias Naturales del INAESFRA (Institución Educativa Internado San Francisco de Loretoyaco) menciona que la cultura “...tiene muchísima importancia...ya que es como la cédula de los indígenas,

³⁴ Se hace alusión a la ingenuidad de ello, porque no posee prácticas definidas y las que se muestran en los sujetos cada día hablan más de la multiplicidad, de la diversidad.

porque el que conoce la cultura, su cultura, llámese indígena o no, se está haciendo valorar y se está haciendo respetar y dando a conocer que esa persona y esa cultura es muy importante y ¿cómo?... Conociéndola, haciéndola conocer... a través de la cultura sobrevivimos... esa es la identidad de nosotros, es la importancia que tenemos, la identidad, ser idénticos, porque si no prestáramos importancia a nuestra cultura se perdería, se moriría un pueblo...” (Cuellar, 2011. p.5).

Respecto a otra de sus opiniones lo que identifica a una comunidad indígena es *“que viva la cultura que tenga sus principios claros y que conozca su identidad y su origen, sus derechos y la parte tradicional... pues comunidad que no tiene esos principios es considerado un pueblo que no es indígena... Porque si yo me presentara en cualquier parte y soy Ticuna, pero me preguntan sobre la historia, tradiciones, de tu lengua y no sé nada... ¿Será que soy indígena? ... bueno físicamente sí, pero si se me olvida y no sé nada ... si soy indígena pero ya no me considero como tal, en la parte de identidad no tengo nada, soy un cedro pero ya no prestó servicios como madera ... haciendo esa comparación así ...”*

Partiendo de este punto de vista, la identidad se demuestra en el dominio de los temas relacionados con la cultura, sus principios, en el hecho de sentirse indígena, y también en el posicionamiento de un rol en específico. Desde la analogía del cedro, tener identidad cultural significa entonces, tener la posibilidad de prestar un servicio como indígena. Con tales ideas expuestas, entonces conviene reconocer que “no existe “identidad” fuera del uso que se hace de ella, que no existe substrato cultural invariable que se definiera por fuera de la acción social”. (Ogien, 1987) citado en (Gros, 2000, p.68). Entonces, las relaciones históricas y sociales crean la identidad, ella pervive gracias a la noción configurada, y a su utilización como concepto que tiene prácticas desde su búsqueda. Desde esta idea, tal noción “se compone entonces ampliamente del conjunto de las prácticas sociales y de las representaciones clásicamente puestas en marcha por quienes, desde el interior o desde el exterior, reivindican la especificidad de las culturas indígenas

(relación privilegiada con la naturaleza y con el territorio, principio de reciprocidad, y todo un conjunto de ítems culturales objetivamente comprensibles como el idioma, el vestido, etc.).” (Gros, 2000, p.70).

Por otro lado, se propone que el indígena es una categoría socialmente construida, y como tal implica observar con detenimiento la complejidad de sus prácticas, desde las relaciones sociales y políticas que construyen el estatus y los roles en que se desenvuelve. Esta categorización propone que ser indígena involucra: “primero que todo, identificarse como miembro de una comunidad, que por el hecho de su origen y de su historia puede, a los ojos de la ley colombiana, pretender el reconocimiento o el respeto de un derecho colectivo ejercido por su territorio... El derecho a autogobernarse bajo la forma de cabildo (o de otra autoridad propia de la comunidad), y más generalmente toda una serie de derechos particulares ligados al estatuto indígena: atención gratuita en los hospitales, derecho a una educación bilingüe y bicultural, acceso gratuito a la Universidad, exención del servicio militar y de los impuestos sobre la tierra, derecho a ser juzgado según sus usos y costumbres dentro del seno de la comunidad, y desde la constitución del 91, derecho a las transferencias del presupuesto nacional, derecho a la protección de su medio ambiente y derecho a dos senadores elegidos a nivel nacional por circunscripción electoral especial”. (Gros, 2000, p.64).

Además de ello, en el (Artículo 25 de la Constitución del 91 p.16) se plantea el derecho a la identidad proponiendo que “los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a tener una identidad y a conservar los elementos que la constituyen como el nombre, la nacionalidad y filiación conformes a la ley. Para estos efectos deberán ser inscritos inmediatamente después de su nacimiento en el registro del estado civil. Tienen derecho a preservar su lengua de origen, su cultura e idiosincrasia”. En este sentido, los usos del concepto identidad han de remitirse tanto a la pertenencia a un país, como al uso de la lengua y cultura, ya que de lo contrario se violaría un derecho consagrado en la ley.

En síntesis, la identidad cultural como concepto base dentro del discurso indígena, se haya permeada por relaciones desde la etnicidad donde luce “performada” desde la legislación, los saberes que se tejen en torno a ella, entre otros. Partiendo de ello, es de donde nace la actual necesidad por la reafirmación de los valores culturales hacia las “nuevas generaciones”. En este sentido, la intensión por reivindicarla podría convertirla en un acto creado en el conjunto de ficciones y nociones sobre ella, constituidas y muy bien conformadas en el devenir histórico.

Por tanto, la identidad se convierte en un “algo” transfigurable y amorfo, puesto que el sustrato o perfil cultural especificado del que pareciera alimentarse; se difumina o se condensa en prácticas inducidas desde la exterioridad de los sujetos. Lo que contradice toda idea de identidad cultural inspirada del interior hacia afuera, o desde iniciativas propias. Entonces, la continuidad de la etnia y de la raza se halla en una encrucijada al legitimarse desde un discurso identitario, que se basa en la “voluntad de autonomía comunitaria, que el mismo Estado contribuyó en buena medida a construir y a legitimar” según (Gros, 2003: 106) citado en (Guzmán, p.4). En este sentido, tal autonomía se inserta a la identidad, a las organizaciones y a los pueblos, desde un afuera. Así, la relación de tal asociación, en sí misma, permite visibilizar las discontinuidades en el discurso, evidenciadas en prácticas opuestas al concepto, tales como el asistencialismo, la dependencia y la segregación, propiciando además la pronunciación de otros arraigos que desbordan el perfil visible de indígena. Desde este punto de vista, la preocupación por enseñar los usos y costumbres de una etnia, la apropiación del territorio y de los saberes ancestrales desde el concepto de “identidad”, se convierten en la reproducción de estos conceptos sin percatar las posibles relaciones y condiciones que los han posibilitado. Ya cuando el concepto se convierte en derecho y sus prácticas se hacen obligatorias, es que el arraigo a ciertas costumbres y usos, se desarticula con el curso natural de las vivencias. Así, la escuela se encargará de vehiculizar la “tradicición” en tal medida que los jóvenes sean quienes reciban las capacitaciones en torno a la descripción de la etnia, los clanes, los rituales. Y en la práctica se vean en la obligación de aprender a

hacer chagra, entre otras actividades que se consideren uso o costumbre de la cultura Tikuna.

Por otro lado, volviendo a la idea de la "performatividad" identitaria planteada por Gros, hay que decir que desde el discurso étnico, la identidad como una manera más de funcionamiento del lenguaje, insta una realidad exterior funcionando como espejo en el que se refleja hacia adentro de los sujetos una figura externa de saber "el indígena", otorgando formas de sumirse así mismo, en palabras de este autor, para las poblaciones tituladas "indígenas" la performatividad "ofrece un nuevo esquema de interpretación de su propia praxis..."(Gros, 2000, p.92). Así, el discurso de la identidad y lo indígena se ilustra como legítimo y elocuente, desde tal estado, ha de propagarse en diversas direcciones que comprenden acciones, legislación, sujetos, instituciones, disciplinas y estudios, entre otros. Por tanto, la identidad se presenta como una formación de saber, producto de relaciones de fuerza que han de conformar la condición indígena configurando el joven que se encuentra inmerso en ella.

3.2. Mestizaje, cambio cultural y algunos asuntos que constituyen la identidad desde el abordaje histórico.

Además del concepto identidad y sus prácticas desde la etnicidad³⁵, es común encontrar también en las fuentes, directrices sobre el mestizaje y la colonización, como apuntes históricos que permiten evidenciar la manera en la que se ha constituido el sustrato discursivo de la pérdida cultural del que se alimenta la identidad. Es asunto entonces de las siguientes páginas, exponer lo que se ha dicho respecto al mestizaje como fenómeno que combina las razas, las etnias y las costumbres, en la construcción de otras evidencias documentales que permitan indagar respecto a la identidad como hecho

³⁵ La entidad es una forma de enunciación que comprende la política inclusiva de los sujetos a figuras étnicas.

metamórfico y de comportamiento múltiple, desde donde resulta absurdo encasillar al joven “indígena”.

Para empezar, luego de registradas la colonización y desde algunos círculos la conquista de los Europeos en tierras Latinoamericanas, se asume el mestizaje como proceso de cruces genéticos y culturales en donde se reencuentran y se intercambian modos de vida en la creación de nuevas familias que han de ser fruto mestizo entre europeos e indígenas, o europeos y africanos. Aunque son evidencia de aquellos cruces muchas comunidades, pueblos, familias y en general el mayor porcentaje de la población colombiana; el auge actual se direcciona a la búsqueda de los parámetros únicos que constituyen la raza o la etnia, los cuales coexisten también desde comienzos del siglo XX donde “... se produjeron unos debates públicos y de resonancia nacional en torno al tema de la cultura, la identidad, la idiosincrasia, la higiene, la raza, el pueblo y lo popular” (Álvarez, 2007, p.258). En este caso al rescate de la autenticidad de las poblaciones autóctonas y con ello el de los valores culturales, el pensamiento propio, los usos, las costumbres y la tradición que han de confeccionar los rasgos culturales de los que hoy se hablan; comienzan a adquirir capital importancia desde ese entonces.

Desde una mirada histórica se encuentran registrados fragmentos donde la colonización fue impartida a comunidades indígenas mediante el poder de la escuela y la religión, imponiendo una civilización occidental a las formas tradicionales de entender el mundo, y con ello logrando una homogenización cultural, que desde la lectura de los documentos, se presenta como acontecimiento irrazonable e irascible en medio de la pérdida de la cultura, la diversidad cultural, natural y lingüística de los pueblos indígenas.

Alternó de la introducción de la escuela como acontecimiento que posibilita, vincula, normaliza, transforma. Otras ideas que circulan desde la historia, mencionan que la alfabetización y castellanización de la población indígena, estaría de igual manera vinculada a actores concretos. En este sentido en varias fuentes se nombran a: los misioneros capuchinos, las misioneras de la madre Laura, los padres de la Diócesis de santa Rosa, además de las

hermanas Vicentinas y Franciscanas” que luego como muy bien lo mencionan “se constituyeron como agentes socializadores y embajadores de la cultura dominante, promoviendo formas de vestir, comer, hablar, pensar, ajenas y en contraposición de los principios tradicionales”. (Icbf, 2008, p.184.)

De la misma manera también se afirma que: “la iglesia rompe con la tradición cultural de las etnias del Amazonas a través de la imposición de otra religión, otra cultura, otro idioma y otros modos de relación que obligan a los pueblos indígenas de la región a cambiar su “concepción del mundo” y de la naturaleza. (Icbf, 2008, p.184.). La homogenización entonces, el contacto con la sociedad nacional y los colonizadores, mediante la incursión de las escuelas en el año 1926, han de producir un profundo cambio nocivo que como lo menciona el *Plan de Vida* (Aticoya, 2007, p.64), consiste en el “temor a identificarse como indígenas”.

Por otro lado, se encuentra la recurrencia de los matrimonios con gente foránea en la apropiación de otras identidades, las cuales en la actualidad se ven fuertemente enraizadas en las nuevas generaciones. Según encuestas que analizan las proporciones de los clanes en la zona, para determinar la influencia mestiza en la población: se dice que “en la etnia Tikuna, el clan reportado con mayor frecuencia por los encuestados, para la mitad plumas se encuentran paujil con un 15.54% y paucara con un 9.40 %, para la mitad no plumas se encuentran cascabel 21.7% y tigre 8.1%. Se destaca la importancia del clan woca (vaca) con 10.8% y no informan el 15.6%. (Aticoya, 2007, p.43). De acuerdo a ello el 10% de la población es ratificada con alianzas matrimoniales intermedias, es decir entre blancos e indígenas Tikuna por lo que se corrobora el alto proceso de mestizaje, en relación con años anteriores donde la predominancia debían ser el resto de clanes exceptuando el clan vaca (colono). Aunque no se entra a indagar el porqué este grupo del 15% no informa su pertenencia a algún clan, se plantea respecto a lo encontrado, que han de esperarse cambios profundos en la población desde la organización social resultante en concordancia con la presencia paulatina de clanes vaca o mestizos, en la zona.

Frente a tal problema del cambio cultural y el mestizaje, la “constitución política de Colombia ordena una formación especial para los pueblos indígenas en que se respete el desarrollo de su identidad cultural” Inciso 5 art. 68”. (Cipita, 2011, p.5) Manifestándose como propuesta y regla legislativa fuerte, que movilizaría el concepto de identidad cultural, dentro de un ámbito educativo sujeto a ideales donde la educación propia lo creara, transmitiera, direccionara y reafirmara, “desde las formas propias de organización de los pueblos indígenas partiendo del diálogo y la reciprocidad al relacionarse armónicamente con otras sociedades.” (Cipita, 2011, p.5).

En este orden de ideas, fue pertinente desde la historia mencionar, que aun cuando los procesos de conquista y colonización se dieron cinco siglos atrás, y en su época resultó un mestizaje por la imposición de otras costumbres que reafirmaron ciertos valores y lazos culturales desde las poblaciones; los procesos de cambio y aculturación actuales, a diferencia de los registros en años pasados, podrían estar más bien relacionados con la importancia de conservar y rescatar la diversidad étnica, cultural y lingüística en medio de su extinción, por lo menos en cuanto a lo que respecta en las fuentes, contrario a lo que se respiraba en el siglo XX donde la pertenencia y unidad, serían bandera de movilizaciones hacia la identidad cultural, no en términos de la pérdida sino dentro de los conceptos de la nacionalidad, soberanía y reivindicación, ante circunstancias históricas particulares y en muchos aspectos disímiles a las actuales. De acuerdo a ellas, (Álvarez, 2007) menciona que:

“El proyecto indigenista se convirtió en un movimiento, no solo intelectual, sino social y político que tuvo diferentes expresiones en varios países latinoamericanos y estuvo conectado en muchos de sus principios. Lo motivaba y lo unía la amenaza que representaba la expansión imperialista norteamericana. En respuesta a sus pretensiones, la defensa de los indios se convirtió en una bandera que reivindicaba la autenticidad y soberanía americana como fundamento de nacionalidad en cada país... Indoamérica se convirtió en un proyecto ideológico revolucionario que proponía una sociedad

indígena para recuperar la autenticidad de la historia de América... para ellos, había que hablar de Indoamérica y no de Hispanoamérica, pues la verdadera autenticidad de nuestro continente estaría dada por las sociedades indígenas precolombinas, avasalladas y semidestruidas por los españoles y los europeos durante cuatro siglos. Por esa razón defendían la idea de volver a recuperar los valores y las tradiciones indígenas, representadas en los grupos sobrevivientes. Esta corriente fue alimentada por el sentimiento anti-imperialista que creció desde comienzos del siglo XX, después de la masiva presencia económica y militar de los norteamericanos en el continente... Pretendía hacer una revolución nacional y continental...". (Álvarez, 2007, p.107).

Lo anterior se lee, desde la posibilidad transfigurable que puede dar el sentido del discurso a la regularidad de la identidad, así, las composiciones externas, internas y adyacentes de los saberes que se forman desde las condiciones que hila cada época, permiten observar que en la actualidad, lo que resulta movilizar tal auge de la identidad, se vincula a la defensa y garantía de la diversidad cultural; siendo una relación que se diferencia a la necesidad de crear arraigos comunes, en el contexto de los procesos de expropiación, reivindicación, lucha por la tierra, y de los movimientos sociales y campesinos, para algunas zonas del país. Se prevé entonces, que el afán por preservar tal diversidad étnica, en medio del auge de lo policultural, se extiende, a nivel mundial.

Por otro lado, en la medida en que se comienzan a analizar y relacionar múltiples factores desde las fuentes, que referencian un concepto de cultura que circula, y partiendo del hecho en el que efectivamente las poblaciones indígenas están sufriendo cambios abruptos desde los procesos de hibridación y mestizaje; podría pensarse que ya no se pueden contraponer como hacía unos años, las culturas tradicionales y las culturas modernas desde dos caras opuestas y enfrentadas, pues es imposible totalizar cada una, ya que la línea que las separa se percibe cada día más difuminada. Así ya no es el blanco y el negro, sino la mezcla de ambos y otros en el contexto de sociedades multiculturales que además son reconocidas en la escuela, al contemplar en

diversas partes del currículo la “defensa de valores universales... a través de la escritura” y otros hábitos escolares. (Gros, 2000, p.202).

Por su parte, también el entorno de la información, que permea las mentes a diario, da lugar todos los días a la posible adopción de maneras de ser y de existir diferentes, desde donde pueden emitirse prácticas y afectos constantes de los procesos metamórficos de la identidad, que resultan ser imposibles de obviar. Así, la escuela como institución que vehiculiza la vida, también ha de promulgar prácticas de todo tipo. Por ello, detrás de toda pretendida luz de enseñar una cultura, se encuentra la sombra del universo múltiple, las caras, los rostros, y así como los mismos ambientes del entorno natural amazónico cambian adoptando formas variadas por día y por meses durante todo el año; así mismo, los hombres han de poseer dentro de sí múltiples yos que se configuran a necesidades distintas, rostros llenos de retazos de interacciones conscientes o inconscientes que han dejado huella en los cuerpos, en las vidas. Y qué decir del tiempo, aquel fenómeno descrito pero intangible, ilógico, poco comprensible, que hará lo suyo a su paso, hará lo suyo desprevenido, sin meditar, impulsado tal vez por el azar que crea y que destruye todo, que hace su presencia sin que nadie lo espere. ¿Cómo entonces, obviar lo anterior delimitando la enseñanza desde el único referente conceptual de la identidad?

Así, respecto a los jóvenes de Puerto Nariño se dice que “es posible observar, diferentes vertientes u opciones de vida: los que se integra de lleno a la producción local, tradicional y a la vida de su unidad doméstica, los que prolongan su etapa escolar y que pueden llegar a ser universitarios, los que optan por irse definitivamente, los que van y vienen, y los que manejan una combinación de estas, que incluyen hasta el retorno...Así, se aprenden... las prácticas culturales de los no indígenas (en contacto directo especialmente con centros urbanos), las religiones cristianas (misioneros católicos y evangélicos), la politiquería, el clientelismo (especialmente en época electoral), la comercialización y explotación de la naturaleza (asociada a las bonanzas del caucho, las pieles, la madera, la coca), la legislación y el derecho (especialmente en procesos organizativos y de la reivindicación de sus

derechos ...” (Ochoa, 2006, p.188). Esto es lo que se registra en cuanto a los tipos de futuro que eligen los jóvenes.

Cabe mencionar por otro lado, que “las amazonias indígenas son a la vez una y muchas, constituidas,... que en función de los diferentes contextos, en donde ellas interactúan, son obligadas permanentemente a rehacer sus fronteras internas y externas”. Así, las fronteras de lo propio y lo ajeno cambian indicando lo que es pertinente a un contexto determinado en la visibilidad de una “identidad colectiva”. Tal modulación responderá a los rostros de campesino en una etapa y a indígena en otra. De esta manera, la etapa campesina pasa al rostro indígena, adquiriendo un nivel intelectual mayor que se ha alimentado por las nociones que hacia él circulan, y como dice (Gros, 2000, p.67) en “el deseo de usufructuar las garantías que las leyes ofrecen...” y al “defender su estatus de indio, en verdad, no se ajusta al modelo formado de indígena (inculto, desamparado e incapaz de defender y conocer sus derechos), sino todo lo contrario”. Como se ha dicho anteriormente, la tendencia actual, será admirar aquella figura de indígena salvador del mundo.

Otro asunto dentro de las modalidades que existen en la misma denominación de la identidad indígena, es la dimensión espiritual. Así, filiaciones religiosas como el protestantismo, han de situarse por debajo de lo circundante, enraizando las relaciones comunitarias. Entonces, emergerán de la iglesia, el pastor, la hermandad, y todo aquello de lo que suceda con las explicaciones a los fenómenos, e historias de la “idiosincrasia” que tienen su protagonismo en diversos textos que en la ciudad se leen sobre los Tikuna; adquieren variedad de giros. Ahora con matices, la identidad se configuran y el identificarse desde la espiritualidad, estará enfocado desde otros mecías, espíritus, fuerzas, y lealtades invocadas en los rituales diarios, siendo afectos de la vida, fácilmente visibles en ancianos, adultos, jóvenes y niños. El evangelismo por ejemplo, congrega muchos individuos en las comunidades los domingos, quienes cantan todas las alabanzas en lengua Tikuna. Así, los símbolos se transforman en híbridos, y quimeras que tal vez no se esperaban. Sobre estas otras relaciones situadas en la actualidad, se dice que tales, “provocan un cambio en las formas de articulación y de mediación que existían entre las familias, las comunidades

y el mundo exterior. Así su presencia y dinamismo son considerados como una amenaza tanto por quienes defienden un orden tradicional como por quienes buscan la reconstrucción de la comunidad indígena”. (Gros, 2000, p.10).

3.3. Caminando entre matices y heterogeneidades de la identidad...

Puerto Nariño en muy pocos textos aparece como pueblo híbrido. Y se hace referencia a esta palabra, porque la regularidad es presentar a sus habitantes encasillados en cuatro grupos: Ticunas, Cocamas, Yaguas y Mestizos. En la vida práctica aunque las familias de las tituladas etnias compartan algunos rasgos fisonómicos y parentales, la dinámica de la vida, el deporte, el juego, el colegio, la artesanía y los mismos territorios en que habitan estos grupos poblacionales, resuelven interacciones e intercambios permanentes, no solo entre los habitantes sino intercambios y constituciones singulares híbridas, que se crean en la interacción con extranjeros, bogotanos, chocoanos, brasileros, peruanos, etc. No solo ello, la televisión, la música y otros factores hacen que esta población habite espacios y escenarios bastante heterogéneos imposibles de describir o encasillar en una lista de caracteres definidos.

En la publicación *“Puerto Nariño: El pueblo que se mira en el Río. Retos al desarrollo sustentable en los municipios amazónicos (2006)”*. Se menciona que este municipio hoy en día “presenta una combinación entre tradición modificada, modernidad incompleta, articulación al mercado fragmentada, economía extractiva y producción básicamente de autosubsistencia”. En esta medida como se mira tal lugar, toda relación que quisiera representarlo, es atemporal si se le entrara a definir bajo las ideas de lo avanzado o antiguo, en términos de lo urbano y lo rural. Se dice que ello se da por su propio devenir histórico en medio del “proceso de transición, o de resistencia a la transición, entre lo tradicional y lo moderno” (Ochoa, 2006, p.146).

Así, tales devenires desde donde se explica la actualidad del municipio, se han enmarcado en otras fuentes dentro de lo que direccionaron las actividades extractivas de la coca entre 1875 y 1985, las cuales tuvieron lugar en el

territorio amazónico creando otras necesidades que incursionaron nuevos hábitos que se dice, tuvieron “un impacto negativo que se manifiesta en la fuerte ruptura en la transmisión del conocimiento tradicional indígena y de la tradición oral de una generación a otra” pues el grupo de población entre 30 y 35 años “trabajando en labores menores relacionadas con esta actividad; no asistió permanentemente a la rutina de la chagra, la caza, la pesca y otras, en las cuales se transmitía y aprendía la tradición oral”. (Ochoa, 2006. p.147). Se dice que esta generación tuvo muy poca iniciación en las actividades que desde afuera se encasillan en la costumbre tradicional indígena; hecho que explica el desuso en las formas de producción de la tierra y abastecimiento alimenticio de la población desde la pesca y la caza. Tales rupturas entonces, de generaciones anteriores y que hoy según las fuentes, heredan los jóvenes en sus maneras de vivir, serán motivo de preocupación para repensar cómo se podrían dar procesos de agricultura sostenible, en el acontecimiento actual del abandono de la tierra y de la siembra por parte de las “nuevas generaciones”. En este sentido, se torna el panorama angustiante, en el hecho difícil de mantener la cultura que dejó de ser, y que habrá que replicar o reconfigurar desde tal discurso conceptual y práctico de lo “sostenible”, introduciéndose como manera plausible y equiparable al saber tradicional, para socorrer lo cambiante, donde no solo están en riesgo los saberes de las culturas respecto a lo vivo, sino toda la diversidad que ha de subyacer a los mismos.

Así, dentro del tema de la transición cultural, siempre se involucra en las fuentes la modernidad, pero tal vinculación al mundo moderno no es excluyente, o por lo menos no lo es explícitamente. Se dice por tanto, que “articularse al mercado y continuar en el mundo globalizado no descarta ni elude necesariamente los valores naturales y culturales locales. Muchos grupos indígenas lo hacen y utilizan los medios que les ofrece la modernidad para organizarse y fortalecer su identidad” (para ello habría que revisar algunas prácticas del etnoturismo). Pero, se dice que “Puerto Nariño se encuentra en este momento histórico en el cual aún se pueden conservar y rescatar los conocimientos tradicionales de los Ticuna, Cocama, Yagua, etc., sin que esto

niegue la articulación al mundo moderno, que sin duda alguna es difícil de revertir” (Ochoa, 2006. p.149).

Desde esta visión, las organizaciones locales, departamentales y nacionales tendrán que “pensar, diseñar e implementar proyectos de desarrollo productivo, organizacional y empresarial en el Municipio,” todo ello procurando un rescate de la identidad y de la cultura, configurado desde la modernidad, el turismo, la etnicidad, el asistencialismo, etc. El indígena de nuevo deberá actualizarse y retomar lo que se dice de él, para adquirir otros funcionamientos. (Ochoa, 2006. p.149).

Así, dentro de tal comprensión de la modernidad en la regularidad del archivo, la “ambivalencia cultural o "angustia cultural", tiene lugar cuando los miembros de las comunidades indígenas, sienten que de una u otra forma las costumbres ancestrales eran mejores pero simultáneamente quieren participar del modernismo, es decir de los beneficios de la sociedad no indígena”. (Icbf, 2008, p.188). Esta es la dualidad a la que se ven enfrentados los sujetos según las pronunciaciones circundantes al respecto, así, no hay espacio para los matices que padecerían aquellos que no se encuentran definidos en ningún conjunto, no se encuentran dentro de lo moderno o lo indígena, simplemente son híbridos creados por el azar, los ambientes indefinidos, la necesidad, la singularidad, la autodeterminación y la subjetividad. La angustia cultural se presenta como hecho que evocara un gran dilema. Pero desde las acciones cotidianas, muy pocos “indígenas”, por lo menos en lo que respecta a Puerto Nariño, han de preocuparse por tal clasificación, es decir por el hecho de ser moderno o indígena. Pocos se preguntan si están dentro de un saco de principios y valores o en otro, simplemente se configuran diversamente.

La modernidad como se ha mencionado anteriormente, se enfrenta a lo tradicional desde las voces que hacen mención a ello, funcionando estos dos conceptos como acontecimientos opuestos o diferentes. Pero viendo la cuestión detenidamente y desde otro punto de vista, tal parece que al contrario de encontrarse opuestos; estos se retroalimentan. En esta medida, dependerá

uno del otro en la conformación de la condición y figura³⁶ indígenas, es decir son inseparables en la medida en que uno existe gracias al otro, la modernidad crea lo indígena, al momento de reconocerlo e incluirlo dentro de su dinámica.

Como dice (Gros, 2000, p.71): “El corazón del movimiento indígena se encuentra entonces en una contradicción: ser uno... con el fin de ser diferente, de afirmarse con relación a la historia, con una tradición, y cuestionar el orden social para participar activamente en la modernidad, si es posible a su favor... el movimiento indígena no puede existir por fuera de esta contradicción de la modernidad que lo reclama y lo hace existir. Paradoja terrible... que consiste en que para seguir siendo... se tenga que ser diferente, en una sociedad que... ve... al otro convertido en un verdadero salvaje”.

Desde tal planteamiento entonces, se desvirtúa la idea de lo ancestral, de lo tradicional, así, luce en su nitidez la formación externa de tal figura indígena y la conformación de una condición. No es entonces el cuestionamiento de lo histórico ya un hecho “reivindicativo”; sino que desde su particularidad, se conforma en un devenir, donde lo moderno da cabida a las relaciones actuales que el indígena tiene con su historia. Desde este punto de vista, ¿sería entonces necesario desde la escuela reproducir tal forma de asumir el pasado para lograr una pertenencia? ¿Sería necesario reafirmar la historia de *una cultura* sin percatar sobre las condiciones que han hecho posible su aparición? ¿Cómo crear otras formas de relacionarse con la historia en la escuela, apartándose de la idea del origen³⁷ como concepto único que la explica? ¿Cómo tomar distancia de un pasado que se da por hecho y que justifica un futuro ya determinado? ¿Cómo alejarse por un momento de lo que justifican las múltiples acciones que desde los juegos de verdad, las relaciones de poder y las formaciones de saber de la condición indígena, han de encasillar sujetos en perfiles definidos?. Porque hay que mencionar que no es un hecho desconocido la perpetuidad que adquiere para lo indígena, la siguiente

³⁶ Silueta y sujeto creado desde el saber.

³⁷ “Oponerse... a las significaciones ideales”, vislumbrando que la historia no tiene una esencia, sino que “su esencia fue construida pieza a pieza a partir de figuras extrañas a ella”, emprender la búsqueda de la procedencia que “no fundamenta, al contrario: agita lo que se percibía inmóvil, fragmenta lo que se pensaba unido; muestra la heterogeneidad de lo que imaginábamos conforme a sí mismo” (Foucault, 1988, p.29).

afirmación: “un pueblo sin raíces no tiene porvenir... si sabemos de dónde venimos y quienes somos, es más fácil saber lo que queremos. (Unidad Indígena, 1993) el principal periódico de la prensa indígena del país, a modo de epígrafe”. (Gros, 2000, p.71).

3.4. Sobre los señalamientos respecto a la identidad en los jóvenes y la posibilidad de interrogarlos

Retomando distintas fuentes, es notoria la regularidad de observar dentro de todo ambiente de la condición indígena las culpabilidades enunciadas hacia los jóvenes por mantenerse en medio, o por fuera de los rasgos definidos de sus etnias. Porque ya no hablan el idioma como lo hacían algunos años, porque se encuentran en una crisis de valores introducidos y valores culturales, etc., así cualquier razón que se plantee en estos términos, remite a pensar que el joven es el culpable de la pérdida de la cultura, de la extinción de la tradición y con ella la de los pueblos indígenas.

En este sentido, se dice que los jóvenes “son ahora como un animal en la mitad del río que no saben para cuál orilla coger...”, se procura entonces pensar como se ha dicho, que hay que “reforzar la cultura propia y de allí arrancar...” tenido en cuenta que “el mundo blanco también existe y no todo lo que trae es malo... analizar lo que viene del blanco dentro de nuestra cultura, ver qué sirve y que no sirve... es importante pensar hacia dónde vamos, definir cómo podemos manejar la educación para que sirva a nuestros hijos y para reforzar la comunidad”. (Varios autores 1989) citado en (Gros, 2000, p.77). Y es desde tales planteamientos que el joven se encuentra inmiscuido, en las dualidades del ser o el no ser. Pero desde la propia naturaleza dinámica y diversa de las cosas, es imposible encasillarse en caracteres definidos por más variados que sean, pues jamás se tendría conciencia de toda la multiplicidad de objetos, circunstancias, ambientes y afectos que configuran el ser.

Como se ha visto, la figura externa de subjetividad del joven “indígena” se perfila desde los juegos de verdad que comienzan a abrirse campo en las acciones y las ideas de muchas personas. En este sentido, el señalamiento se convierte en una manera de focalizar la causa del fenómeno de la pérdida cultural, y desde tal causalidad, buscar soluciones para que no se torne difuminado el ensamblaje étnico y cultural que da estatus y legitimidad a los pueblos. Así, la mirada que se quiere ilustrar en las siguientes páginas, es la que da cuenta de la opinión que desde los planteamientos recurrentes, cubren la exterioridad del joven, quien aparecerá referenciado en la delimitación y evaluación del impacto en la extinción de la lengua, los usos y las costumbres.

Para empezar, como dice el Plan de Vida, uno de los problemas en el deterioro de la cultura, es el “bajo número de jóvenes y mujeres profesionales para vincularse a los procesos comunitarios. Pérdida del uso regular de los idiomas indígenas del resguardo y de las prácticas culturales y rituales tradicionales.” (Aticoya, 2007, p.67). Así, es un problema recurrente que el joven, prefiera estar en otros espacios como las ciudades, donde según el registro de varias voces, encuentra estudio y trabajo, siendo un elemento fundamental que lo moviliza. Pero también es en la ciudad, donde le va cambiando el pensamiento y luego encuentra preferencia para quedarse.

Por otro lado, constantemente se afirma que a los jóvenes les da vergüenza “su cultura”. Entonces tendrían que darse cuenta que *“no debería darles pena ya que hoy en día hay muchas personas que quieren ser indígenas”*. Ante esta situación muchos habitantes de “resguardos indígenas”, han optado por proponer soluciones en las que se plantea la idea de *“industrializar el campo”* Anónimo en (López, 2010), para que sus hijos no tengan que ir a las ciudades. En el caso de Puerto Nariño, se dice que para que *“el mundo indígena no tenga que ir a estudiar a Bogotá, ni siquiera tenga que ir a Leticia, estamos buscando las posibilidades de que las universidades sigan llegando a Puerto Nariño, de que el niño Ticuna, Cocama y Yagua solo visite Puerto Nariño y ahí tiene la universidad al día, que esas universidades se tienen que desplazar al casco urbano entonces con eso el indígena no está mirando carro, el indígena no está*

mirando novelas, el indígena no está copiando otra cosa de su cultura, una de las culturas de que al indígena le gusta copiar ligero esos aretes que se ponen todo lleno la oreja, que se meten aretes hasta por la nariz, por el ombligo por la lengua eso no es la cultura de un indígena” (Soplin, 2010, p.12).

En este sentido, se recae en la ambivalencia de la conservación y preservación de una cultura estática pero profesional, de la fotografía paralizada e impenetrable, imposible de permear desde otras apropiaciones que se encuentren fuera del rango de caracteres y valores culturales permitidos y correspondientes al perfil indígena que se haya organizado según la etnia, pero que debe adquirir conocimientos y técnicas para actualizarse. Entonces, si existiese la posibilidad para los jóvenes, de estudiar en la misma región carreras profesionales, desde tales puntos de vista, habría que pensar en cómo no transformar las verdades, en cómo hacer para no liberarse, movilizar y desestabilizar el pensamiento respecto al mundo y a sí mismos, procurando delimitar muy bien hasta qué punto lo que conocen, es útil o no a su cultura. Se tendría que cuidar los mismos usos, costumbres y tradiciones (que garanticen la permanencia del Tikuna como carácter), ahora con nuevas tecnologías (que brindarían las universidades) sin perder la esencia del saber o las prácticas discursivas culturales registradas, tales como: la artesanía, la pesca, la caza, la elaboración de canoa, la pelazón, la chagra, etc.

De acuerdo a ello, cuenta (Cuellar, 2010, p.1) desde su opinión comenta que *“como decían algunos antropólogos, vamos a tener este grupo étnico, a mantener en una sola raya, porque si sabes rayar la yuca y con un rayador de lata o como lo hacían los antiguos en las raíces Tikuna... ahora es que nos vayamos a quedar ahí... nooo... siempre hay que buscar otra solución, otros métodos para que la etnia, la cultura avance... no es que vamos a preservar ahí, eso sin perder lógicamente la parte cultural”*. Y, ¿cómo no pensar en buscar la permanencia de estos caracteres si desde allí se incita el turismo, se promueve el asistencialismo, se legitima el rescate, y se constituye el prestigio como pueblo indígena sabedor del manejo equilibrado del medio ambiente?

Así, respecto a ello, (Soplin, 2010, p.12) menciona:

“...nosotros estamos hablando que necesitamos un turismo, que tenga que ver con el medio ambiente que no venga aquí a irrespetar el mundo indígena, queremos un turista que llegue con humildad, reconociendo todo lo que tiene que ver en el medio, nosotros no necesitamos que un turista, visite la comunidad lleno de aretes bueno si tiene aretes compañero, deje el arete porque no le vamos a permitir de que llegue a la comunidades así porque entonces los indígenas es lo primero, “Hay mira” si van a Leticia que ven la televisión que el Rock que el no se qué bueno cantidades de cosas, que eso no es del mundo indígena, ya , que mira que como maneja el carro, que mira como agarra la pistola, que mira como matan gente en esas películas... eso daña totalmente el pensamiento del mundo indígena porque el mundo indígena aquí no está viendo esas cosas, lo que aquí estamos hablando es totalmente diferente, que lo que se muestra en Leticia, que lo que se muestra en Bogotá, ya, eso ósea la lucha de nosotros desde ATICOYA es eso, que las universidades tienen que estar en Puerto Nariño, con eso que las universidades estén en Puerto Nariño estamos garantizando, a que el mundo indígena no va a cambiar, a que el mundo indígena va a seguir hablando el idioma que tiene”.

El mundo indígena se plantea como el conjunto de límites desde el discurso que no deberían cruzarse y la lengua como se dice sería la identidad, la potencia como pueblo. Pero aun cuando los jóvenes estudian en el colegio, en su “territorio” como dicen ellos, la lengua se torna una práctica que aunque les agrada y quieren apropiarla es difícil de aprender para los que nunca la practicaron con sus familias.

Otra opinión respecto a la cuestión de la permanencia y el rescate de la cultura por parte de los jóvenes, es la de (Cuellar, 2010, p.6) quien dice que:

“... rescatar no es imposible,... por ejemplo en el internado estamos tratando de que eso sea posible, de que ellos tengan identidad, y poquito a poco se ha logrado.... De un 100% hemos avanzado un 40%... ellos ya están

pronunciando y hablando porque cuando llega el turista pregunta y los muchachos tienen que saber, y los que no hablan pues tienen que hablar, los que no hablan se interesan más... Me siento contento porque a unos chiquitines de San Martín y con los de décimo hablan duro entre ellos y no les da pena, ya no lo esconden... hay un poquito de avance en la parte de identificación... yo no sé hasta donde la educación propia se deba enseñar igual, es como decir que la yuca, se debe enterrar siempre de la misma manera, si hay nuevos procesos, que pueden ser tecnificado... eso podría hacer que cambie un poco el pensamiento..."

La identidad aparece asociada al parecer desde la demanda turística, puesto que como se menciona hay que saber sobre la cultura y pronunciar la lengua para mostrar al turista. Y ello se moviliza desde la necesidad, por buscar una fuente de dinero, de trabajo, porque es atractivo para las personas de afuera que ven en Puerto Nariño un destino turístico desde su oferta ambiental, natural y étnica. Por otro lado se muestra en las fuentes que en la mente de los jóvenes hablar y apropiar los rasgos que denominan la cultura, implica devolverse al pasado, dentro de la demanda actual de la tecnología y la ciencia que lo reclama incitando su curiosidad e interés. Por eso es que dentro de lo que circula se ha dicho que el joven tiene pena de ser Ticuna, cocama o yagua, tiene pena de ser indígena.

Otra opinión al respecto, percata sobre tal cuestión, esbozándola de la siguiente manera: *"maestros del siglo XX dando temáticas del siglo XIX, enseñando a estudiantes del siglo XXI"* (Narváez, 2011, p.4). La linealidad del tiempo es pronunciada desde muchas voces del archivo, así, desde otra cara, lo cultural y la tradición por parte de muchas personas, se consideran atrasos o hechos obsoletos. Entonces, en otras palabras la incongruencia se pronuncia, por ello no es de extrañar que se muestre innecesario "el enseñar" el registro de prácticas discursivas en relación con una cultura perfilada en libros, dirigida por personas que no practican enteramente los "valores culturales, usos y costumbres" (como los describen), a estudiantes que actualmente se muestran interesados y soñadores, con afectos que desbordan todo lo enunciado, lo

requerido, lo perfilado. Es un eufemismo y un elogio a la ambigüedad de tales pretensiones visibilizadas, lo que deja entrever tal opinión.

Por otra parte, (Cuellar, 2010, p.5) respondiendo a la pregunta del ¿porqué los muchachos se avergüenzan de ser Tikunas?, menciona: *“Yo creo que primero, hay padres modernos que ya esos padres ... familias que ya no hablan la lengua materna, que ya no practican la parte cultural, entonces siguen esos mismos rasgos ... se guiaron por la colonización ... se dejaron influenciar porque faltó más orientación o rigidez, en la parte de orientación en educación y sobre todo en la parte familiar... Escuchábamos a padres hace 8 años decir: bueno ¿pero porqué enseñan esa lengua Tikuna si no vamos a perder nada, si eso no van a preguntar en el Icfes?. Hay padres que inculcan más de lo colono que de lo propio indígena... esa es otra parte mortal y por eso lo van desvalorizando...”*. Entonces la cuestión de las culpas sería de la juventud de los años 80`s, junto con las condiciones ambientales que vivenciaron en sus épocas, que también incluyen a los abuelos, las escuelas, el comercio, las legislaciones y un sinnúmero de relaciones que podrían llegar a hacer parte del entramado multicausal de la vergüenza actual por parte de algunos jóvenes, lo cual queda abierto a discusión.

Desde otras miradas circundantes, no solo la identidad en los jóvenes habitantes de estas tierras se asocia al desuso de la tradición, a la crisis de valores o al choque generacional, sino a la utilización de aretes, de atuendos, peinados, hablados y formas de usar los objetos y de habitar el mundo de manera diferente. Como dice (Cuellar, 2010, p.5): *“Por ejemplo en estos días leía, sobre los peinados, los aretes, miraba hoy por la mañana las figuritas en Huito en los brazos, decía bueno eso es algo cultural pero se mira un desorden ... bueno, si usted se va a marcar que sea algo bueno, no a ponerse a manchar ... es como un desorden en el cuerpo, si usted se va a pintar, píntese bien ... márquese algo bueno, ya sea de tu clan, de tu nombre, o algún animal, algo que te identifique algo que te guste, entonces los muchachos se empiezan a hacer como egipcios... Ya son desórdenes... falta como orientación”*.

Y sería entonces un desorden (a pesar de ser cultural su uso), la manifestación de las pinturas personales desde la singularidad del joven, así no se ciña a la manera de pintarse con *Huito* siendo una “planta sagrada” que aparentemente se utilizaría solo en el ritual de la pelazón;³⁸ pero no se señala el uso por parte de adultos y abuelos que disfrazados de plumas y yanchama, trabajan realizando danzas “rituales” y muestras musicales, pintando con aquel fruto a turistas que pagan, interesados por adquirir y lucir motivos, figuras y marcas “tradicionales”, siendo una acción que identifica a otros, donde se difumina su uso exclusivo. Entonces eso no es desorden, no es burla, no es pintar, ni pintarse mal. Allí no existen los señalamientos, si las pinturas no se encuentran enmarcadas desde parámetros que puedan identificar los caracteres “culturales”, estas serán invisibilizadas o juzgadas.

Por otro lado, en alguna de las reuniones que con padres de familia tuvo lugar en el INAESFRA (Institución Educativa Internado San Francisco de Loretoyaco) durante el 2011, las hermanas Vicentinas recomendaron a los padres controlar los peinados, el irrespeto en los letreros sobre ellas a la entrada del colegio y el tema de las culturas urbanas. “¿Cómo iba ser posible que los niños de Puerto Nariño tuvieran peinados si no están dentro de la cultura? ¿Qué hacen estas modas al interior de éstas tierras?”. Se mencionaba que la familia es la responsable de corregir éste proceso. Así, aseguran que esto se encuentra vinculado al hecho de que “los muchachos se sienten solos y por eso se refugian en éstas sub-culturas, afirmando, que como su nombre lo indica, es menos que la cultura” (Archivo personal, 2011, p.6). Se empieza a hablar entonces, de sus maneras de identificarse con algunos objetos desde la denominación de cultura urbana, que de nuevo cataloga y perfila un tipo de joven de acuerdo a las características de un grupo o de unos grupos.

³⁸ Fiesta de la cultura Tikuna donde la niña que recién se desarrolla, es pintada con *Huito* para la realización de un ritual que “consiste en el aislamiento durante su primera menstruación, en una habitación cerrada separada de la unidad familiar. Después de estar aislada recibe las instrucciones míticas para hacer su transformación de niña a mujer adulta. La orientación es atendida por su madre y su tío materno, mientras el padre se encarga de organizar una fiesta de bienvenida y presentación” (Van leet, 2008, p. 146).

De lo anterior, llama la atención que las otras formas de relacionarse consigo mismos y sus cuerpos, resultan ser señalamientos, culpabilidades y prohibiciones. Entonces como se muestra, hay que poner por debajo de “una cultura verdadera” (en este caso la Ticuna), los referentes que como sujetos constituyen sus particularidades y arraigos cualesquiera que fuesen, subestimándolos con otro uso del concepto subcultura. De nuevo se generaliza la cuestión de la identidad juvenil. En palabras de (Serrano, 2003, p.127) refiriéndose a las “culturas juveniles, tribus urbanas, parches, galladas, estilos y otras formas de expresión... estas no se refieren tanto a individuos como a colectividades... esta definición, focaliza una idea general y abstracta de juventud –como se entiende en las miradas psicosociales- en grupos particulares, en colectividades con nombres propios...”. Así, de nuevo se reduce la singularidad de los sujetos, no en términos de los rasgos culturales del Tikuna sino desde el catálogo de caracteres de grupos juveniles, que se presentan otras ciencias y disciplinas que estudian lo joven.

Volviendo al señalamiento sobre la vida desorganizada de los jóvenes, se encuentran también otras fuentes internacionales que en este caso, hablan sobre el tema ampliamente desde el concepto generalizado de juventud. En este sentido, se dice que “...los jóvenes se caracterizarían por vivir en la ambigüedad mediática y acrítica de la sociedad contemporánea en la que predomina el individualismo y la falta de proyectos y de futuro. Se trataría de un sector de la población que sobrevive en medio de la crisis personal de valores y de futuro. Las tribus desde el sentido psicológico se explicarían por la disconformidad con el sistema dominante y la necesidad de formar grupos cuyas fronteras definitorias, estarían marcadas por la necesidad de pertenencia y búsqueda existencial”. (Pérez, 2008, p.15).

De acuerdo a lo anterior se menciona en la publicación “*Estudios sobre la condición juvenil: representaciones acerca del embarazo, del ser madres y del asumir la maternidad en adolescentes madres y gestantes escolarizadas de algunas instituciones educativas de Bogotá.*” (ROA el al, 2006, p.65) que “los sentidos hacia lo joven aniden en la ambivalencia, ya que por un lado tal

condición es representada como una temporalidad conflictiva, en la que habitan “sujetos inadecuados” caracterizados por sus prácticas alocadas y el aflore hormonal, sujetos, además, poco responsables, poco solidarios y poco reflexivos; mientras que por otro lado, se les ve como materia potencial del futuro, gestores del cambio social... quedando la representación social sujeta a la invocación de las imágenes que “exaltan o satanizan” la condición juvenil.”

Desde tales regularidades discursivas la cuestión de la identidad indígena en los jóvenes, se torna un asunto que aumenta la tensión, porque además de presentarse en tal ambigüedad, desde los medios de comunicación, se encuentra un entorno cambiante, lo irrisorio de su performatividad en el devenir histórico, las prácticas “culturales” inducidas desde el turismo, etc. A ello se le suma que el trapezio amazónico se encuentra en una frontera tripartita, siendo entonces un contexto múltiple de “nacionalismos”, músicas, costumbres, rituales, bailes, formas de relacionarse singulares y apasionantes, que llegan a permear los afectos de las personas, en general habitantes de estas tierras, en medio de un comercio fluido y sin restricciones, donde las fronteras son mentales, y las prácticas discursivas del nacionalismo dejan de ser limitantes para relacionarse en familia en la cotidianidad de la vida. De acuerdo a ello, ¿cómo se podría pretender aticunizar al joven, culturizarlo preferentemente dentro de rasgos muertos o encarnados en las verdades o las ficciones? ¿Cómo perfilar y encasillar la fluidez del viento en medio de ritmos de cumbias peruanas, reggaetón, tecnobrega, tecnocumbias azonenses, ballenatos, Xotes, etc.? Además de acuerdo con Margaret Mead uno de los tipos de “cultura” que convive en la sociedad actual es la “cultura prefigurativa, en la cual... se propicia entre los jóvenes la propia exploración del mundo tecnocultural y el aprendizaje a través de la imagen, la sonoridad, del tacto y la velocidad” (Pérez, 2008, p.11). Dentro de la cual se encuentran inmiscuidos los jóvenes de Puerto Nariño.

Además de ello y de nuevo desde la mirada de la etnicidad respecto a la naturaleza fronteriza de la Amazonía colombiana, se menciona que es normal “el intercambio con las sociedades peruanas y brasileras, pues varias de ellas

son pertenecientes a pueblos indígenas que también existen en el departamento”. (Ruíz, 2008, p.20). Por otro lado, también se registra como referente histórico que “en la frontera de Brasil con el Perú... algunos grupos mestizos particularmente pobres se indigenizan... para beneficiarse de la legislación indígena”. Así nacen algunos grupos culturales que no se encontraban anteriormente y que se encuentran en los confinados sin límites de los tres países. Así, se encuentra “el caso de los ribereños, ese sector ampliamente olvidado de la sociedad Amazónica quienes reivindican el modelo de las comunidades nativas, autoproclamándose comunidades ribereñas y forman a su favor la mayoría de las reivindicaciones formuladas por los indígenas”. Por otro lado, se encuentra en el registro, que “en los años ochenta varias poblaciones del Amazonas brasileño se afiliaron al movimiento indígena. Para esto adoptaron el nombre de culturas desaparecidas como los Cambebas. Reconocidos hasta 1980 como Caboclos. Los miembros de este grupo étnico reivindican hoy en día su derecho a la tierra como indígenas... no sería sorprendente saber que grupos supuestamente invisibles o fuertemente mestizos como los iquitos, los omagua o los cocama, se descubren en seguida un fuerte sentimiento de identidad étnica ... como ya lo hicieron sus vecinos cocamilla”. Caumeil (1989) citado en (Gros, 2000, p.82). Y con ello, se remite de nuevo a la temporalidad cambiante, híbrida, performada y metamórfica de la identidad.

Hay que tener en cuenta, que aun cuando tiene lugar en la cotidianidad todo lo expuesto anteriormente, el señalamiento hacia los jóvenes existe como verdad que aunque no se pronuncia a diario, reaparece y persiste latente cuando se habla, se cuestiona, se indaga en temas etnoeducativos y reivindicativos de lo propio. En este sentido, se rastrea una forma de subjetividad desde pliegues doblados desde un exterior, en la relación con el devenir y las nociones circundantes.

Por su parte, (Cuellar, 2011, p.1), menciona que la falta de identidad hacia la cultura por parte de los jóvenes, se debe a la noción de pobreza a la que ellos asocian lo Tikuna. Así, sostiene que “... *los mismos muchachos del*

Amazonas, no sienten esa identidad, porque ellos son amazonenses como un y corriente, son indígenas, pero llegan a Puerto Nariño como si Leticia fuera de otra parte, miran aquí como un poquito bajo, con la misma fisonomía y dicen que no conocen la piraña y eso es tenaz. Hay gente que nunca se baña en el río Amazonas y es amazonense por ejemplo, cosas así que son terribles, hay mucha discriminación”.

Respecto al anterior asunto, otros autores afirman también, que “los individuos pueden desarrollar diversas “estrategias identitarias”, y con ello hacer uso de su libertad de elección en el marco dinámico y relacional en el que surgen y se desarrollan las identidades... en el contacto cultural y la socialización de los jóvenes indígenas se desarrolla un marco de interacción en el que la cultura propia está subordinada respecto a otros modelos culturales, como el nacional. Todo lo cual supone que las influencias culturales no tienen el mismo peso ni las presiones que de todo tipo se ejerce sobre los jóvenes,... se adoptan entonces, diferentes estrategias desde la desvalorización y renuncia a la cultura propia, hasta la aceptación pasiva del estatus de inferioridad aunque también pueden optar por la revaloración y la reivindicación de la diferencia o por la integración de ambas culturas”. (Pérez, 2008, p.35).

3.5. Un resumen que indaga y evoca la pluralidad de identidades en la configuración exterior del joven.

La identidad cultural como discurso, se ha naturalizado y se acepta como realidad en diferentes ámbitos desde donde se teje la condición indígena. Si se desencajara la maraña de la identidad y su funcionamiento así como se ha intentado realizar en los anteriores apartados, al parecer ésta luciría, más bien como una situación negociable, revocable y metamórfica desde las condiciones de posibilidad actuales y constituidas en los trayectos de la vida y la historia. En la medida en que la identidad pierde su carácter natural, y se convierte en un concepto socialmente construido, se vuelve más sencillo indagar respecto a la

inoperatividad en su proposición como fundamento educativo para los niños y jóvenes de las poblaciones y habitantes de resguardos indígenas, especialmente habitantes de la Amazonía. En este sentido habría que comenzar a pensar la cuestión de la urgencia del rescate, la identidad cultural y la pérdida, en otros términos ya sea desde la mirada del fenómeno como una construcción humana emanada en el transcurso de los acontecimientos, ya sea como foco investigativo, o definitivamente desde la oportunidad de desvirtuarla, optando por elegir otras maneras de pensar y orientar la enseñanza.

Teóricamente, el concepto de identidad ya sea cultural, nacionalista, étnica o por cualquier objeto con el que estuviera vinculada; se muestra en las prácticas como se ha mencionado, desde un comportamiento negociable. (Bauman, 2005, p.47) en su publicación *“Identidad Conversaciones con Benedetto Vecchi”*, plantea que el concepto se sustituye por la práctica del indentificarse no ya desde objetos definidos y limitados sino desde la multiplicidad de ellos en la búsqueda y en la “necesidad de congregarse en grupos que poseen varias maneras de identificarse con objetos de tipos diversos” donde “la “identificación” se hace cada vez más importante para los individuos que buscan desesperadamente un “nosotros” al que puedan tener acceso”. Así, plantea la posibilidad de pensar en la idea de las múltiples identificaciones que surgen en la vivencia y en las experiencias que a diario configuran el ser individual.

En este sentido las identificaciones del joven indígena ya no se limitarían a los rasgos y criterios culturales que definen la identidad étnica. Sino que se afirma en las transgresiones que él emana respecto a la identidad constituida. La infringe, la transforma o la evade, pues en sus preocupaciones inmediatas aun cuando contemple la importancia de saber sobre la cultura desde la incitación del turista, no representan prioridad en su movilidad como ser. En este sentido, aunque posea pesquisas en la “claridad de los principios de la cultura, desde el conocimiento de su origen, sus derechos y la parte tradicional, desde donde pueden claramente considerarse indígenas pertenecientes a una comunidad”

(Cuellar, 2011, p.5), no es su afán inmediato, no es su campo de afecto, movilización, expectativas, sueños o emancipación.

Sin recaer en generalizaciones, muchos jóvenes dejan de suscribirse a todas las formas de identificación mencionadas, pues no poseen tal rótulo identitario en la interioridad de su ser, no lo poseen en la totalidad de su subjetividad, ya que lo que los moviliza se encuentra fuera de ese perfil. Y como lo ha propuesto (Gros, 2000, p.72) hay que decir que “no todas las comunidades indígenas están seguras de su pasado, de sus orígenes y que algunas más que otras se interrogan sobre la consistencia de su identidad cultural”. Y como no dudar, si desde la complejidad del asunto y con todas las condiciones y factores que configuran el concepto identidad, ya para las mismas personas llamadas indígenas no es un secreto la discontinuidad del concepto, la varianza, la trasfiguración de acuerdo a eventualidades o acontecimientos. Ya el comportamiento metamórfico de ello no es secreto. ¿Cómo señalar a los jóvenes por ello, si es que muchas comunidades como se ha mencionado, ni siquiera tienen clara su identidad aunque acudan a su pertenencia, la creen o la inventen para recibir los beneficios a que da lugar lo indígena?.

El conocimiento del origen en los jóvenes se modula, pues su único referente al respecto es la repetición de historias compiladas en los cuentos, las fábulas, o la recolección de relatos, etc. Muchos igual no hablan la lengua, o no se consideran a sí mismos pertenecientes a una etnia o a la denominación indígena. Siempre que se refieren a ello en sus palabras existe la manifestación de la noción de indígena Tikuna como algo externo a su identificación. En este sentido, en la denominación de sí mismo, los jóvenes jamás dicen soy Tikuna, soy joven indígena o pertenezco a, sino que los relatos autobiográficos de varios jóvenes, percatan respondiendo a las preguntas ¿Quién soy? o ¿Qué soy? de la siguiente manera: “*Soy una persona muy amable, cariñoso... me gusta estudiar*” (Gómez, 2011), “*Soy una persona que me estoy formando como buen líder ante la sociedad para poder lograr mi personalidad con éxito en vida. También soy una persona respetuosa, amable y honesto*” (González, 2011, p.1) “*Soy una persona con experiencias y con grandes sueños*”. “*Yo soy una persona que tengo derecho y tengo nombre. Soy*

estudiante del INAESFRA”.. (Coello, 2011, p.1). Y un sinnúmero de denominaciones que generalmente excluyen un “soy indígena”. Como dice (Cuellar, 2011. p.1) “... *los mismos muchachos de aquí del Amazonas, no sienten esa identidad, porque ellos son amazonenses como un y corriente, no son indígenas*”. Aun cuando el derecho le provea responsabilidades en relación con su identidad, es el mismo derecho el que también le provee la capacidad de de-sujetarse de la figura y con ella de la condición indígena, pues por su parte la UNICEF afirma que: "es un niño indígena no solo aquel que ha sido criado por uno o ambos padres o por una comunidad que son indígenas, sino también un niño que se identifica a sí mismo como indígena" (Van leet, 2008, p.241). Desde este punto de vista, queda al libre pronunciamiento de los jóvenes, asumir su “identidad”, como dice Sánchez desde el “producto de la alteridad...de la conciencia de las diferencias, etc”. (Sánchez, 2004, p.142). Aunque a pesar de ello, la filiación jurídica como indígena no se pierde en el registro, aunque no se consideren a sí mismo como indígenas.

Aun cuando, la identificación a múltiples objetos no se pueda encasillar en la identidad, y los arraigos propios sean creados de acuerdo al hábitat en el que se vive, al hábitat natural y espontáneo al que se pertenece, por circunstancias espontáneas, nómadas o casuales; permanece desde el registro la figura discursiva externa de “joven indígena” solidificando una realidad imaginable. Aunque, en los próximos años es probable que esto se module pues como dice (Bauman, 2005, p.32), “la pertenencia o la “Identidad” no están talladas en la roca... no están protegidas con garantía de por vida... son eminentemente negociables y revocables. Y de las propias decisiones de uno, de los pasos que uno da, la forma que tiene de actuar (y la determinación de mantenerse fiel a todo ello) son cruciales...”.

Como se ha visto en lo que se plasma en el cuerpo documental, las variantes que en épocas configuran la identidad se reestructurarán. Son situaciones entonces que dependen desde muchas maneras de las condiciones de posibilidad, las verdades instauradas, las fuerzas de poder germinadas y también en un lugar importante “las transformaciones constantes en las

tecnologías de producción, en el diseño de los objetos, en la comunicación más extensiva e intensiva entre sociedades y lo que estos generan en la ampliación de deseos y expectativas” lo que convertiría a “las identidades fijas en inestables repertorios de bienes exclusivos de una comunidad étnica o nacional García (1995)” citado en (Pérez, 2008, p.13). Así, las filiaciones naturales a los objetos que cambian según la época, han de pronunciarse en la medida en que se convierta en obligatorio desde el adquirir una figura que fuere. Pues es la identidad un concepto que plantea prácticas contrarias, incita otras formas de asumirse.

3.6. Identidades juveniles como otro perfil externo de subjetividad.

Además de la identidad étnica y cultural, en el archivo como se ha mencionado, se rastrea la identidad juvenil como otro tipo de envoltura de la subjetividad en los jóvenes “indígenas” quienes además de habitar desde el discurso y algunas prácticas discursivas la condición indígena y su figura mayor (el indígena); se sitúan también en el concepto de la juventud, la cultura juvenil y la identidad juvenil, a las que le subyacen de nuevo, lo determinante y categorizable del sujeto joven dentro de la codificación social a la que tendrían que responder desde lo discursivo. En este sentido, conceptos como subcultura, cultura urbana y tribu, estarán presentes en las denominaciones de diferentes estudios sobre lo juvenil. Como dice (Serrano, 2003, p.102) “la creciente generalización de la noción de “tribu” para dar cuenta de las expresiones culturales, alude precisamente a esta idea de lo juvenil como algo separado, susceptible de ser delimitado casi a manera de un grupo étnico, con lenguajes, territorios y creencias propios...”.

En este sentido los señalamientos respecto a las tribus y subculturas, pero también los análisis respecto a la condición juvenil propician al pensamiento otras maneras de entender la configuración del joven. Así, en relación con la identidad juvenil, se ha dicho que esta se compone desde influencias culturales globales. Y en los textos que hablan sobre juventud, existe todo un repertorio histórico y político sobre lo que ha llegado a representar la juventud y la cultura

juvenil para la historia mundial. En este contexto, en las fuentes toma gran protagonismo hablar de tribus urbanas, subculturas urbanas y gregarismos. Desde allí en cuanto a lo ciudadano en Colombia por ejemplo, se ha dicho que “la irrupción de las culturas juveniles... referidos no solo al ocio, la lúdica y el tiempo libre, sino a otras formas de expresión y creación pública y política... han incursionado desde jóvenes organizados en barras, bandas, pandillas, grupos musicales, modos particulares de presentarse en el mundo adulto y experimentar la ciudad, la sociedad y así mismos con usos de la calle y nuevos rituales de vida y muerte....” (Serrano, 2003, p.30). Además se menciona que “las tribus urbanas a pesar de su inscripción en lo global son resignificadas según la manera como se las apropien jóvenes de distintos países, es por esto que desde la generalización o el consumo es difícil explicar los movimientos juveniles” (Roa et al, 2006, p.69).

Y existe la categorización de las prácticas juveniles, que además se convierten muchas veces en señalamientos en la medida en que estas otras clasificaciones que poco corresponden a las prácticas que debería tener un indígena Tikuna así, la subcultura como concepto se haya pronunciada para referenciar a los jóvenes, aunque ellos mismos no se denominan dentro de ninguna de estas categorizaciones, sino que por el contrario, muchas las repelen, así, (González, 2011, p.2) estudiante del INAESFRA, por ejemplo menciona: *“Yo no practico la cultura urbana más conocido como los Emo, son culturas que no tienen un sentido de pertenencia hacia la sociedad, desde este punto de vista no lo puedo practicar porque son unos idiotas”*.

Aun cuando la juventud y los jóvenes de Puerto Nariño presenten rasgos particulares que desbordan todo tipo de determinantes o denominaciones, los medios y el uso que se le da a la información, cobijará en gran parte la imagen exterior de aquellos jóvenes llenos de hábitos y rituales que no corresponden con lo esperado de la cultura en la que se hallan inscritos. En este sentido, el discurso de las culturas juveniles permea las voces de muchos habitantes que determinan dentro de estas categorías, el comportamiento de los jóvenes de las comunidades, así, se menciona que el “gomelindio” (Soplin, 2010), es un joven cuya apariencia y accesorios como pincing, peinados en trenza, con

figuras, capules, geles y otras maneras de expresión, nacen de copiar modas de afuera, del turista, que no corresponden al mundo indígena.

Pero, como se ha mencionado es realmente sencillo desvirtuar las categorizaciones de joven que se dan por hechas, puesto que no existen grupo definidos en los límites de estas tierras. Cada joven se afirma desde arraigos propios que otorgan maneras de existir en el mundo bastantes singulares y auténticas. Por lo que aunque sean conocedores de este tipo de culturas, ninguno se podría identificar desde sus prácticas, perteneciente a alguna. Pues, muchos tienen fijaciones, gustos y miradas que se alimentan de todas, de algunas, de ninguna de las tribus o parches descritos desde el discurso juvenil. Los grupos musicales del municipio, tocan diferentes tipos de ritmos, unos danzan, otros no, unos trabajan, otros no, muchos deportistas, otros vendedores, unos agricultores, otros configurados desde todos los ángulos, etc. Sin mencionar que muchos a sus cortas edades son madres y padres, trabajadores y personas con amplias experiencias, que ponen totalmente en tela de juicio la condición y la etapa juvenil como conflictiva. Parafraseando a (Roa et al, 2006, p.64) sería un gran limitante, concebirlos solamente como sujetos que adolecen y necesitan ayuda y orientación, puesto que se encuentran dentro de una etapa de crecimiento y de afluencia hormonal, donde lucen desorientados frente a la vida, vulnerables, inestables e inexpertos. Determinaciones fácilmente descartables y contrarias al diario vivir de las comunidades y las familias en estos contextos.

Es importante mencionar que a nivel global, “las culturas juveniles son vistas como un conjunto de diversas prácticas, en su mayoría de consumo cultural..., desde procesos por medio de los cuales los jóvenes definen un entorno propio para su identidad...; expresiones culturales que sobresalen por su contraste con el mundo adulto y su riqueza simbólica y estética...” (Serrano, 2003, p.102). Por otro lado, si se parte de la idea que la juventud depende directamente de las características culturales de cada país, e incluso de cada región, se llegaría a la conclusión en la que “las sociedades modernas no generan una sola juventud sino varias juventudes con valores y símbolos propios. De ahí que, resulte ocioso referirse a la juventud a partir de

definiciones que únicamente la delimiten a pautas biológicas o jurídicas...”. (Chillán, 2004, p.36), o gregarias específicamente en los términos de subculturas o culturas urbanas definidas.

Desde el contraste del discurso identitario como forma a la que habría que adherirse, se registran otras maneras de pensar la cuestión en términos de la identificación juvenil, desde planteamientos donde otros modos de ser tomarían relevancia, en el análisis investigativo de tal fenómeno. En este sentido, se plantean nuevos conceptos, como lo menciona (Chillán, 2004, p.35). “La juventud abrió el estudio hacia un segundo enfoque: el de la contracultura. ... al hablar de esta podemos deducir que el interés de la juventud era acabar con los valores tradicionales, pero no es así; en realidad era la formación de una nueva cultura en la que el joven iniciaría, por fin, su proceso de identidad, una nueva propuesta de cultura, en la que le estaba permitido ser un ente individual”. De acuerdo con este planteamiento, la identidad de la que se habla, podría considerarse en términos de la singularidad que crea, la identificación de múltiples objetos imposibles de categorizar en grupos de personas, en perfiles o conjuntos similares. Pues como se propone, los jóvenes hacen el llamado no al rechazo directo de los valores culturales, sino desde la práctica a la proposición de otros arraigos que se crean solo en la singularidad de los espacios y ambientes que se reconstruyen, se destruyen en el paso del tiempo, en el paso de las vivencias únicas y particulares, de las experiencias.

En palabras de (Roa et al, 2006, p.105) los jóvenes serían “creadores porque en algún sentido a partir de sus incursiones en la cultura de masas y de los intercambios simbólicos que lideran diariamente, originan significaciones que les permiten poblar y entender la realidad al tiempo que se posicionan como actores sociales potenciales que redefinen los procesos de construcción de identidad, de igual manera, al modificar las maneras de actuar y significar la cultura, proponen rituales distintos en los que se renuevan los vínculos, las identidades y el sentido, desde esta perspectiva, y como lo indican ellos mismos, en la adolescencia es determinante: querer ser yo...ser auténtico en forma de actuar y pensar”.

De acuerdo con todo lo anterior y en lo que respecta el análisis de los “jóvenes indígenas” en Latinoamérica, se ha reafirmado la idea donde “... la existencia del sector juvenil, entre los indígenas de América Latina no implica necesariamente, que entre los individuos unificados por cierta condición de edad... se genere un mismo y obligado sentimiento de pertenencia y adscripción cultural y que por él asuman y vivan una única forma de identidad. De ahí la posibilidad... de que entre los miembros de la misma generación joven de un mismo grupo cultural, emerjan... diferentes maneras de... identificarse...”. (Pérez, 2008, p. 22).

En este sentido, es pertinente mencionar que la identificación de los individuos desde diversos objetos, entendida como los arraigos propios desde su singularidad, no se podría definir con una clave o un esquema característico y diagnóstico, como si puede ocurrir en el uso del concepto identidad, como se ha mencionado. La normalización y aceptación del discurso actual identitario y la naturaleza del fenómeno metamórfico desde diversos registros, suscita pensar las fracturas de los perfiles o de las maneras de embeber a los jóvenes en conjuntos definidos, pues para ellos no hay “lugar” o cultura donde puedan habitar, por el contrario como se ha mencionado se encuentran en un fuera de lugar desde el cual crean y construyen su individualidad, sus mundos, su ambiente y sus culturas singulares.

Partiendo de esta perspectiva, es importante mencionar que si desde el discurso que circula la identidad significara “*el sentir, pensar, ver, hablar, defender y cuidar el territorio*” (López, 2011, p.1). Todo cuanto hiciera o dejara de hacer el joven desde este concepto de identidad, estaría directamente vinculado a ello puesto que, desde sus nociones el territorio no es más que: “*un conjunto de comunidades y lugares divididos*” (Damancio, 2011, p.1), “*lugares donde pueden habitar personas, terrenos*”, etc. En los cuales sin lugar a dudas se gestan y constituyen varios de sus afectos.

En síntesis, usar y propender por una identidad sea cual fuere, significa entonces negar a los jóvenes ser híbridos, negar sus arraigos y afectos pues

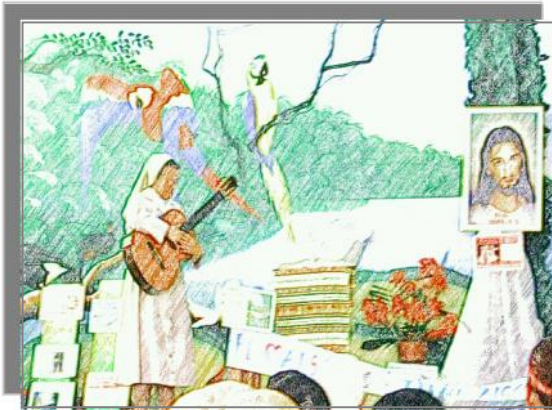
tendrían que no solo saber de los temas relacionados con su tradición, sino identificarse con ellos. Tendrían que beneficiarse en los términos del derecho a la identidad planteado en la constitución del 91. Y negarse la oportunidad de crear el entorno, el mundo y la individualidad. Así, ante las dualidades del pertenecer o no a un grupo, el identificarse o no, en lo que respecta al tema de las nacionalidades por ejemplo, (Bauman, 2005, p.49) propone que la identidad, “nació de la crisis de pertenencia y del esfuerzo que desencadenó esta al salvar el abismo existente entre el “debería” y el “es”, para elevar la realidad, a los modelos establecidos que la idea establecía para rehacer la realidad a imagen y semejanza de la idea”. En este sentido la identidad se ilustraría como idea que estabiliza los choques entre el pertenecer y el deber, entre el ser y el deber ser, entre los pliegues externos e internos de la subjetividad, entre la generalización y la particularidad.

Entonces, la comprensión del fenómeno metamórfico de la identidad, tendrá que dar luces hacia otras formas de comprender la identidad cultural a propósito de los arraigos propios y el ser auténtico del joven de las comunidades. Es ilusorio entonces, denominarlos jóvenes indígenas, Tikunas, amazonenses, si aun cuando habiten territorios titulados que otorgan nacionalidades y regionalismos, no se corresponde en su totalidad a alguna denominación. Por ello el conflicto de (Bauman, 2005, p.44) cuando preguntaba a “algunas personas situadas en lo que llamamos fronteras: ¿cuál es su nacionalidad, su gentilicio?, y éstos sensatamente respondían: “no sabemos”, “somos lugareños” “somos de aquí” “me siento de aquí””.

¿Cómo poner nombre propio a las filiaciones, pertenencias e identificaciones múltiples, de individuos singulares? Si como dice (Bauman, 2005, p.40) “la identidad se nos revela solo como algo que hay que inventar en lugar de descubrir; como el blanco de un esfuerzo, un “objetivo” como algo que hay que descubrir desde cero o elegir de ofertas o alternativas y luego luchar por ellas para protegerlas”. En este sentido habría que descubrirse a sí mismo como habitante de la vida con singularidades desconocidas y en la pregunta por las maneras de subjetivación que proporcionan panoramas susceptibles a indagar desde la enseñanza. Vale la pena formular las siguientes preguntas: ¿los

jóvenes tienen experiencias donde se subjetiven desde la figura indígena que circula y que parte de la diagnosis Tikuna, cocama, yagua o mestiza? Si no corresponden a tales etiquetas, ¿desde qué otras figuras han de subjetivarse? ¿Qué otras fuerzas inciden en la conformación de identificaciones requeridas distintas y que proporcionan otra mirada de la condición indígena? Serán asuntos que se desarrollen en las siguientes páginas.

4. DIMENSIONES DE LA ESCUELA COMO EJE FUNDAMENTAL EN LA CONFORMACIÓN DEL JOVEN “INDÍGENA”: MIRADAS RETROSPECTIVAS AL ENTORNO DE PUERTO NARIÑO



Teatro INAESFRA. Eucaristía (2011).

“Visión:... acompañar continuamente a toda la comunidad educativa en su formación humana, cristiana, etno-cultural, mediante el impulso de la excelencia... el trabajo en equipo, fortaleciendo la identidad, liderazgo y protección del medio ambiente, en búsqueda de una mejor sociedad.” (Manual de convivencia, 2011, p.32)

La Escuela como acontecimiento histórico, institución y más que ello como fuerza fundamental de poder. Funda, crea, organiza, reafirma, dispone, ambienta, subjetiva, y normaliza las formas de existencia de los jóvenes de las comunidades de Puerto Nariño desde los discursos, pero más desde las prácticas y las condiciones que se configuran dentro de este entorno. Es objeto del presente capítulo mostrar las relaciones de poder que desde ella se entretajan en la pregunta por la constitución de los jóvenes. Para ello, se hará un recorrido de nuevo por los discursos que circulan, retomando elementos en la particularidad de la condición indígena, pero también mostrando las transgresiones de ello desde las prácticas educativas y las maneras de subjetividad del joven, que permite evidenciar el registro documental.

Para hablar de este tema es necesario comenzar por aclarar que la escuela en el presente trabajo se concibe como un acontecimiento, como una institución y como una fuerza de poder que crea desde toda su constitución, sujetos, prácticas, disciplinas, ambientes, discursos y dominios conceptuales que serán motivo de discusión. En este sentido, la escuela vehiculiza la vida, y tal afirmación surge a propósito de la construcción personal como maestra, y más

que ello se evidencia en la cotidianidad de los jóvenes de Puerto Nariño, que a diferencia de los niños que habitan las paredes de otros planteles o instituciones; configuran su vida enteramente dentro del colegio, que más de ser el lugar donde reciben clases, se constituye en su hogar, su día a día, sus amaneceres. Sin mencionar que los sujetos que hacen parte de su diario vivir en el Internado, han de relacionarse en sus afectos como otra “familia”. Ello sin desconocer que sus familias filiales, ocupan también espacios fundamentales, fuera y dentro de la escuela. Entonces, esta institución se ilustra en el presente escrito, como acontecimiento que está enlazado con el pasado y el presente, con las reglas que regulan la conformación de la vida y algunas acciones desde las que funcionan los sujetos.

La escuela se torna un asunto que se encuentra complejamente intrincado desde todas las relaciones que la atraviesan, siendo omnipresente en sus dominios. En este sentido, desde el registro documental será un propósito, visualizar la senda por donde se podrían observar las relaciones en las que se conforma el fenómeno escuela, en el marco de los discursos que se pronuncian respecto a ella, las prácticas que en su nombre encarnan y germinan a diario, y las que se desvían del deber ser, dentro de lo que respecta al entorno de Puerto Nariño. Y desde allí, construir un esbozo que ilustre el cómo ocurre la configuración del joven, dejando abiertas las puertas a múltiples miradas sobre las maneras y los modos en que este, ha de constituirse en medio de las prácticas discursivas que nacen en aquella institución que lo cobija.

Desde esta perspectiva, es asunto inquietante, preguntarse por la subjetividad que teje el acontecer, que teje la historia de las relaciones, como mar de sucesos, decisiones, poderes, saberes que no cesan de envolver la constitución de los jóvenes de múltiples maneras; otorgándoles figuras externas, y eufemismos directos respecto a ellas, que ya no son secreto para nadie y que remiten a la indagación sobre grandes brechas o solapamientos entre discursos y prácticas. Siendo estas últimas, la singularidad, las trasgresiones y los despliegues que el joven combina, crea y plasma en su cotidianidad. En este sentido será un propósito del presente capítulo, mirar desde varios referentes, cómo podría conformarse el discurso etnoeducativo

que cobija la escuela de puerto Nariño que indirectamente promueve maneras específicas de entender desde ciertas concertaciones y eventos; la educación, la pedagogía, y el que hacer de los maestros de nuevo desde el lugar común. Pero también observando la cuestión desde desencuentros entre miradas y opiniones al respecto, incitando un llamado a pensar la escuela en sus particulares maneras de proceder, de funcionar, y de permear las vidas de los jóvenes y de la comunidad.

En esta medida, se observará que una de las facetas comunes y circundantes en las que se envuelve la escuela de Puerto Nariño, contempla iniciativas que estructuran el “sistema de carácter especial de educación indígena, concertado desde los derechos constitucionales” (Cipita, 2011., p.5), desde el discurso de la etnoeducación y la interculturalidad como se ha venido mencionando. Y, por otro lado cómo estos discursos que comportan algunas prácticas, han de difuminarse en la cotidianidad, en medio de intenciones, pensares e ideales momentáneos. A pesar de ser una faceta visible, no se desenvuelve en prácticas educativas cotidianas, pues existen otras en el entorno escolar que son sorprendentemente divergentes en cuanto a lo que se esperaría, fuera la educación para “pueblos indígenas”. Por el contrario a tales prácticas volátiles, se encuentran ejes realmente contundentes que fundamentan el contexto de Puerto Nariño, vinculados a las prácticas discursivas del turismo, la religión, el trabajo, como se verá más adelante.

Así, mientras que “afuera”, los temas de álgidas discusiones ocupan investigaciones en universidades y otras instituciones, quienes se dedican a proponer formas especiales y específicas de “pedagogía” para planes de estudio y currículos; en el ambiente cotidiano, la escuela comporta maneras de conducir sujetos jóvenes que en otros términos hablando desde la historia mundial registrada por algunos autores, pueden catalogarse como “mano de obra vigorosa” citado en (Roa, 2006, p.28), siendo desde su condición de juventud; hijos de patrones o lineamientos específicos.

Por otro lado se verá que para el caso del INAESFRA, cómo la modalidad y misión institucionales, dan cabida a que otros actores como trabajadores,

cocineras, acompañantes, maestros, hermanas, deidades católicas, animales, y plantas, entren a participar en la configuración del joven y su singularidad.

Es tal el impacto que la escuela construye, que los diferentes visos de subjetivación se ven plasmados no solo en el estudiante como actor principal, motivo de formación y existencia institucional; sino en las familias que dependen y fueron formadas en esa escuela, correspondiendo hoy con sus principios de múltiples formas. Por ello se considera un acontecimiento que invade coexistencias.

4.1. Un vistazo a la escuela de Puerto Nariño y las prácticas discursivas que la permean ...

El poder que puede entenderse desde las relaciones que esgrimen las acciones incitadas y promovidas en diferentes marcos de pronunciamiento, sujetan los ambientes en que se desenvuelven los cuerpos en figuras propias, apropiadas o externas. La complejidad de los discursos y las prácticas que dibujan los trayectos aleatorios, e inducidos, elegidos o incitados, retroalimentan la existencia de los sujetos. Desde allí, es objeto visualizar los vínculos que los acontecimientos mundiales, las legislaciones y los enunciados, conducen directa e indirectamente la vida de los jóvenes, a través del contexto escolar.

Por ello, se hace en el presente capítulo, un recorrido por los documentos internacionales, nacionales y locales, que muestran la influencia de tales marcos discursivos observando las prácticas que en su nombre germinan en la cotidianidad y que se evidencian en su uso como referentes en el quehacer escolar, en los proyectos, los planes de gobierno, los textos, habitando como premisas indispensables en los discursos que circulan en actividades, funciones y acontecimientos en el tema de la escuela y lo educativo. Lo que permite entrever, que la escuela es filtro de otros factores políticos, axiológicos, ideológicos que producen prácticas en la búsqueda por brindar mejores

oportunidades para niños y jóvenes “indígenas”, mientras se han de garantizar sus derechos humanos.

Para comenzar, desde los entes internacionales se validan los derechos de los niños indígenas como fruto de diferentes encuentros, acuerdos y cumbres por parte de los países pertenecientes a la ONU (Organización de las Naciones Unidas). Desde allí, se propone que “Todos los jóvenes indígenas tienen derecho a la justicia económica y social y a participar en las costumbres, valores y prácticas tradicionales. Los derechos de los jóvenes indígenas están reconocidos, implícita y explícitamente, en la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Declaración y Plan de Acción Mundiales para la Supervivencia, Protección y Desarrollo de los Niños, la Declaración de la Cumbre Mundial para la Infancia y el Proyecto de Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Estos comprenden el derecho a la educación, el empleo, la salud, la vivienda y la libertad de expresión, así como la protección de los derechos sociales y culturales, entre ellos aprender y hablar las lenguas tradicionales... en el artículo 30 de la Convención sobre los Derechos del Niño se reconoce explícitamente el derecho... a gozar de su cultura tradicional, a practicar su propia religión y a utilizar su lengua tradicional. En el capítulo 25 del Programa 21, aprobado en la Cumbre de la Tierra de 1992, se exhorta a los gobiernos a conseguir que los jóvenes indígenas tengan acceso a los recursos naturales, a la vivienda y a un medio ambiente sano”. (Dependencia de las Naciones Unidas para la Juventud, 2000, p. 2).

En este sentido una de las funciones de la escuela dentro del marco legislativo mundial, ha de ser responder y dar forma mediante sus modalidades y valores institucionales a cada una de las propuestas emanadas por la ONU, como organismo internacional reconocido históricamente dentro del tema de derechos humanos, quienes tienen la potestad de proponer tales aspectos teóricos que se reproducen como se ha nombrado, desde las instancias estatales, organizaciones no gubernamentales, y otras instituciones, en el marco del bienestar y el desarrollo de los países del mundo. Como se verá más

adelante, la lengua, la cultura y la religión, de los pueblos indígenas, desde allí, adquieren un estatus de derecho y con ello también de deber, aunque de acuerdo a las prácticas, lo que se desarrolla, presenta transgresiones y dispersiones al respecto.

Desde los registros en la historia, se dice que “Para 1965, durante su vigésimo período de sesiones, la ONU proclamó la XX Declaración que abogaba por el fomento entre la juventud de los ideales de paz, respeto mutuo, y comprensión entre los pueblos. Tal declaración tuvo su base en seis principios básicos en los que planteaba el objetivo que la educación tendría que perseguir en todos los países del mundo: educar a los jóvenes, protagonistas del futuro de la humanidad, para que ellos pudieran lograr la paz la seguridad, la dignidad e igualdad de los hombres. También se refería a la formación de seres humanos morales con un profundo respeto por el hombre. (Chillán, 2004 p.43.).

En esta medida entonces, se constituye una de las figuras externas del joven que como se menciona en el primer capítulo, ha de doblarse desde el exterior conformando pliegues internos donde apropia en su configuración, el afuera. Ello ocurre desde la incidencia de la reproducción del discurso, dentro de los espacios cotidianos que conforman el ambiente escolar. Es así que los conceptos de paz, convivencia y otros, se ilustran en los pasillos, en las carteleras, los folletos, y las misas, hacen de la publicidad, un medio en el que se crean también entendimientos y verdades respecto a las relaciones humanas y al entorno. Así, sin presentarse en el registro histórico en los últimos años, la presencia de grupos al margen de la ley, guerras civiles, o enfrentamientos que embozarían tal concepto; en el Municipio de Puerto Nariño en el INAESFRA, es común encontrar consignas en documentos de circulación que dicen: “¡Grita contra el odio, contra la mentira, Que la guerra es muerte, Y la paz es vida. Celebra la vida, Celebra, la vida, Que nada se guarda, Que todo te brinda. Celebra la vida, celebra la vida, segundo a segundo!”. (Hermanas Vicentinas, 2011, p.1).

Por su parte el plan de vida, explicita su función propia, mencionando que estos “no son solo documentos; sino que son instrumentos principales en la construcción de paz y la convivencia con otros pueblos y con la sociedad no indígena”. (Aticoya, 2007, p.8). Desde este punto de vista, los pueblos en su pretendida autonomía, han de reproducir también, los discursos que circulan, a nivel mundial y que nutren también la imagen de indígena elocuente, sensato y pacifista.

Por otro lado, en relación con la juventud, ha sido intención de la ONU plantear proyectos y programas que “ayudarán a incrementar la participación de la Juventud en el desarrollo nacional y en los derechos humanos, pidiendo a todos los estados y las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales... promover entre los jóvenes el respeto de los pueblos, sin importar nacionalidad, raza sexo o credo, enfatizando la dirección de la educación hacia el aprecio de los valores humanos y la consagración de los ideales de paz, libertad y progreso...” (Chillán, 2004, p.45). En este sentido, el joven además, se presenta como actor principal en el logro de estos planteamientos en los diferentes países del mundo, así “en torno a la relevancia de la participación juvenil en su calidad de actores estratégicos del desarrollo, y de la pertinencia de invertir más y mejor en los jóvenes, se asume que de este modo se estará colaborando claramente con la construcción de sociedades más prósperas, más democráticas y equitativas... habrá que seguir trabajando para cambiar la imagen dominante en los medios de comunicación, en los que los jóvenes aparecen casi siempre como un problema, procurando mostrar que en realidad pueden ser la solución a muchas dificultades que aquejan a nuestros países. Como constructores de paz, voluntarios del desarrollo, como ciudadanos activos los jóvenes iberoamericanos tienen mucho para aportar, se tiene entonces la responsabilidad de abrir y fortalecer los espacios que faciliten y promuevan dicha participación a todos los niveles”. (Chillán, 2004, p.210.).

En este sentido, el joven se presenta desde un rol que permite avizorar, el futuro y que como sujeto de valores, ha de posibilitar la prosperidad, la paz, el

respeto, la libertad, el progreso como intereses que a conveniencia, se ilustran en el discurso internacional, y que conformarían la incongruencia con los diversos tipos de señalamientos hacia las culturas juveniles en medio de sus hábitos alocados, que además en el contexto de los pueblos indígenas, se muestran dando la espalda a la identidad cultural y todos los valores que se proclaman tras de ella, como se ha venido mencionando.

Desde el mismo ambiente discursivo, la Organización Iberoamericana de Juventud menciona además, que los jóvenes se conciben entonces en el marco de la participación y la formación en valores para el futuro, así son, “cuatro desafíos centrales comunes: el acceso universal a la enseñanza básica y media; enfrentar la deserción escolar y los problemas de aprendizaje mediante educación de calidad y rendimiento escolar, y mejorar la equidad entre los grupos sociales, buscando frenar los procesos de segmentación educativa en la inserción de los niños a preescolar desde los cuatro o cinco años para compensar los problemas de socialización en los hogares con menos recursos...”. (Voces y Miradas - Colombia Joven, 2004, p.151).

Por su parte, en el mismo recorrido conceptual, el Plan de Desarrollo de Puerto Nariño, reproduce tales planteamientos, mencionando que para la Adolescencia, es necesario: “Garantizar que todos asistan a una institución educativa hasta los 17 años, además de ofrecer educación para el trabajo opcional o complementario y promover que todos tengan buenos resultados en pruebas saber de 9º grado y en el Icfes”.. (Ruíz, 2011, p.253). Y para lograrlo, el Programa Familias en Acción, tendrá que garantizar la escolaridad desde el mejoramiento de “la nutrición y la salud de los niños menores de 7 años e incentivando la permanencia escolar de los alumnos de primaria y de secundaria, a través de un apoyo monetario que complementa los ingresos del hogar, a cambio del cumplimiento de compromisos por parte de la familia”. (Montoya, 2010). Todos hechos que se evidencian en las prácticas cotidianas, que influyen en gran medida (aunque no necesariamente en su totalidad) en la permanencia de algunos niños y jóvenes dentro de la escuela.

Trayendo la mirada a otros discursos que permean los tópicos en los que la escuela se desenvuelve y que se encuentran evidentes en el archivo, es importante mencionar que la acción de educar y ser educado se concibe desde el concepto “capacitar”. Así, se capacita a la población en diferentes campos que responden principalmente a necesidades económicas del momento, que pueden estar relacionadas principalmente con el turismo en este contexto.

De acuerdo con ello, (Gros, 2000, p.76) afirma la capacitación se encuentra vinculada en algunos pueblos, a la necesidad de garantizar la identidad dentro de la fragilidad del origen cultural y de la pérdida, mencionando que sin aquellos valores culturales característicos de cada etnia, “¿cómo los pueblos indígenas podrían existir, hacerse reconocer y defender sus derechos?” La respuesta estaría en “capacitar”, ya que es permitida la congregación de gente, de niños y jóvenes a los cuales habría que educar para responder a las nuevas necesidades” configuradas entonces desde las regularidades discursivas, los juegos de verdad y otras apropiaciones por parte de los sujetos, dentro de la condición indígena. En este sentido, como se menciona en las líneas anteriores, instituciones como el Sena, serían las encargadas de capacitar a los jóvenes y en general a la población, en oficios y carreras técnicas que den cuenta de la cultura requerida. Así, en las prácticas de capacitación se encuentran “la culinaria ticuna”, guianza turística, la elaboración de artesanías, entre otros.

Aun cuando exista desde el discurso la contradicción entre lo tradicional y lo moderno³⁹, se busca que el municipio de Puerto Nariño desarrolle una cultura de Ciencia y Tecnología como “vector del desarrollo sostenible en un plano social y económico, como factor vital para satisfacer toda una serie de necesidades básicas del ser humano, mitigar la pobreza, promover un desarrollo seguro y sostenible, prevenir situaciones de emergencia y desastres... y promover la cooperación intercultural...” por ello, se prevé “vincular al Municipio al Consejo Departamental de Ciencia y Tecnología en alianzas estratégicas con universidades y centros de investigación, gremios

³⁹ Esta vez desde la mirada en términos de lo nuevo y lo habitual, contrario a la mutualidad entre ellos, planteaba desde la lógica de la modernidad.

económicos y de profesionales para el apoyo a la formación de capital humano en Ciencia y Tecnología”. En esta medida también se pretende “crear líneas de investigación regional que impulsen programas de desarrollo de cadenas productivas”. (Ahue, 2008, p.169, 269 y 270).

Así, la idea de progreso y atraso es manifiesta, el afán radica en no quedarse atrás de los avances científicos y tecnológicos que a nivel mundial se están dando, pero que también toman forma desde el conocimiento escolar a través del Icfes, las competencias, la televisión, la inclusión, la igualdad, etc., algunas opiniones de estas que pertenecen no solo a los profesores sino también a los padres y la comunidad en general, tienen como punto de referencia el futuro de los jóvenes y así mismo de Puerto Nariño.

Por otra parte desde la legislación educativa, según el artículo 67 de la (Constitución Política de Colombia del 91, p.11), se busca “el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”. En esta medida, se incluyen temas y proyectos en los colegios que emanan otras enseñanzas, desde el acceso al conocimiento científico preferentemente, donde los estudiantes tienen la posibilidad de realizar propuestas de investigación, respecto a algún fenómeno o idea que surja de su iniciativa propia y que pueda ser investigada y ejecutada. En el INAESFRA (Institución Educativa Internado San Francisco de Loretoyaco), particularmente se plantean proyectos relacionados con las plantas medicinales, como iniciativa de las hermanas y los estudiantes. Desde allí se evidencia en varias reuniones con estudiantes, que los jóvenes se interesan en aprender, investigar y proponer la manera en la que se puedan extraer los principios activos de las plantas medicinales que conocen sus familias para curar., y que por hábito han manejado durante años.

Se registra en una de las reuniones con el grupo de investigación de Ondas Metare, que respecto a las plantas y los saberes mágicos; los jóvenes, desvinculan en sus iniciativas investigativas restricciones en cuanto al denominado “secreto del indígena”, para los “muchachos el secreto indígena no representa ningún misterio o impedimento como se pensaba, ya que mencionan: “lo místico no lo tenemos en cuenta, en la investigación pues el

proyecto es netamente científico...” (Archivo personal, 2011. P.4). Ello deja entrever un tipo de subjetividad que emana desde las maneras de apropiar lo exterior por parte de algunos jóvenes que toman para sí la validez del conocimiento científico, convirtiéndolo en una “interiorización del afuera” en la medida en que la ciencia y sus avances, para ellos representa grandes expectativas. (Deleuze, 1986. p.129). En este sentido, (Ramos, 2011, p.2) responde a la pregunta ¿por qué es importante la química?, de la siguiente manera:

“la química en la sociedad está buena, porque de ella se hacen investigaciones, experimentos, fórmulas matemáticas y que grandes científicos descubren cosas maravillosas que existen en nuestro mundo, en todo lo relacionado con la química sacamos medicamentos para curar enfermedades infecciosas y mortales. Estuve viendo sobre una investigación que están haciendo los científicos estadounidense, que quieren hacer una planta a base de bacteria, que existe en la naturaleza, venía el proceso de estudio de cinco años y cuando este hecho nos traiga un beneficio tan grande para la humanidad... todo gracias a la química porque sin ella no podríamos estudiar nada más allá de nuestro mundo”.

Por otro lado, uno de los discursos que derivan prácticas y que circula en el contexto de Puerto Nariño y la escuela, se encuentra relacionado con la atención a la violencia intrafamiliar, el abuso sexual, la trata de personas que puede estar inmersa en la familia, y la prevención del consumo de sustancias psicoactivas, como alcohol, marihuana, cigarrillo, entre otros. Hechos que tienen lugar, en la programación de talleres, reuniones y proyectos que hablan sobre tales temas, que abordan las diferentes instituciones educativas y la Alcaldía, involucrando a toda la comunidad.

Desde la mirada de la vulnerabilidad en el marco de la garantía de los derechos humanos de los niños (as) y jóvenes, se proponen diferentes programas que el plan de gobierno del municipio ha denominado: “Jóvenes con acceso a servicios de salud amigables. Jóvenes con conocimientos y sin riesgos frente al consumo de SPA. Jóvenes informados y gozando de sus derechos...”. (Ruíz,

2008, p.257). Siendo discursos que encarnan en la prohibición y el control del consumo, desde todas las instancias.

En este mismo sentido, además de la mitigación de las anteriores amenazas y en busca del bienestar de los niños y jóvenes, se agregan otras en la Estrategia No 54. Del Plan Decenal de Infancia para Colombia (2004 – 2015), que contempla la “promoción de la red de instituciones y programas a nivel local para atender la Violencia Intrafamiliar, erradicar el trabajo infantil, prevenir y atender el abuso y explotación sexual de niños y niñas, el consumo de SPA por parte de niños y niñas, y prevenir y atender otras formas de maltrato, explotación y violencia contra niños y niñas” citado en (Roa, 2006, p.13).

En Puerto Nariño, el (Proyecto Salud Mental de la Dirección de Salud Departamental, 2011, p.1) pregunta en las encuestas aplicadas a los jóvenes de las diferentes instituciones educativas lo siguiente: “¿Cuándo consumió conoció sus efectos?. Si ha consumido ¿Qué tipo de sustancia utilizó?. Alcohol, cigarrillo, tranquilizante, marihuana, basuco, cocaína, hongos. ¿Por qué razón inicio el consumo? curiosidad, problemas sentimentales, problemas económicos, influencia de amigos, problemas familiares, diversión/fiestas. ¿Algún miembro de su familia consume sustancias psicoactivas? ¿Alguna vez ha Recibido Orientación o Educación para no continuar el Consumo? ¿Con quién vive actualmente? Padres, hijos, pareja, otros familiares...”.

En este mismo sentido en el manual de convivencia del INAESFRA, se menciona que es “una falta gravísima traer alucinógenos psicoactivos, licores y, otros objetos que atentan contra la integridad del estudiante, los profesores y otras personas. Fumar ingerir bebidas alcohólicas, drogas, dentro y fuera de la institución. Llegar borracho, trasnochado o con síntomas de drogadicción a la institución, traer armas corto- punzantes y hacer mal uso de ellas. Herir a otra persona. Atender citas a escondidas. Robo. Volarse del internado en horas de la noche (internos).” (Comunidad Educativa 2011, p.6). Tales prohibiciones, se contemplan en la práctica, es decir, ello controla la vida de muchos jóvenes, no obstante, en ocasiones las burlan fuera de las paredes del colegio, pues dentro del internado aunque no se observe consumo, fuera de él existe, al igual que

las citas clandestinas en horas de la tarde, ya que en horas de la noche los dormitorios permanecen con candado hasta las 5:30 am, cuando el turno de profesores de acompañamiento, llegan a abrirles y alistarlos para las clases.

Estas prácticas discursivas entonces, permean la cotidianidad de la escuela y con ella la de los jóvenes, siendo referentes importantes que direccionan el quehacer de los maestros en los términos que plantean.

4.2. Sobre las instituciones que conforman la escuela, algunas nociones e incidencias en los jóvenes.

Desde el registro documental, la escuela que llega desde la modalidad “Internado” a las tierras del Amazonas colombiano, tiene protagonismo en las referencias bibliográficas. Así, la imagen de internado dentro de la historia de los pueblos indígenas, luce asociada a la invasión. En esta perspectiva, aparece como institución importante interventora e imponente de la “cultura occidental”. En los documentos se señala que “la escuela adquiere la condición de “ser inevitable” del deber cumplido siendo lo que espera la familia de la institución en la cual depositó la responsabilidad de la educación de los hijos...” (Serrano, 2003, p.66).

En lo que respecta a la academia, muchos estudios se nutren de la antropología como disciplina informativa, proponiendo desde el registro de sucesos “históricos”, que muchos hechos en la actualidad como son la pérdida de la cultura, el rescate y la falta de identidad, son producto de causalidades que emergen en tiempo de colonización donde la escuela, invadió, obligó, e impuso su religión y sus valores culturales en detrimento de los valores de las etnias. En este marco de la introducción de otras costumbres, se menciona que los internados: “vinieron... y con ellos los grupos alimenticios de afuera (arroz, pasta, granos y enlatados) de manera sistemática... y los niños fueron los usuarios y consumidores de esta nueva dieta alimenticia impuesta... productos traídos de afuera, como arroz y enlatados, que han ayudado a imponer en la

región, una dieta alimenticia externa, pobre en vitaminas y proteínas, son consumidas por toda la población que ha pasado por esos internados...”. (Van Leet, 2008, p.49 y 230).

Los internados, se presentan además, como “espacios pequeños, de uso intensivo, ajenos a la vida cotidiana donde pasan largos años (desde los 5 a los 6 años hasta los 18 a 22). En estos espacios el aprendizaje es abstracto y rompe con la relación hombre naturaleza.” (Van Leet, 2008, p.49). Desde la misma perspectiva (Gros, 2000) menciona que “una de las manifestaciones más claras e importantes del proceso de hibridación, se encuentra actualmente en el rol cada vez mayor de la escuela al interior de las sociedades indígenas... siendo una... nueva disciplina de los cuerpos y los espíritus”.

En este sentido y partiendo de las fuentes, la presencia de los internados incide desde diferentes puntos en el tan renombrado cambio cultural de las comunidades, no solo en cuanto a las creencias religiosas o la lengua, sino en todos los campos que transgreden la imagen de tradición y cultura tejida desde los discursos antropológicos, que como se ha mencionado, han de ponerse en duda como orígenes definidos, en medio del rescate y la identidad. Y sí, ciertamente, como acontecimiento la escuela dentro de aquellos señalamientos que tienen mayor visibilidad en el contexto de los pueblos, sería interruptora y creadora de otras vidas, pero ello no se delimita necesariamente a este ambiente “indígena”, sino que se evidencia en múltiples espacios, en sinnúmero de sociedades, en el transcurso del tiempo y de la historia.

En lo que respecta particularmente al entorno de Puerto Nariño, la incidencia de la escuela se evidencia en algunas relaciones cotidianas de las familias, en la medida en que ella habita además las tierras “indígenas” hace muchos años dejando huellas en las comunidades, a la par donde otros fenómenos institucionales hacen presencia en el transcurso del devenir histórico, y ello se menciona con la intención de tomar distancia respecto a los juicios de valor que hacen ver como causante principal del “deterioro cultural” a la escuela y que en continuas ocasiones reaparecen en el registro.

A todo lo anterior se le agrega el tiempo que a diario los jóvenes de épocas dispares convivieron dentro de las dimensiones de la escuela, entretejiendo relaciones personales, conceptuales y políticas; que representan también dinámicas y estados cambiantes en la conformación de la vida. Es así que se constituyen sujetos y existencias atadas a la hibridación natural, porque desde luego, al parecer nunca existió una plantilla o molde originario por el cual replicarse, no hubo origen, sino que por el contrario la naturaleza de los cuerpos, aparecería maleable a todo acontecer, sería blanda, viajera a otros mundos, con adaptaciones.

En este sentido, es clara la influencia y el poder de esta institución, en todos los diversos contextos en los que tiene lugar; vehiculizando, incidiendo, denominando y constituyendo a diario maneras de ser y de existir, incitando y produciendo mutaciones diversas. Así la escuela que hoy habita estas tierras, hace presencia como “internado” según registros históricos de (Pinto, 2011, p.1): “En julio de 1956 con las misioneras del AMS (Asociación Misionera Seglar)... El 9 de abril de 1959 con las hermanas misioneras Vicentinas... desde la primera aprobación según decreto 2768 de 1975 emanado por el MEN... donde se recibieron a estudiantes de las comunidades lejanas de Atacuari, 7 de Agosto, Boyahuazú, etc... promocionando en el 2000 a 18 estudiantes del grado noveno...”.

Por otro lado, como acontecimiento alimentado de infinitas interacciones, la escuela de Puerto Nariño en su modo de operar se ve permeada por otras instituciones aparte de los colegios. Estos organismos desde lo educativo hacen presencia, dotando de diferentes prácticas los entendimientos de la enseñanza para los jóvenes y niños. Así, el Icbf, Sena, Edupol, Batuta, Omacha, Natütama, la base militar de la Policía, los Hogares comunitarios, Aticoya, Acción Social, y la Alcaldía en términos generales, juegan papeles importantes en el desenvolvimiento de la enseñanza en el municipio, pues las interacciones que tales instituciones emanan desde sus actividades, y propósitos, atraviesan las actividades que conforman la cotidianidad de las comunidades, las familias, los niños y los jóvenes.

En este sentido, respecto a lo anterior se manifiestan algunas prácticas discursivas dentro de las que se encuentran por ejemplo la instauración de los “hogares comunitarios y jardines infantiles, que son generalmente casas pequeñas dedicadas al cuidado y socialización de niños y niñas...”.. (Van leet, 2008, p.191) y que funcionan con el “apoyo a los programas educativos de la niñez, infancia y adolescencia” de la Alcaldía, (Lozada, 2011, p.4) “... para el diagnóstico, formulación, seguimiento y evaluación de la infancia y adolescencia, que se refuerzan con el acompañamiento de la Procuraduría General de la Nación, y la Unicef”, contribuyendo también a “promover la lactancia materna”, “la alimentación escolar en todas las escuelas... además (como el antropólogo lo recomienda), de la capacitación a las familias en el tema de nutrición y convivencia familiar, a las educadoras familiares y madres comunitarias...”. (Ruíz, 2008, p. 251, 250); actividades que se realizan en el marco de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes emanado por la ONU.

De acuerdo con el Plan de Desarrollo 2008-2011 del Municipio de Puerto Nariño, (Ruíz, 2008, p.254) comenta que “el hecho de no contar con espacios para la recreación porque en los colegios no hay parques ni canchas para que los niños puedan realizar sus actividades... se presta para que los menores empiecen a consumir drogas y otras sustancias dañinas... el Icbf cuenta con unos clubes juveniles...”. De esta manera como se muestra, el Icbf se encargará de proponer programas y proyectos que orientan al joven de nuevo desde su etapa adolescente para que logre desarrollarse adecuadamente, también garantizando el cumplimiento de sus derechos. Así según la ley 2098 de 2006 “El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, como ente coordinador del Sistema Nacional de Bienestar Familiar, mantendrá todas las funciones que hoy tiene (Ley 75/68 y Ley 7/79) y definirá los lineamientos técnicos que las entidades deben cumplir para garantizar los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes, y para asegurar su restablecimiento”. Además de ello, el Artículo 2014 se informa que “...El Departamento Nacional de Planeación, el Ministerio de Protección Social y el Ministerio de Educación, con la asesoría técnica del Icbf, deberá diseñar los lineamientos técnicos mínimos que deberán contener los planes de desarrollo, en materia de infancia y adolescencia

teniendo en cuenta el ciclo de vida y el enfoque de garantía y restablecimiento de derechos...” (ABC Código de Infancia y Adolescencia, 2006, p.91). De acuerdo con lo anterior, se evidencia que el ICBF, desde sus principios, conceptos, leyes, acuerdos, sujetos y acciones, habita en diferentes niveles la escuela como dominio que esgrime relaciones con otras instituciones subyacentes, que se dedican mediante otros programas y proyectos, a la búsqueda del cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y jóvenes.

Por su parte el Sena, hace presencia en el municipio ofreciendo diferentes cursos en los que se destacan la guianza turística, gastronomía, costura, etc. De acuerdo con las fuentes, según (Parra, 2003, p.61), indagando en “entrevistas con los artesanos sobre ...algunas herramientas del trabajo con la madera... comentan que... no habían aprendido de sus padres la técnica de trabajo con la madera, sino que lo hicieron con instructores del Sena y de Artesanías de Colombia, que vinieron hace algunos años... a impartir talleres sobre el manejo y corte de la madera... se comenta que había recibido instrucción de su suegro, que es Tikuna proveniente del Brasil...”, se evidencia que la “cultura perdida” se vincula a “una identidad requerida” (Gros, 2000, p.74).

Por estas y otras razones “es que se piensa en el “fortalecimiento al programa y proyecto seccional Sena Puerto Nariño para la educación diversificada técnica y tecnológica con una sede propia” como lo menciona en su plan de gobierno (Lozada, 2011, p.4.). En este mismo sentido, se espera “desarrollar competencias técnicas y profesionales en la población para ser competitivos, a través de alianzas estratégicas con el Sena y diferentes instituciones Nacionales e Internacionales, que permita modernizar⁴⁰ y fortalecer, de manera sostenible, las cadenas productivas, generando un valor agregado a los sectores agropecuario, ambiental y turístico” (Ruíz, 2008, p.28). Desde esta cara, la escuela de Puerto Nariño, proporciona conocimientos y maneras de sumir las posibles ofertas en lo que al campo laboral respecta. Siendo salidas necesarias para suplir las exigencias que la vida de los jóvenes demanda.

⁴⁰ En términos de lo nuevo.

En cuanto a otras ofertas educativas, (Edupol, 2011, p.4), como “empresa conocedora de la política educativa del país, ha determinado privilegiar en sus alianzas los programas de educación superior por ciclos, las posibilidades de diversificar los programas y brindar oportunidades de titulación, desde técnicos profesionales, hasta posgrados a los egresados. En este sentido, se tiene previsto que sus programas garanticen las competencias específicas y generales, dirigidas a formar profesionales con habilidades de emprendimiento, destrezas del ciudadano del siglo XXI y el desarrollo de competencias en diferentes contextos laborales”. Desde allí, entra a jugar otra modalidad de la escuela que comúnmente en la actualidad habita los contextos colombianos, con la denominación de Educación a distancia. Así, la información respecto a matrículas y requerimientos para el ingreso, se muestra alojada en el resguardo Aticoya. En esta medida, los jóvenes serían dentro de las dimensiones de esta modalidad de escuela, receptores de “Teleclases...preparadas rigurosamente por los equipos académicos de las Universidades que desarrollan el material didáctico y los textos...” (Edupol, 2011, p.2).

Por otra parte, desde lo que se menciona en los volantes y publicidad, “con esta amplia visión hacia la educación, Edupol propone como su proyecto central, la ampliación de la cobertura a la educación superior, la pertinencia de los programas para impactar las regiones y la política de inclusión en búsqueda de la equidad en los procesos educativos”. (Edupol, 2011, p.3). En la búsqueda discursiva por lograr el éxito en la vida profesional, esta institución desde tales afirmaciones dejan entrever, cómo se ve atravesada por los discursos que hoy tienen lugar en la especificidad de las últimas décadas en la escuela colombiana, según indagaciones de investigaciones de *Trayectos y Aconteceres: estudios del ser y del que hacer del maestro desde la pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional*; en la conformación de enunciados y discursos que han vehiculizado y movilizado los objetos y propósitos de la enseñanza. Dentro de la que se encuentra sin duda, inmerso el mundo juvenil, que en estas tierras se torna constituido de singularidades y maneras propias en medio de subjetivaciones que lo pliegan en formas a veces estandarizadas.

Otro brazo de la escuela, en una modalidad aplicada a las artes, manifiesta su influencia en los sentires y las maneras de expresión de los estudiantes, jóvenes y niños (as), que aun cuando se encuentran direccionadas desde especificaciones técnicas, estéticas y prácticas, otorgan sensibilidades y maneras de rasgar la realidad. Ello, lo logra el Programa para Preorquestas de la Corporación Batuta, en alianza con las instituciones educativas del municipio, aun cuando toman partido múltiples dificultades para el logro de la enseñanza efectiva de las técnicas en los instrumentos, y otros desarrollos musicales que “debieran” desarrollarse dentro de la formación musical de los niños; el espacio otorga un punto para desanudar y desapegar, otros poderes y entendimientos que invaden el arte musical, que desde lo aceptado y permitido dentro de las reglas de acción, yace enjaulado sobre el sustrato religioso. Ello se menciona en lo que respecta al INAESFRA y otros espacios de vinculación de familias y jóvenes a tipos de iglesia respectivamente.

De acuerdo con planteamientos de los libros guías sobre la labor de los instructores y coordinadores del programa, las cartillas representan como bien se menciona, un “hilo conductor que reúne todos los aspectos de la preorquesta: placas, flautas dulces, la percusión, las voces, el ensamble preorquestal ... sin olvidarse del “Solfeo”; donde cada ejercicio... pretende encaminar al alumno en el desarrollo de la lecto-escritura musical... por eso es tan importante aplicar todos los recursos que el set de instrumentos brinda... reunidos de esta manera como un ensamble rico en timbres, permitiendo la interpretación tanto de obras del repertorio universal como de las diferentes músicas populares que gracias a la presencia de percusión típica, enriquece la interpretación de piezas como el repertorio infantil de los compositores colombianos y latinoamericanos”. (Fundación Batuta Sistema Nacional de Orquestas Sinfónicas Juveniles e Infantiles, 2002, p.2).

Por último, las organizaciones de conservación de fauna, vegetación y diversidad Omacha y Natütama, como se ha mencionado en anteriores capítulos, se conforman en piezas que fundamentan algunos quehaceres juveniles en los campos del ecoturismo, el rescate de la cultura y las maneras de asumir su existencia que sin llegar a sumergirse en la necesidad

renombrada del rescate, la identidad, la valoración e intervención en cuanto a la preservación de la riqueza cultural y natural, inciden levemente en la formación de conceptos que hacen extensivas otras prácticas en casos inducidas o motivadas dese iniciativas “propias” en el marco de la educación ambiental. Lo que indirectamente se ve vinculado a los discursos de soberanía alimentaria y sostenibilidad, que tienen eco en estas tierras, dando ciertos matices y comprensiones a la época. Hechos que sin lugar a duda se engranan en el acontecer de la “Escuela de Puerto Nariño” además de todo lo que se ha venido nombrando en el presente capítulo.

4.3. El entorno escolar en el marco de la Etnoeducación, la Educación Propia y la Interculturalidad: algunos pronunciamientos respecto a los discursos y sus prácticas.

La etnoeducación es un discurso⁴¹ que ampliamente circula en el ámbito de la academia. Desde la Universidad Pedagógica Nacional por ejemplo, se han observado diferentes iniciativas que si bien requieren o intentan promover el conocimiento de los saberes en relación con la particularidad de las culturas; pasan por alto, muchos puntos polémicos en cuanto a sus prácticas, tal vez por desinformación o por las grandes brechas que existen en la historia registrada, sobre los ambientes etnoeducativos en tierras “indígenas” desde diferentes puntos del país, donde las prácticas educativas resultan ser divergentes, en ocasiones inesperadas o contradictorias a las ideas que circulan. Así que, tomando distancia de ello y teniendo en cuenta los temas que engloban la educación para pueblos, como son la Interculturalidad, la etnoeducación, y la educación propia, se ilustrarán ideas y objetivos que redundan en la búsqueda de una formación “indígena” para los niños y jóvenes, mostrando que tales pretensiones, y lo que se espera que sean y hagan desde este discurso, se torna absurdo dentro de la existencia de otros afanes o preocupaciones en la vida cotidiana de la escuela.

⁴¹ Hipótesis planteada por (Torres, 2011) proponiendo desde la sospecha, que las prácticas educativas que desde este lugar se promulgan se encuentran indirectas y en ocasiones ausentes.

En esta medida será objetivo del presente apartado, mostrar las incongruencias del discurso de la etnoeducación a la luz de las prácticas que lo evaden o las que emana desde maneras impensadas, sin olvidar las indagaciones explicitadas en anteriores capítulos, respecto a múltiples posibilidades de la identidad y sobre la etnicidad que se oculta tras los conceptos, los acontecimientos y las figuras desde el deber ser de los jóvenes en torno a los juegos de verdad del rescate y la pérdida de la cultura. Ello permitirá evidenciar, cómo se conforma el ambiente educativo desde el lugar común en la opinión y los pensamientos de los profesores y etnoeducadores, quienes por su profesión, serían los encargados de pensar la escuela y la formación de los “jóvenes y niños indígenas” de estas tierras.

Para empezar desde los entendimientos que circulan, la etnoeducación se suele considerar como pilar fundamental en la autonomía y reivindicación indígena dentro de la atmósfera de la colonización, en la imposición de otra cultura. Pero por el contrario como lo menciona (Vasco, 2004, p.1) la “Etnoeducación es la política educativa del gobierno colombiano frente a los indígenas”. De acuerdo con ello, la ley 115 propone que la “etnoeducación... debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, social y cultural, respetando sus creencias y tradiciones.” (Parra, 2003, art 55). Lo que pone en duda su naturaleza independentista y autónoma, pues quien incita y propone es directamente el estado, mostrando desde las prácticas discursivas, otro rostro desde la etnicidad donde se vincula la performance de una identidad requerida dentro de acontecimientos, que han determinado la inclusión de las comunidades indígenas a la nación. Para ello, y dentro de las condiciones de posibilidad históricas, emergen estas y otras leyes, que cobijan las iniciativas etnoeducativas. De esta manera se dice que “dentro de tal marco legislativo, las comunidades indígenas, afrocolombianas y rom, a través de sus diversas instancias, vienen adelantando planes de vida... que los hacen protagonistas de su propio desarrollo, permitiendo al Estado entender lo que es para los grupos étnicos su propia concepción y perspectiva de futuro”. En este sentido, el Plan de vida es un recurso o una herramienta que se utiliza como base teórica para dirigir y orientar la construcción de cartillas y propuestas etnoeducativas, interculturales o de educación propia bilingüe, etc., que

tendrían que orientar la producción de enseñanzas respecto a la cultura, contando con la importancia de los “entendimientos” diferentes del mundo, que recientemente deben ser tenidos en cuenta.

En la práctica, y lejos de lo que se pudiera pensar al respecto, el plan de vida se constituye entonces desde voces que describen lo que piensan que creían o creen los indígenas, desde los registros de prácticas de una cultura que deja de ser lo que era, que se ha transformado, o que puede nacer como creación conceptual y habitar desde allí en la mente de muchas personas. Así, se tienen en cuenta algunas de las prácticas que en el nombre de la cultura encarnan, o son observables hoy y que según los registros preexisten en la vida diaria o que por el contrario las que “quedaron atrás”, como un estudiante lo menciona en sus relatos. Desde allí, aunque muchas de las llamadas “prácticas culturales” persisten en otras formas y otras son incitadas desde el exterior, desde el turismo por ejemplo, la etnoeducación sigue fundamentándose en ellas. Así, dentro de lo que circula se propondrá al igual que los planes de vida, que la etnoeducación es un “proceso social, permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores, en el desarrollo de habilidades y destrezas acorde con las necesidades y aspiraciones de la comunidad, que la capacita para participar activamente en el control cultural del grupo”. (Parra, 2003, p.45); control que tendrán que llevar a cabo las autoridades de los resguardos, para evitar que la cultura se desencaje de su molde original, de la figura de indígena Tikuna propuesta.

Por otro lado, el funcionamiento de tales discursos se ven articulados a la promoción de los derechos, de “distintos decretos y leyes relativas a la educación para grupos étnicos”. Producto del trabajo hecho por “académicos y líderes de pueblos indígenas, que pretendieron responder a la realidad culturalmente plural de sus escuelas y proyectar su propia concepción de desarrollo...” (Parra, 2003, p.45). Aunque totalmente impregnada por los planteamientos de investigaciones antropológicas, “dedicadas al estudio de las culturas que dieron el primer aliento a los procesos de etnoeducación. Tanto, que en algunos casos y durante años fueron los únicos materiales de consulta

para los docentes de las escuelas”. (Enciso, 2004, p.30.), lo que muestra de nuevo que claramente la germinación de tales iniciativas en el marco de la educación indígena propia, por el contrario de lo que se pensara, nace, surge y permanece bajo la referencia cultural desde entes que se llamarían externos, si se mirara la cuestión de lo tradicional radicalmente desde las dualidades y las nociones que circulan de “lo indígena” y lo “occidental”. Hoy, se indaga respecto a tal separación, pues lo que se observa es que no hay un criterio definible entre los conocimientos tradicionales y los occidentales, pues las prácticas proponen que cada uno se crea mutuamente en interacciones como el turismo, la etnoeducación, la televisión y un sinnúmero de acontecimientos que a diario configuran la vida no solo del “indígena” sino del “blanco”, en el marco de las prácticas discursivas del chamanismo ciudadano por ejemplo, entre otras como se ha venido mencionando.

Desde esta mirada la etnoeducación, es incitada y promovida por los gobiernos en el marco de la Convención de los derechos de los niños indígenas, subrayando que el niño tiene derecho a “gozar de su lengua, religión y cultura”. (Dependencia de las Naciones Unidas para la Juventud, 2000, p.4), siendo derechos “que deben ser garantizados por parte del estado desde una perspectiva propia, tradicional y en idiomas propios...” (Onic, p.11).

Así, desde el plan de Gobierno del Partido verde, en el Municipio de Puerto Nariño se propone “fortalecer la Etnoeducación con un currículo propio de acuerdo al medio y desarrollo turístico, de acuerdo al plan de vida Aticoya”. (Lozada, 2011, p.4), el cual propone que “la educación debe ser desde el saber tradicional, hacia afuera, recogiendo todos los valores culturales con tal de garantizar la identidad cultural, sentido de pertenencia en el idioma, ritos sagrados, y conocimiento cosmológico, mediante los currículos propios y la administración de la etnoeducación desde el hogar, para que fácilmente los cambios de políticas educativas modernas globalizantes no nos absorban e implanten costumbres individualistas”. (Aticoya, 2007, p.9)

Como se ha pretendido mostrar en los anteriores apartados, el discurso de lo occidental y lo indígena tiende a perpetuarse y se fundamenta en las luchas y las vanaglorias búsquedas por el reconocimiento de lo indígena. Desde allí, mediante la ejecución de PEC`s se mostraría el cumplimiento de los derechos partiendo de principios de los planes de vida dentro del denominado “pensamiento propio”. Ello, garantizaría la reproducción de la cultura y la permanencia de los procesos educativos. Aunque como se ha visto, los afanes por educar desde la cultura, al “niño o joven indígena” se vuelven inexistentes en la cotidianidad de la vida, donde no hay cabida a la manera de perpetuar intacta una cultura que difícilmente puede encasillarse y aún menos controlarse, *una* cultura desde muchos puntos de vista y evidencias, inexistente.

Pero aún así, desde lo que circula, los PEC`s y textos que reposan, “se vinculan a los planes de vida, como reflexión que nace de las necesidades particulares de cada una de las comunidades, fundamentadas en su territorio, identidad, cosmovisión, usos y costumbres en un marco de interculturalidad”. (MEN, 2013), tendrían entonces que tener en cuenta, que la cosmovisión y las historias antropológicas del origen, son construidas desde retazos de documentos informativos o “académicos”, que aunque se dice que son construidos por las comunidades y para las comunidades, estos están llenos de citas que son de otros libros, escritos por personas que no habitan las comunidades o no tienen el título de “indígenas” conocedores de lo ancestral. Se tendría que indagar respecto a las múltiples maneras de entender el mundo, las múltiples explicaciones y cosmovisiones. Y desde allí, habría que responder por qué Yoi, Ipi, Metare⁴², la Curupira, no son guías espirituales o modeladores de conductas, valores, concepciones de sí y de la realidad, sino que se denominan en el “enseñar” y en lo cotidiano, como personajes de los cuentos (Cuellar; Gómez, 2011).

Sin tener en cuenta alguna indagación al respecto, desde los PEC`s y los planes, se intenta reproducir el discurso antropológico en nombre de una

⁴² Personajes propios de la mitología Ticuna, que han de constituir la base de su cosmovisión.

“pedagogía” que rehabilita, dejando fuera de ello las subjetividades, las experiencias individuales y un sinnúmero de entendimientos de la vida. Entonces, se acude desde el lugar común a considerar “las pedagogías como uno de los medios que contribuyen a los pueblos indígenas a su rehabilitación integral, que desarrollan y armonizan las vivencias cotidianas de cada pueblo a partir de sus cosmovisiones, necesidades, prioridades, problemas, derechos y realidades...” (Cipita, 2011, p.6). Así, lo anterior, aunque plasme el cómo se cree que se comportan tales pedagogías en función de los pueblos y las comunidades; distan bastante en ello, al intentar plasmar una cotidianidad, que sería improbable catalogar desde rasgos específicos y definitorios. Pero aún cuando ello fuese de tal manera y efectivamente se lograran plasmar las cosmovisiones, etc., habría que preguntarse en qué medida, se querría tratar de vincular un estilo de la vida a los currículos, enseñar a vivir de una determinada manera desde la escuela; si es que uno de los puntos que moviliza la pedagogía, es la búsqueda de la vida y sus posibilidades al mirarla en diferentes ópticas al problematizarla, y desde allí, desde sí mismos, desde la subjetividad y la ética, decidir cómo vivirla.

Continuando con otras inconsistencias, hay que decir que los PEC`s tendrían que dar cuenta del por qué se basan en las historias mitológicas registradas, si deidades como Dios, Jesús, María y otras, son puntos de partida que construyen sentidos de existencia, y que son nombradas en diversas religiones a las que se suscriben los habitantes de estas tierras, evocando en el día a día, una necesidad filial por vincularse. Sin contar con que además, los usos y las costumbres son algunas aparentemente similares pero otras diversas y cambiantes; entonces, ¿seguirían los discursos antropológicos, reproduciendo los PEC`s aun cuando su definición en el marco de la Etnoeducación suscitaría otros planteamientos como los mencionados al ver las prácticas cotidianas de las comunidades?. Probablemente sí, continuarían reproduciendo el texto mitológico, la cartilla de la chagra, el libro de las *Historias de los Abuelos de Moruapu*, las leyendas y los mitos en relación con los animales del libro *Magútagü arü kua*, etc., que existen sin mayor contundencia, esbozados desde una literatura a la que si bien se tiene acceso, es letra muerta e inmóvil. Y es

por esta y otras razones que de los PEC`s y sus prácticas en el contexto de la Escuela de Puerto Nariño y dentro de la posibilidad de la enseñanza, se toma distancia no para dejar de participar en la educación de los jóvenes “indígenas”, sino para pensar otras posibilidades, otras maneras de acudir a lo que se registró en la historia, a lo que es legible y lo que no, problematizando el ser, el estar y la postura actual como sujetos.

Habría que preguntarse también, si lo que se enseña como descripción e información sobre la etnia, se podría inculcar desde las familias o es un constructo disciplinar “turístico” que tendría que enseñarse, pues se convierte en requerimiento de acuerdo a las exigencias económicas. ¿Sería necesario enseñar las descripciones de la etnia aun cuando los usos, las costumbres, los rituales diarios, los valores y los rasgos ya habiten la cotidianidad de las comunidades y de los jóvenes en su conformación como sujetos, aunque no correspondan con la diagnosis o imagen externa de indígena Tikuna que circula? ¿Por qué no serían útiles tales marcas y huellas que el tiempo ha dejado impregnadas en el ser de las familias, de los sujetos, de los jóvenes? ¿Será que tal vez por no representar un “exotismo cultural” no importan o no son tenidas en cuenta en la educación, que paradójicamente en ocasiones se pronuncia como propia? Serían indagaciones que vale la pena tener en cuenta, cuando los habitantes de estas tierras son sujeto de moldes y figuras externas, inducidas.

Por otro lado, desde las prácticas y las construcciones de documentos etnoeducativos, como cartillas, libros, proyectos, en la actualidad se contempla la remuneración de abuelos y “autoridades”, para referenciar sus nombres, dando cuenta de un protagonismo en los procesos, que en otro momento, otra época, dentro de otras condiciones de posibilidad, se movilizarían por impulsos y necesidades distintas, que no requerían un apoyo monetario para entrar a funcionar, sino que se impulsaban por las luchas indígenas que en el país estaban sucediendo. Así tales prácticas, lejos de ser iniciativas de la misma comunidad; las fundaciones y organizaciones en el propósito de consolidar tales documentos, reconocen monetariamente la participación de estas personas.

Así, a la par de otros puntos de vista, (Cuellar, 2011, p.5) opina en relación con el tema y su quehacer como maestro, lo siguiente: *“lo etnoeducativo sería un trabajo interdisciplinario... que ya se ha venido dando en pasos agigantadamente, por eso respeto porque este proceso lo dieron muchos abuelos que murieron... otros quedan, la mayor parte ya no están... Pero a veces no hay ese apoyo económico... para darle al abuelo, para que se alimente y podamos redactar al máximo, para mi es llamativo y seguiré soñando con esto... lo que me preocupa de la parte etnoeducativa es todo lo que hacemos nosotros, unos somos teóricos, y muy poco somos los prácticos... pero las documentaciones que hemos tenido se han perdido... tenemos que recuperar todo el trabajo con la lingüista María Emilia... que se ha hecho este trabajo, pensando en la conservación de la lengua, en la nueva generación ... y conservación de hábitos culturales y artísticos... luego con Ruth Consuelo se han hecho cartillas... pero que pasa, pasa que nosotros mismos que no valoramos lo que hacemos ... los compañeros no valoran, el comején vino y se los comió ... se inundaron... de pronto también la organización no ha entregado la información de los procesos, por malos manejos... por eso no hemos podido progresar ... por ejemplo el resguardo antes de ser Aticoya hizo un trabajo grande y magnífico sobre este lugar, núcleos, ejes temáticos, lo que se quería con los niños ... pero eso se perdió, nadie lo encuentra...”* Respecto a ello, habría que preguntarse ¿por qué si son procesos autónomos y desde iniciativas comunes, se pierden o se inmovilizan tales documentos y proyectos? ¿Qué otros afanes y necesidades vinculadas a la actualidad, difuminaron desde estos acontecimientos citados, las iniciativas etnoeducativas hasta el punto de convertirse en un favor que las comunidades hacen a otras instituciones siendo los aportes de abuelos o “sabedores” remunerados para visibilizar la elocuencia del rescate cultural?

Por otro lado, se habla de la educación bilingüe intercultural, como “una propuesta educativa y pedagógica que parte de los saberes, valores y visiones propios de cada pueblo indígena para generar espacios de diálogo entre lo indígena específico y lo criollo, entre lo subalterno y lo hegemónico, entre lo

local y lo universal...". (Parra, 2003, p.48). Pero que resulta ilusorio de definir pues la cultura de la que se esperan aprendizajes, son reconstrucciones de hábitos y formas de existencia de un pasado que no todos vivieron de la manera en la que se describe, y se concibe. A ello además se suman todas las discusiones propuestas anteriormente, respecto a las limitantes en la definición étnica, ante la impotencia de saber qué sería lo propio, lo que se ha apropiado o lo que es ajeno, sin contar con que los requerimientos o perfiles, se muestran desde muchos actores de la comunidad como espectáculo, en el marco de las exigencias turísticas.

En lo que respecta a los discursos y las prácticas en Puerto Nariño, y su ambiente etnoeducativo, es importante mencionar que en claras recurrencias, el archivo emite afirmaciones donde de nuevo la cultura reaparece vulnerada respecto a otros conocimientos con mayor validez, quienes han movilizad la estructura y forma de una educación sobre el rescate de la tradición, los usos, las costumbres y los valores culturales de acuerdo a lo que se cree, son las características de la etnia tikuna. Así, aunque por un lado se ven incitados a recuperar la cultura y la lengua, por el otro se registra una regularidad constante de opiniones y deseos enfocados a lograr una educación propia, por parte de muchos maestros y otros sujetos de estas poblaciones, que repetitivamente se limitan a anhelos sin mayor eco, pues en su quehacer mucho de lo que se propone se torna obligatorio o se desvanece sin permear contundentemente los intereses de la comunidad y de los jóvenes, tornándose como una manera de subjetivación que como se ha dicho, se modula en las prácticas escolares.

Dejando ver aquellos anhelos de papel y palabra, (Soplin, 2011, p.9) menciona: *“nosotros queremos una educación que nosotros pensemos, que nos respete la forma de pensar, la forma de hablar y la forma de ver este mundo, y que los niños que sean profesionales respeten el pensamiento, que no solo con el hecho que sean profesionales entonces se olviden que son indígenas, sino que valoren y trabajen por la misma causa, es el compromiso de todos”*.

Otra de las opiniones respecto al tema etnoeducativo, por parte un profesor asistente a la primera Reunión de Etnoeducadores y Docentes de Puerto Nariño, llevada a cabo en Aticoya en el año 2011, plantea que: *“Los usos y costumbres de nuestra etnia, es un desafío hoy para nuestros estudiantes, eso no está claro, ellos tienen otra visión, es una visión occidental, ellos ya piensan de otra manera, lo que tocaría es desde las aulas y trabajar con las familias, en el casco urbano la mayoría de la familias la educación propia se está suicidando, porque usos y costumbres no se sostienen a medida que pase el tiempo... eso se está desapareciendo, y en la educación preescolar se nota, los niños se piensan con otra forma de idear el mundo... inclusive los profesores que estamos aquí... por ejemplo yo soy docente, me considero Tikuna de nombre, porque mi familia tiene otros usos y costumbres... yo no sé si eso se hable en otros lugares ... yo no hablo de esto, hay que ser sinceros hay que empezar desde las familias, para que el plan de vida sea aplicable yo siempre he hablado que el casco urbano en el tema de Etnoeducación está distante, porque los muchachos solo se dedican a pasar una buena nota en las áreas, no más, ellos ya son otro mundo, yo converso con ellos y dicen, quiero ser policía, abogado... no con pensamiento indígena, no con pensamiento de fortalecer su cultura, no con pensamiento de fortalecer la territorialidad, la autonomía la identidad que nosotros queremos hacer como educadores...”* (Archivo personal, 2011, p.6).

Por su parte otro profesor en su presentación comenta: *“estoy para compartir ideas que soñamos los pueblos indígenas... esperamos que podamos llegar a una propuesta clara para nuestra educación... la idea de esta reunión es aportar y reactivar lo que estaba dormido, que esas ideas que apliquemos hoy realmente las podamos aplicar a nuestras vidas, para nuestros hijos que son los nuevos descendientes de nuestra etnia, porque ya como bien saben la globalización entró también a nuestro territorios, y la occidentalización la aculturación y el contacto tiene ya como esos dos puntos... buscar estrategias a ver cómo desde nuestras familias mismas como etnoeducadores que somos de pueblos de estas zonas del país.. Frente a esos dos modelos que hay, buscar alguna estrategia para levantar nuestra educación propia...”* (Archivo personal, 2011, p.1)

Así, se afirma que “el sistema educativo que se ha venido trabajando desde las parcialidades indígenas del trapezio, dista mucho de ser un proyecto cultural propio, debido al mínimo control y capacidad de decisión...” (Aticoya, 2007, p.51). Por ello, en busca del cumplimiento de los planes, PEC`s y otras iniciativas para el rescate y pervivencia de la cultura, tendría que realizarse una veeduría por parte de actores que se encuentran vinculados con lo educativo. Así, todos los coordinadores tendrían que vigilar y estar *“trabajando entonces para hacerle seguimiento efectivo a la educación,...a los docentes, porque se han hecho visitas a las comunidades y de verdad que es preocupante encontrar docentes embriagados en horas de clase laboral, es totalmente fuera de base encontrar a docentes pescando en hora laboral.”* (Cipita, 2011, p.4). Según tal pronunciamiento, dentro del discurso etnoeducativo aun cuando se encuentren implicados los “usos y costumbres culturales” en la enseñanza, en las clases y en la prácticas educativas de las comunidades como se menciona; existe tal prohibición por ejemplo en lo que respecta a la pesca, lo que resulta en todo sentido, discordante y paradójico con el discurso etnoeducativo. En esta medida se tornan confusos los fines que se persiguen desde el entorno etnoeducativo.

Aun cuando ello sucede, una forma de controlar la efectividad y controlar los procesos educativos, es garantizar que estos correspondan con lo acordado en las grandes asambleas y congresos, de lo contrario tendrán que ser controlados y reubicados. Pero de tales veedurías al respeto no se tiene registro, aunque “el estado haya dado las facultades para administrar la educación...”. Por otra parte, la función de Aticoya al respecto es “seguir con las iniciativas de Acitam y Azcaita”,⁴³ pues como dicen “la misma idea de educación juega para todos, todos queremos autonomía educativa, para un gobierno propio.”. (Cipita, 2011, p.4). Así, desde las organizaciones e instituciones municipales, departamentales y nacionales, se conciben los mismos fines educativos, se habla en los mismos términos de la política

⁴³ Organizaciones indígenas del Trapecio Amazónico.

nacional, haciendo encarnar una generalización del discurso para sujetos genéricos, que se difumina en los afanes cotidianos de la escuela.

Además de ello, tales maneras de vigilar, entran en contradicción, pues los ideales que busca este tipo de educación desde su definición propia, se supondría que alimentarían iniciativas y acuerdos de todos los miembros de una comunidad. En esta medida, no sería necesario tal control pues como se menciona, la educación propia es una “educación endógena, que depende de los patrones culturales propios de cada grupo étnico...de su definición por los miembros de la comunidad, de acuerdo a la tradición y a las dinámicas de transformación propias de cada cultura... donde la socialización familiar y comunitaria son pilares de todos los aprendizajes necesarios para la vida...”. (Enciso, 2004, p.58). Desde esta perspectiva entonces, tal educación transgrediría las fronteras de las instituciones educativas, pues todos los sujetos y las familias son actores que la conformarían, sin existir necesidad alguna de vigilar un funcionamiento adecuado, pues los consensos estarían dados entre todos y cada uno participaría de acuerdo a los mismos principios.

Pero en lo cotidiano, las opiniones y necesidades difieren diametralmente de ello, así se prevé que en las circunstancias actuales, obtener este tipo de educación es difícil. Otra voz de la reunión mencionada anteriormente, comenta sobre el tema lo siguiente:

“se puede pensar y proponer, pero desde nuestras casas es otra cosa... ahí está la televisión, el internet, que está bombardeando a nuestro hijos, a cada momento, el pensamiento y la forma de vida, mientras que podemos aquí nosotros hacer un buen plan y partir de estos elementos para buscar la estrategia para resaltar una educación propia... nuestra realidad es otra...” (Archivo personal, 2011, p.1).

Todo ello, permite indicar que la complejidad del asunto desborda las investigaciones antropológicas, los análisis y los propósitos que se tienen en cuanto a la búsqueda de la identidad cultural y la autonomía como banderas de

la educación de los pueblos indígenas, y no por lo que se presenta como problema desde las formas de pensar o proceder de los jóvenes, sino porque por donde quiera mirarse la cuestión, resulta ser irrisoria. Así es redundante que siempre se culpe de ello a los medios de comunicación o las decisiones de las familias al otorgar otras enseñanzas a sus niños y jóvenes, entre otros.

Pero hay que agregar que en la manera de intentar discernir tal complejidad, presentando las acciones de las que se tiene registro y los discursos en torno al tema de la educación indígena, en momentos específicos; tales planteamientos y afanes etnoeducativos mencionados, entran solo en juego cuando se habla de ello, cuando el momento lo requiere, es decir en la cotidianidad no se presentan de manera regular, ni en los afanes o las necesidades inmediatas, sino que por el contrario se “loguean” para entrar en funcionamiento en circunstancias específicas. Sin desconocer que algunas prácticas discursivas en torno a lo etnoeducativo, habitan los marcos de referencia, las asignaturas, los conceptos de proyectos y currículos; y que por tal aval, funcionan desde actos numerables que pueden mostrar otras apropiaciones posibles del discurso. Un ejemplo de ello, es la compilación de definiciones, características y descripciones referentes a los clanes, las historias mitológicas y los nombres de plantas, que en lengua tikuna se presentan en los senderos ecológicos del INAESFRA (Institución Educativa Internado San Francisco de Loretoyaco), siendo usados en las explicaciones de los recorridos turísticos que tienen lugar en la institución.

De nuevo desde este modo de “loguearse”⁴⁴, se encuentran opiniones vinculadas a la eterna búsqueda de consensos entre teoría y práctica, la eterna invitación a repensar y estructurar la educación como pueblos, etc. Así, cada uno de los actores que se ven involucrados en la enseñanza, opina que es importante analizar lo que antecedió a los procesos que tienen lugar al redefinir los propósitos, para pensar y proponer los principios y posteriormente los planes de acción que permitan llevar a cabo una educación propia de nuevo

⁴⁴ Se refiere a la acción de identificarse para entrar a funcionar de una manera específica en momentos específicos.

desde la atmósfera de las intenciones. Por su parte, otros proponen que en la escuela debería enseñarse la cultura y lo “occidental” a la par, pues ambos serían igualmente necesarios, para obtener un equilibrio. Otras personas, por el contrario difieren notablemente de lo anterior, al pensar que es absurdo enseñar en la escuela lo que en la casa se aprende, como es el caso de muchos padres que afirman que las prácticas de la chagra, y la lengua en la pretensión de enseñarse en la escuela bajo la insignia etnoeducativa, no deberían habitar los currículos, puesto que ello hace parte de las enseñanzas de la familia.

Frente a lo anterior, uno de los trabajos de grado de la zona de Macedonia titulado *acercamiento a la Etnomatemática*, indaga desde sus antecedentes por la perspectiva etnoeducativa, respecto a los fines que persigue la enseñanza de las prácticas culturales en la escuela. Y muestra que en relación con el tejido de canastos en “cierta comunidad africana... tal práctica haría parte de los contenidos y de los cursos... siendo objeto de enseñanza y evaluación...” un punto de la investigación se pregunta entonces: “¿Para qué enseñar en la escuela cosas que se aprenden fuera de ella?” (Parra, 2003, p.24). Y claro, ¿para qué se querría convertir la vida cotidiana en un currículo a seguir, si muchos sin necesidad de ello, implementan técnicas y rituales en su diario vivir que hasta cierto punto son prácticas dentro de lo que se ha denominado un uso o costumbre?. En el mismo sentido, el profesor de Educación Física del INAESFRA afirma que *“en la escuela se debe aprender lo que en otro lugar no enseñan, lo de la casa y la cultura queda allá y eso se enseña allá, en la escuela se enseña la ciencia, la literatura, la historia, el deporte”* (Archivo personal, 2011).

En el mismo sentido, en cuanto a lo que emiten las opiniones de algunos padres en relación con la enseñanza de los valores culturales como la lengua en la escuela, (Cuellar, 2011, p.5) menciona: *“Escuchábamos a padres hace 8 años diciendo “bueno ¿pero porqué enseñan esa lengua Tikuna si no vamos a perder nada? Si eso no van a preguntar en el Icfes...” hay padres que inculcan más de lo colono que lo propio indígena... esa es otra parte mortal... lo van desvalorizando...”*. Y este tipo de afirmaciones y pensares redundan desde

múltiples factores entre ellos las acciones que aquella institución moviliza, impide, o frena. Así, muchos sueños se ven fragmentados por parte de algunos estudiantes y padres que se han subjetivado con el discurso de la evaluación por una parte y la renombrada “Excelencia” como discurso que se perpetúa en el INAESFRA por la otra, en el marco de puntajes del Icfes a nivel departamental, que resultan ser los más bajos del país, como lo menciona (Van leet, 2001, p.60): “... El rendimiento en las pruebas saber e Icfes están bastante por debajo de los promedios nacionales... si miramos la escuelas indígenas, la situación es más problemática. El MEN se preocupa por los bajos resultados en el desmejoramiento general que presenta el Amazonas, Chocó, Guajira y Vichada.”. Sin contar con que además los estudiantes se ven motivados a lograr buenos puntajes, ya que el (Manual de convivencia, 2011, p.7) menciona que “al mejor ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación) se le dará la oportunidad de salir a la ciudad de Bogotá”. Así, los estudiantes subjetivan su pensamiento desde la regularidad de la evaluación en términos de la calidad y la excelencia.

Referenciando tal institución y de acuerdo con el tipo de educación que debieran recibir los niños y jóvenes en los planteles, (Narváez, 2011, p.4.) menciona:

“yo fui educado con la educación occidental, y cuando hablamos del Icfes, el Icfes no va a medir, no va a cuantificar, para Amazonía van a ir mil folletos, de las pruebas y ustedes indígenas del Amazonas, no van a ser medidos los conocimientos bajo otros parámetros... ¡no!... a nivel nacional es parejo desde la Guajira a Leticia, por eso nosotros no nos podemos quedar por fuera de lo occidental... nuestros hijos están bombardeados de todo lo que está pasando... los niños de 2000 en adelante son más picaros que los niños del 99 pa’ atrás... nacen ya casi sabiendo...”

Además de ello, comenta desde el que hacer de los profesores, lo siguiente: *“básicamente nosotros podemos insertar en el plan de estudios, ¡eso es insertar!, por ejemplo: cuando vamos a hablar de la rama del poder público, un ejemplo, dejamos la rama legislativa... entonces ¿cómo podemos meter ese tema sobre las autoridades indígenas de la región?... pues ahí se esboza ese*

tema...” Así, que desde las opiniones que circulan, el insertar temas relacionados con la cultura a un currículo estándar, sería otra forma de pensar en la particularidad de la educación para niños en su condición de indígenas.

Por su parte, el INAESFRA en su (Manual de Convivencia, 2011, p.4) pronuncia en el mismo orden de ideas que “los estudiantes de la Institución San Francisco de Loretoyaco tienen derecho a... recibir una educación acorde con las exigencias de desarrollo y necesidades de la etnoeducación de la región del país”. Y entonces ya la etnoeducación se ve como discurso que exige a las instituciones características específicas de enseñanza. Así, se ilustra como un proceso, que genera sospecha por su llegada reciente a la escuela, siendo gran parte de su conformación lejana a ella (por lo menos en cuanto a Puerto Nariño respecta), pues no corresponde a muchas de sus necesidades cotidianas, sino que desde las relaciones de su exterior, se vincula a ella, aunque en la actualidad haga parte de su entorno y algunas de sus prácticas divergentes.

Entonces la escuela, al apropiarse del discurso indígena y utilizarlo para beneficios específicos, al introducirse como pieza clave para lograr la atención de la población indígena, se reconoce dentro de una modalidad, así la “Institución Educativa San Francisco de Loretoyaco, reconocida mediante la resolución 646 de Mayo del 2004, es una institución de carácter etnoeducativa que atiende en un alto porcentaje de educandos de las etnias Tikuna, Yagua y Cocama, donde es menester... formar a nuestros educandos en todo lo concerniente a sus raíces culturales donde se puedan apropiarse de los mecanismos de participación directa”. (Proyectos Pedagógicos, 2011).

En este sentido una de las prácticas educativas en el marco del discurso de la etnoeducación, se observa en la propuesta del Cabildo Estudiantil que “concreta las responsabilidades de cada coordinador estudiantil teniendo en cuenta la organización de Aticoya. Curaca mayor (personero), curaca menor (suplente), Coordinador de territorio (encargado de las zonas verdes, y calles del internado), Coordinador de salud (comedor, filas, comida y aseo). Coordinador de educación (que se encarga de exigir portar el uniforme con

dignidad, vigilar que las palabras y acciones sean respetuosas además del aseo), Coordinador (salones bien organizados, limpieza, y corredores), vocales uno y dos (estar pendiente de la correspondencia de aseo en los baños para que estén impecables) Secretario (redactar actas de reuniones y estar pendiente de quien corresponda lavar las paredes, hacer campañas para que la institución esté bien limpia) Coordinador de educación (estar pendiente del manual de convivencia, hacer que se cumplan sus deberes y sus derechos, participar en actividades de la institución) Coordinador de deporte (organiza los diferentes eventos deportivos). (Proyectos Pedagógicos, 2011, p.42). Así, tales roles y funciones que configuran al joven dentro de la condición indígena de la escuela, encarnan en su diario vivir, de nuevo como figuras que revisten su cotidianidad y que direccionan, identifican y organiza su actuar, de nuevo en la pretensión de mostrar un rostro que responde a la política etnoeducativa requerida y que de paso es funcional a las necesidades de la institución y de las Hermanas Vicentinas.

Otra apropiación útil, del discurso etnoeducativo, y con el ánimo de configurar el espacio del plantel, desde una imagen que permita visualizarlo como atractivo turístico para los visitantes y turistas; el INAESFRA, ha construido desde la forma de maloca, algunos salones para realizar las clases. De la misma manera, presentan esta forma, el museo etnográfico (lugar en construcción, donde se expone la parte mítica, desde fotos, artesanías, e información sobre la parte de cosmovisión Tikuna, donde se define el ritual de la pelazón, tallas, de seres espirituales, la boa negra, la Curupira, el tigre del agua, el lobo, manatí, delfín, yacuruna.)” (Cuellar, 2011, p.3.); y otros lugares como el hotel turístico, los quioscos, parasoles y cabañas de la institución.

En lo que respecta a otra de las prácticas discursivas en torno a la etnoeducación, se encuentran evidenciada la enseñanza de la lengua materna, siendo una regularidad constante, punto clave, y derecho fundamental planteado por la “UNICEF en 1996 en la celebración internacional, sobre los derechos de los niños indígenas” (Dependencia de las Naciones Unidas para la Juventud, 2008) y sinónimo de cultura, que identifica a los pueblos desde la

definición que otorgan sus rasgos, además de ser importante y representativa de la diversidad cultural y arqueológica que se encuentra inmersa en los afanes de conservación y rescate por ser patrimonio de la nación y de la humanidad.

En las instituciones educativas de estas tierras, la lengua materna se constituye como materia obligatoria dentro del currículo, con intensidad horaria, trabajos y salidas pedagógicas. Así, en el afán por registrar las características de la lengua y como parte de iniciativas para mitigar su pérdida, además de colaborar en la enseñanza; toman protagonismo investigaciones lingüísticas, que han compilado diferentes cartillas para el aprendizaje de la lengua Ticuna, pues de la yagua y cocama no se tiene ningún registro. Un ejemplo de ello es el *Libro Guía del maestro, Materiales de lengua y cultura Tikuna de la Universidad Nacional (2002)*, que además de describir la lengua “explica prácticas místicas y características de usos y costumbres vinculadas a ésta”. (Archivo personal, 2011, p.17), siendo guía para la enseñanza en el INAESFRA (Institución Educativa Internado San Francisco de Loretoyaco), donde además se tiene en construcción un diccionario Tikuna que la institución quiere publicar, desde los aportes del profesor alimentados en parte por libros como este. Así “en el espacio de lengua materna son usuales los dictados, las conversaciones, evaluaciones orales, etc. El estudiante entonces debe hablar en lengua materna pero además conocer su escritura y también su fonética de tal manera que deben saber cuando alguna palabra es laríngea, acentuada, glotal, nasal o vocal” (Archivo personal, 2011, p.17).

De lo anterior, hay que decir que al igual que el interés por la pérdida de la cultura, la lengua comienza a ser protagonista principal en los afanes por recuperar, así la lingüística, ha de ser el campo de conocimiento encargado en revivirla y en tomar iniciativas. Desde el lugar común y las opiniones, existen señalamientos respecto a la pérdida, que recaen en el joven directamente, quienes se encuentran interesados en aprenderla aunque les parezca difícil o la practican. Habría que preguntarse entonces, ¿por qué existen señalamientos a los jóvenes a los que se culpa por el deterioro, si desde años y generaciones

pasadas su uso fue innecesario? ¿Si no fue motivo de enseñanzas familiares aun cuando ambos padres la hablaran?.

Respecto a la historia de su uso, se dice que antes hace como unos 40 años, en el internado no se podía hablar en lengua porque a los estudiantes que hoy son padres de varios jóvenes, les pegaban, los maltrataban, los castigaban. Era entonces una prohibición, pues no podían comunicarse entre ellos sin consentimiento de las hermanas. Hoy en vez de ser una prohibición de acuerdo a las condiciones de posibilidad actuales, se torna pertinente y necesario enseñarla en el marco de la etnicidad y del turismo.

Por otro lado, fuera de la escuela algunas comunidades exigen su uso a los hablantes, cobrando en las familias y los vecinos sentidos de arraigo y distinción, de afecto y filiaciones que desde diferentes perspectivas los enorgullece y los hace ver diferentes de otros grupos. Así no solo hablar lengua sirve para comunicar, sino para recordar, gozar, reír, compartir, unir lo desligado y crear otros sentidos del espacio y la familia. Frente a ello (Cuellar, 2011,) menciona: *“En San Martín se vive la cultura en puerto Nariño no... cuando yo voy, si hablo en castellano me preguntan ¿es que acaso tu eres blanco o qué?. Me llaman la atención y empiezan a hablar en lengua y ya todos se acercan, y ya uno es de confianza y empiezan la recocha... si un blanco llegara a hablar como ellos, lo reciben como una personas más de la comunidad... la lengua no solo es el idioma, es el tejer de la vida...”*. En este sentido, la lengua no implicaría asumir una apariencia exterior Ticuna solamente, no es bailar la pelazón, ni cantar en para el turista, es simplemente vivirla y ser en función de ella para sí mismos, no para nadie más. Tales relaciones entonces germinan en la cotidianidad de las familias, y dudosamente la escuela podría enseñarlas, o propiciar la naturalidad de estas experiencias que germinan en el diario vivir, pues como se ha visto dentro de los límites de las instituciones es requerido aprender su escritura y los usos que se encuentran relacionados a otras necesidades y factores.

En resumen, partiendo de todo lo anterior y teniendo en cuenta lo ilusorio que podría llegar a ser la proposición de la autonomía dentro de las condiciones de posibilidad de la etnoeducación en la actualidad, se tornaría contradictorio, seguir la misma senda, el mismo discurso cuando otras son las necesidades que empiezan a ser manifiestas en el diario vivir de los jóvenes y de sus maneras de existir, cuestionando las finalidades que busca la pretendida aplicación de estos dominios conceptuales en la escuela. Por otra parte, respecto a la pertinencia y la necesidad recurrente de capacitar en el ámbito cultural descrito, y frente a la búsqueda de una cultura perdida pero además requerida, es importante mencionar que existe una subjetividad en los pliegues⁴⁵ del joven, la cual se encuentra atrapada e inmersa en maneras de ser sujeto definidas, silenciando otras posibilidades de vida y de existencias. Así de nuevo, desde lo impensado se restringe ver con otros ojos la enseñanza y la formación. Tendrá que pensarse necesariamente las caras de un discurso dicotómico y los entendimientos que circulan respecto a lo occidental y lo indígena, siendo este último obligatorio en las prácticas del derecho y la legislación municipal, nacional e internacional que cobijan a los jóvenes, para crear otras enseñanzas e indagar los alcances o las inconsistencias que conforma esa noción de “joven indígena”.

Desde allí, entonces, se toma distancia respecto a la pretensión de llevar a la práctica las historias registradas desde los libros, que han sido validadas como “lo cultural”, pues pertenecen a la cotidianidad que ambienta algunos servicios turísticos, y que poco permite indagar respecto a los arraigos que existen, las particulares formas de vivir de las comunidades y los sujetos, o sobre las subjetividades y afectos, que movilizan el ser y la vida. Por el contrario, pertenecen a principios del exterior, perfiles y figuras útiles al interés del enriquecimiento institucional, en la subordinación y subestimación de la enseñanza y los jóvenes. Hechos que se distancian notablemente de indagaciones que como maestra, y desde la pedagogía fundamentaron la búsqueda de otras maneras de pensar la escuela y de proponer la enseñanza.

⁴⁵ Doble que el sujeto adquiere desde la relación saber/poder, es la relación con sí mismo que “deviene de las reglas... de lo verdadero con nuestro ser y de nuestro ser con la verdad” (Deleuze, 1986, p.137).

4.4. La escuela como escenario de subjetivación: registros sobre la cotidianidad de la Institución Educativa San Francisco de Loretoyaco...

Desde diferentes factores que conforman la escuela, y que sería imposible enumerar, los jóvenes configuran su ser. Como institución que gesta poderes, como se ha mencionado, se ve permeada por muchos otros discursos que la atraviesan de diversas maneras, conformando día a día los ambientes que habitan los jóvenes. Así en este apartado se propone la subjetivación como manera en que el poder filtra mediante lo institucional y las acciones que promulga, la vida y los cuerpos, pero más que ello, los pensamientos, las maneras de relacionarse con el entorno, la manera de mirarse, de entablar relaciones de apropiación de los discursos. En este sentido se exponen acontecimientos y rituales cotidianos que subjetivan, que configuran los pliegues de adentro en maneras particulares de apropiar para sí mismos la exterioridad. A continuación, se explicitarán entonces desde diferentes elementos discursivos, acontecimientos, y perfiles que tienen lugar en el ambiente del INAESFRA, configurando al joven.

De esta manera para comenzar, lo que se espera de la formación en el Internado y la figura que deberían obtener los niños y jóvenes estudiantes luego de haber realizado sus estudios en este colegio, es descrita en el PEI de la institución de la siguiente manera: “El egresado de la institución Educativa Agropecuaria San Francisco de Loretoyaco, del énfasis de proyectos productivos, cuenta con espíritu de emprendimiento, vocación de servicio, es sensible frente al arte, su entorno físico, natural y cultural, es orgulloso de sus raíces, y respetuoso del patrimonio cultural de la región; por lo tanto reconoce el medio ambiente que lo rodea su riqueza étnica y tradiciones culturales; tiene conocimiento de la lengua nativa y el inglés. Posee una amplia formación en valores morales, éticos y espirituales, evidencia competencias comunicativas, de formación básica y laborales; cuenta con habilidades tales como el liderazgo, trabajo en equipo, resolución de conflictos, y toma de decisiones, las cuales enmarcadas en sus conocimientos de los principios básicos en la industria hotelera y turística, le facilitan adelantar planes de negocio que lo

hacen competente para desempeñarse laboralmente o emprender proyectos productivos en el sector turístico” Por otro lado se busca que el estudiante que ingresa sea una “persona Joven que se matricula y cursa los estudios de enseñanza básica, comprometiendo a cumplir las normas de convivencia de esta institución.” (Manual de convivencia, 2011, p.2).

Ya sea en la ciudad, en la selva o en el campo, las escuelas tienden a conservar similares funcionamientos, pero en particular en el Internado, se presenta una práctica discursiva que oculta la relación trabajo/joven. El hecho de que en un manual de convivencia el estudiante tenga que ser: “... (joven), y comprometido con las normas del manual” y que tenga que efectuar deberes como: “cumplir con el horario establecido participando y respondiendo a las actividades programadas (aseo, manteamiento, mingas...” (Manual de convivencia, 2011, p.5), abre una mirada hacia lo otro que representa ser joven y que para la suerte de autores como Useche, les fue bastante claro: “... la adolescencia apareció en el siglo XVIII a la par del capitalismo que reclamaba mano de obra vigorosa... se propagó el criterio de prohibición de toda actividad sexual de los jóvenes con el fin de preservar sus fuerzas para el cumplimiento de sus obligaciones.” (Roa et al, 2006, p.28). De aquí que el hecho de ser joven en algunas escuelas importe en gran parte, pues es útil al prestar con mayor facilidad algunos servicios requeridos.

Por otro lado, es evidente que en los textos y documentos autorregulativos de los colegios, tales como el PEI (Proyecto Educativo Institucional), el Manual de Convivencia, los planes de estudio; se delimite un tipo o perfil de persona a formar y lo que no está dentro de tal figura, claramente se convierte en prohibición explícita y práctica. Aunque de manera opuesta, valga la pena mencionar que desde textos como el manual de convivencia, el estudiante es una “persona de derechos sin discriminación por razones de raza, origen nacional, o familiar, lengua, opinión en política o religión”, quien se vincula a la institución al haberse matriculado con el carácter de estudiante y se compromete junto con los padres de familia o acudiente a cumplir con todas las disposiciones que las rigen.” (Manual de convivencia, 2011, p.2).

De acuerdo con otro de los perfiles que en el papel se encuentran, y que se plantea como ideal que debería habitar la institución, corresponde a las características de un estudiante con “alto nivel académico, crítico y analítico, impulsador de proyectos, alta capacidad de trabajo en equipos en la solución de conflictos para una sana convivencia, amante de la verdad y de la justicia, apasionado por la investigación, gestor de la paz, respetuoso por la vida y responsable de sus actos, alta capacidad de liderazgo, y opción clara por su fe. Escritores, poetas, músicos, con alta capacidad de proyección, amante de la cultura, alta sensibilidad hacia la naturaleza y manejo técnico agropecuario, formador de valores éticos, morales y espirituales”. (Manual de convivencia, 2011, p.6).

En esta medida, los valores y preocupaciones sobre la formación, se encuentran descritos dejando entrever todos los discursos que permean la configuración del joven desde su exterioridad, en los que principalmente se encuentran: los valores, la fe, la excelencia y el cuidado del medio ambiente. Que han de engranarse dentro del diario vivir, en prácticas discursivas que emanan los diferentes espacios académicos entre los que se encuentran: Pecuaria, Agrícola, Turismo, Ciencias Naturales, Química, Física, Matemáticas, Sociales, Filosofía, Educación Religiosa Escolarizada, Español, Informática, Educación Física, Artística, Ética y Proyectos Productivos. Siendo la Institución Educativa Internado San Francisco de Loretoyaco, un colegio con enfoque agropecuario turístico y religioso, los profesores dependiendo su área manejan prácticas, intereses y perspectivas diferentes pero al mismo tiempo coordinadas por esos enfoques. Las hermanas de la comunidad Vicentina Manejan sus materias desde una orientación religiosa pero también desde lo productivo referido al trabajo dirigido a los estudiantes, donde ellos deben hacer diferentes labores de la institución.

Por otro lado dentro del currículo de la institución se encuentran prácticas en relación con los Proyectos pedagógicos dentro de los que se contempla lo Democrático, lo Deportivo, el medio ambiente, escuela de padres, educación sexual, lo ecológico y lo pastoral y los proyectos productivos que comprenden “Agrícola, compostaje, Lombricultura, tecnificación, chagra, pecuaria,

piscicultura, avicultura, ovinos, cuyes, porcinos, turismo, sendero ecológico, apadrinamiento de árboles” (Manual de convivencia, 2011, p.83) de los que hablará más adelante.

De acuerdo con las directrices de la institución, como elemento que permite visualizar cómo se concibe el quehacer escolar en el marco de la modalidad del colegio, se encuentra la misión, visión y objetivos que corresponden y están orientados a “...acompañar continuamente a toda la comunidad educativa en su formación humana, cristiana, etno-cultural, mediante el impulso de la excelencia, la organización microempresarial, el trabajo en equipo, fortaleciendo la identidad, liderazgo y protección del medio ambiente, en búsqueda de una mejor sociedad.” Así los objetivos propenden por “promover y orientar la formación intelectual, humana y cristiana de los jóvenes proyectándolos hacia el liderazgo, el amor a la cultura y la conservación de la diversidad. Fomentar la organización de proyectos productivos, en busca de organizaciones microempresariales estudiantiles. Impulsar diferentes líneas pedagógicas donde el estudiante sea evaluado integralmente. Conservar las costumbres innatas de la cultura, teniendo en cuenta la evolución de la misma... buscar un nivel académico calificado para mejorar las posibilidades de los educandos... Fomentar el trabajo en equipo y la organización microempresarial... Impulsar actividades fortaleciendo las costumbres y tradiciones y el respeto a la madre tierra... Tecnificar los suelos utilizando abonos orgánicos, acrecentando la producción para mejorar el nivel de vida. Formar personas capaces de liderar el desarrollo de su comunidad, para mejorar la calidad de vida.” (Manual de convivencia, 2011, p.32)

De acuerdo a los anteriores planteamientos, será pertinente preguntarse por sus prácticas, en este sentido se exponen en las siguientes líneas las ausencias, discrepancias o encarnaciones de los discursos, los requerimientos, y pretensiones que muestran la capacidad formadora de la escuela.

Para comenzar, la excelencia en el internado, se perpetúa como discurso al que le subyacen prácticas, que se fundamenta en principios competitivos y de

rendimiento en las labores diarias. Así este discurso y las prácticas que encarnan tras de él, se encuentran vinculadas en todo momento.

Como empresa turística e institución educativa, el INAESFRA posee un slogan que dice “La excelencia es propia de quienes la buscan”, así en diferentes eventos y basares se hace alusión a la misma en el ánimo de invitar a que todas las personas pertenecientes a la comunidad educativa, la practiquen en su vida. Una de las invitaciones a los eventos que se programan en el colegio, circulan por el municipio dice: “El internado San Francisco de Loretoyaco... te invita este 6 de noviembre a disfrutar en familia... ven a disfrutar del sensacional bingo donde podrás ganar fabulosos premios y disfrutar de la mejor comida, bebida y música al estilo Inaesfrense... participa y comparte con entusiasmo... y por el precio no se preocupe... ven te esperamos, lo mejor lo pone usted... y recuerda “La excelencia es propia de quienes la buscan”, y se trae a colación porque además por otra parte la institución otorga estímulos a los padres de familia, mediante “medallas de excelencia por el cumplimiento de sus deberes, diploma de honor a los mejores padres, escuela de padres, celebraciones de fiestas especiales (día de la familia etc.)” (Hermanas vicentinas, 2011).

Se tienen en cuenta estas actividades que configuran las prácticas educativas, pues la excelencia es una regularidad publicitaria que se expone repetitivamente, visualizándose como estado de bienestar por un lado y por el otro como motivo y bandera para el logro de los objetivos personales, utilizando algunos entendimientos desde el ser, que se alimentan de los conceptos de éxito y liderazgo. En esta medida, en la pregunta por el ¿quién soy? Un estudiante menciona “Soy una persona que me estoy formando como un buen líder ante la sociedad para poder lograr con éxito mi vida y mi personalidad, también soy una persona respetuosa, amable y honesta”. (González, 2011, p.1). Por lo anterior, se visualiza que estos valores además de los morales, se promulgan en la institución, insertándose en las concepciones de los jóvenes sobre sí mismos.

Otro sentido que deja entrever los rasgos y el tipo de excelencia que en las prácticas cotidianas surge y se induce, es el hecho de mirar con prohibición los resultados del Icfes como tema inabordable, puesto que dentro del discurso de la calidad educativa al que le subyacen las competencias, la excelencia académica, la evaluación como banderas que conforman otros entendimientos de este concepto; no se vería meritorio que dentro de una institución promulgaría que “hábitos” para lograr la excelencia, visualizar bajos puntajes en el examen de Estado. En este sentido, habría que mantener la fachada de la excelencia, la máscara que deja entrever que la excelencia en este contexto está completamente vinculada al trabajo, la obediencia y la eficiencia en las prácticas palpables, pues a diferencia de otros lugares como Bogotá, donde este discurso se encuentra vinculado a la calidad educativa. Es decir, muchos colegios funcionan con el fin de brindar una “excelencia académica”, exigente alimentada desde el concepto del capital humano y otros, para obtener mérito en el proceso de evaluación que los acredita como instituciones con experticia educativa que garantiza efectivamente el aprendizaje del conocimiento, vinculándose a estos afanes la planeación y gestión educativa. Por el contrario, la excelencia, en los afanes de la escuela de Puerto Nariño no se vincula al esfuerzo por mejorar y garantizar la efectividad del aprendizaje del conocimiento, sino que se vincula a la producción de trabajo de acuerdo a las necesidades institucionales en las que se encuentra principalmente la remodelación, los oficios, el mantenimiento y recorridos, que como se ha mencionado gira en torno a la industria turística.

Por otro lado y en el ánimo de describir las actividades que a diario tienen lugar en el Internado, se registra que “en la formación que se realiza una vez por semana se informa la necesidad y el deber de aprenderse el slogan de la institución “La excelencia es propia de quienes la buscan”, invitando a la repetición de éste de forma enérgica, algo así como en un batallón militar, luego de esto empiezan las clases regularmente.”. (Archivo personal, 2011, p.15). Así, se registra que todos los estudiantes gritan al unísono, tal lema que se convierte en consigna del día a día.

Además de ello, y al contrario de lo que se podría esperar sobre la excelencia en la institución como se registra en las narraciones del diario de campo personal “los puntajes del Icfes fueron muy bajos... pero de ese tema no se puede hablar, no se puede proponer una evaluación académica al respecto entre profesores y directivas, porque hay que recordar que la institución promueve la excelencia, y estos resultados le darían muy mal nombre. Además esto demostraría que la propuesta pedagógica de la institución no funciona y todas las actividades que se llevan a cabo. Así, promover las habilidades lectoras con el crucigrama, sopa de letras, lectura o salmo con moralejas, formas distintas de evaluación, metodologías de clase, carteleras mensuales en los corredores sobre ciudadanía y otros temas en el marco de la propuesta pedagógica e la institución, no sería del todo necesaria para responder a resultados excelentes en la evaluación nacional.” (Archivo personal, 2011, p.2).

En el mismo sentido, todo lo que brindan y muestran las hermanas desde la institución perfila una excelencia a la que le subyacen otras prácticas, desde la obediencia como trabajar y liderar actividades sin remuneración para embellecer y lucrar a la institución, cumplir con los deberes diarios a cabalidad y con todos los requerimientos, que aunque estén en contra de la voluntad de jóvenes y niños o no se contemplen en los derechos internacionales, son deberes que se adquieren mediante el manual de convivencia, por ser estudiantes pertenecientes a la institución. Lo que deja entrever en muchos sentidos y casos concretos abusos de autoridad.

Así, se contemplan dentro de los deberes de los internos: “lavar su ropa. Tender su cama, ayudar a realizar los aseos del dormitorio, baños, corredores, comedor, zonas verdes y otras dependencias del internado, tener la higiene y aseo de los dormitorios, Cumplir con el horario establecido participando y respondiendo de las actividades programadas (aseo, mantenimiento, mingas)...la participación activa en las diferentes actividades académicas deportivas, recreativas, científicas y culturales de la institución” en las que los estudiantes participan obligatoriamente, realizando diferentes actividades que

pueden estar dentro o fuera de lo académico. (Manual de Convivencia, 2011, p.5).

De acuerdo con las actividades de minga, resulta en parte ser polémico pues el discurso indígena y etnoeducativo se utiliza a favor del funcionamiento y las necesidades que la institución educativa propone. En esta medida, la participación en las mingas consiste en trabajar transportando ladrillos, madera, escombros, hacer el aseo de los salones, podar, realizar mantenimiento a los senderos ecológicos, etc. Que lejos de parecer un “trabajo colectivo a favor de la comunidad” (Sarmiento, 2005) o un “actuar colectivo como la máxima expresión de la identidad Indígena ancestral... para reflexionar y actuar..., la expresión de voluntad y sentimiento compartido para lograr objetivos comunes, el intercambio recíproco, sin recibir contraprestación individual sino social y comunitaria.” (Montoya, 2010) como lo propone su definición y como se menciona en público ante los padres de familia; por el contrario se torna más como actividad en la que se permite el lucro a favor de la institución, pues no es necesario vincular aseadores en su contratación, sino que se vinculan trabajadores maestros de obra y jornaleros en reemplazo de los aseadores que en otras instituciones serían indispensables. En esta medida, el aseo del colegio y su mantenimiento diario, se realiza por parte de los estudiantes, que sin obtener ninguna remuneración realizan obligatoriamente estas actividades por ser norma y exigencia práctica de la institución, contemplada en el manual de convivencia donde se muestra que es deber de los estudiantes “colaborar con el aseo, con la subida de la leña y otras actividades que se hagan en forma de minga.”(Manual De Convivencia, 2011, p.4). Así, estos hechos y condiciones favorecen la construcción del hotel, la cocina turística, y la remodelación de habitaciones de las hermanas, como prioridades en el funcionamiento diario del colegio, mientras las instalaciones de los profesores y estudiantes son ineficientes y en ocasiones inexistentes, como es el caso de los baños y sala para profesores. En este sentido es dudoso, que tales construcciones beneficien el desarrollo académico, los aprendizajes en torno a las ciencias o las disciplinas en los estudiantes por un lado, o por el otro que las familias y comunidades que matriculan a sus hijos en la institución

participen del capital o los beneficios de la producción obtenida de gracias a los esfuerzos de los estudiantes y los trabajadores.

Por su parte, en la revisión de hechos que se documentaron desde la cotidianidad, se registra el siguiente suceso: “Sor Edelmira dijo en la formación, que los estudiantes debían ayudar en las labores que se realizaban para la construcción de la cabaña turística ya que hacían parte del colegio y que ninguna de las hermanas eran dueñas del colegio. Por lo tanto, que entre 300 estudiantes que asistían hoy a la institución, se tenían que obtener buenos resultados. Les decía ¡no se asusten no es raro trabajar por un bien común para todos! Así, realizando las actividades que se solicitaban, se perdió la primera hora de clase. Después de ello, todos los niños y jóvenes por cursos y turnos, subieron desde el puerto hasta la institución, palos pesados, todos uniformados con sus camisas bien limpias y blancas, cargan las tablas de la casa abandonada del puerto, que ensuciaba su impecable uniforme”. (Archivo personal, 2011, p.20). En otro día de anotaciones se registra que “Al frente de la cabaña turística en la casa vieja, donde van a hacer una cocina turística, el día de hoy todos los estudiantes internos y algunos externos, estaban desplazando hacia la institución, maderas y desperdicios útiles para ésta construcción. Quien coordinaba, era Sor Isabel, que como siempre, ponía a trabajar en sus clases a los estudiantes en el aseo de sillas de salones o a hacer el mantenimiento del sendero ecológico”.

De esta manera, en las prácticas diarias del internado, los jóvenes y niños conforman sus quehaceres cotidianos, en medio de las clases, de las tardes, los días sábados o en cualquier momento que se requiera. Valdría la pena entonces indagar sobre el funcionamiento del poder en las contraposiciones y discordancias que se generan entre discursos y prácticas que desde la comparación de prácticas entre sí por ejemplo la minga y el trabajo, aunque pertenecen a la misma legislación del 91; se visualizan lejanas en su funcionamiento, pues una es práctica discursiva y la otra no. Así, de acuerdo con lo anteriormente expuesto y desde las prácticas cotidianas registradas, se considera discurso lo que se expone en el Artículo 25 de la Constitución Política de Colombia del 91 donde se menciona que “El trabajo es un derecho y

una obligación social que goza, en todas sus modalidades, de la especial protección del Estado, donde toda persona tiene derecho a un trabajo en condiciones dignas y justas. P. 4.”. En esta medida, este planteamiento como opción realizable en el contexto escolar explicitado, es ilusoria por todas las condiciones que lo impiden, entre las que se encuentra la matricula, la condición de estudiante e indígena (que como lo muestra un estudiante en respuesta a la pregunta ¿qué practica de la cultura? Responde “De la cultura practico el trabajo y la pesca” (Anónimo, 2011, p.1), la incidencia de los discursos de formación en turismo, el cuidado del medio ambiente, y vinculado a todo ello y desde la etnoeducación, la denominada “Minga”.

Otra discordancia que se observa en las prácticas cotidianas y la legislación nacional que configura a los jóvenes, es otro derecho planteado por la constitución, que menciona: “Artículo 24. Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a los alimentos y demás medios para su desarrollo físico, psicológico, espiritual, moral, cultural y social, de acuerdo con la capacidad económica del alimentante... necesario para el desarrollo integral de los niños, las niñas y los adolescentes”. Se trae a discusión por que en el diario vivir se muestra sucesos como el narrado en el siguiente relato del diario personal:

“Hoy hablé con doña Celina, cocinera del internado para estudiantes y trabajadores, me contó que se sentía triste y desesperada, porque las hermanas eran “culebras y malandros”, decía que de religiosas no tenían nada, que había confiado en ellas, al igual que todos los trabajadores, porque las respetaban al ser personas religiosas, pero que el trato para las cocineras era muy malo, las regañan y las tratan como si fueran menos personas, porque las obligaban a revolver la comida pasada y trasnochada con la comida que se preparaba al día. Alimentos como atunes pasados no podían votarlos porque nada de la remesa podía desperdiciarse. Decía que ellas sacaban la comida de los niños para estudiantes y visitantes de afuera, al igual que se alimentaban de los mejores alimentos de la remesa, siempre frescos. Me dijo que le daba mucha pena que los estudiantes resultaran con diarrea, que les dolía el estómago cuando comían de allí. El frutiño también tenían que revolverlo de

días pasados. Me decía: “yo puedo ser muy india y ticuna, pero nosotros no cocinamos así”... me contó que todos los trabajadores eran nuevos y no duraban más de un año. Los niños saben lo que pasa con la comida porque ella les cuenta y ellos a escondidas votan la comida pasada.” Por el contrario a lo que se esperaría de estas personas, “con la remesa de los estudiantes atendieron a los turistas del English School, y tras del hecho los estudiantes del internado reciben una alimentación paupérrima, y por ser casi sirvientes de los turistas no hacen sino felicitarlos, las monjas son las que deciden a quien felicitan y a quién no”. Archivo personal, 2011, p.21, 30). Desde allí entonces, se constituyen ambientes, entendimientos y formas de percibirse y de funcionar en la vivencia, desde los alimentos se construyen entonces otras relaciones de poder y de saber que configuran al joven. El anterior relato, es la muestra de los sucesos que día a día ocurren en el INAESFRA siendo un afán que ya comienzan a pronunciar los mismos trabajadores de la Institución.

Todo ello permite observar que dentro del marco de tal discurso de excelencia y las prácticas mencionadas que le subyacen, la escuela promulga y emana maneras de existencia que conforman en diferentes niveles la subjetividad desde lo exterior y desde el interior de los sujetos, Así, muchos sino todos los jóvenes vinculan la excelencia en sus anotaciones diarias, al marcar los cuadernos, al hablar de ella. Apropiar aquel discurso implica reproducir obedientemente las prácticas religiosas y de trabajo, que desde diversos puntos y espacios, se gestan en la institución. Alimentadas por las necesidades económicas institucionales que desde el turismo se vinculan camufladas en los espacios académicos, validados dentro de la modalidad de la institución y en el nombre de lo indígena. Siendo esta, otra manera de conformar tal condición en la escuela de Puerto Nariño.

Así, desde diversos incentivos que las hermanas otorgan, entre ellos felicitaciones en público, por realizar todas las actividades que exigen; niños y jóvenes se ven incitados a cumplir con todos sus deberes, dentro de los que se evidencian: hacer el aseo de todo el colegio, criar animales, realizar recorridos a los turistas, etc. Que son recompensados de distintas maneras, así

como lo menciona el (Manual de convivencia, 2011, p.7). “el buen trato y el respeto estimulan a la persona para que se sienta bien y realice sus deberes con gusto y responsabilidad... por respetar a la institución en eventos culturales, religiosos, cívicos y formativos, a quienes se distinguen en estas áreas, se hacen felicitaciones públicas.”. Por otro lado en el día a día “a los estudiantes... se les da nota por todo... de esta manera, así hayan hecho un trabajo y no hayan aprendido sobre los temas obligatorios de la materia, se les ponen buenas notas por aprender a trabajar obedientemente, así no se desenvuelvan en la materia, pasan porque fueron responsables y obedientes con sus deberes” (Archivo personal, 2011).

De esta manera, en horarios de clase los niños y jóvenes trabajan en oficios propios de la institución que respecto a las necesidades inmediatas se convierten en actividades incitadas u obligatorias, en lo que a las notas y el reglamento se refieren. Además de ello, los jóvenes se encuentran inmersos en la reubicación constante de un horario flexible que se adecua y se adapta a los acontecimientos que en la cotidianidad se presentan, un ejemplo de ello son los viajes y las reuniones de las hermanas en las ciudades de Leticia y Bogotá, los festejos de diferentes días que se conmemoran, además de un sinnúmero de actividades que se llevan a cabo, sin contar con las horas de oraciones y eucaristías que a diario se abre espacios, donde se ven involucrados los jóvenes.

Aun cuando en el (Manual, 2011, p.3) se contempla estipulado el derecho a: “recibir las clases enteras, bien preparadas, y bien explicadas dentro del horario establecido...”. Por el contrario, desde lo que se registra en el diario de campo, “se organizan horarios improvisados pues este depende de diferentes acontecimientos que en muchas ocasiones no son indispensables, o por lo menos no justifica la pérdida de clase... por lo que los muchachos se sienten decepcionados, pues todas las clases se mueven dentro de ésta dinámica”. Por su parte, al preguntar ¿qué cambiaría de la institución? (Cuellar, 2011, p.6) menciona que “cambiaría de la institución algunas cosas que se exageran

mucho, que haya más tiempo de estudio que de ferias... en la parte del trabajo exageran aunque hay que hacerlo, a veces exageran...”.

Por otro lado, las necesidades se confrontan con la realización de las actividades que a diario se exigen. Así en diferentes espacios un vaso de agua, permisos para salir al pueblo, o el acceso a la biblioteca y a los computadores, pueden ser la motivación para llevarlas a cabo. Aunque en el manual aparezca como derecho “poseer y utilizar los materiales para el estudio, trabajo y permanencia en el internado.” (Archivo personal, 2011, p.4). En la práctica el acceso a ellos es restringido o permitido, de acuerdo a la obediencia que tengan los estudiantes. En una de las clases Sor Edelmira “luego de ordenar subir una madera desde el puerto, un estudiante de once le dice que si podía tomar agua, y ella le dice: produce primero para ganar el agua...” En esta medida, el agua se gana si se realiza lo solicitado. (Archivo personal, 2011, p.26)

En lo que respecta a otro elemento y práctica importante que se ilustra como fuerza de poder en la medida en que la iglesia como institución dentro de la escuela, promulga el discurso religioso y crea sujetos creyentes; en el INAESFRA, se presenta como regularidad omnipresente y teniendo recurrencia en la configuración del joven, pues al igual que la excelencia constante en la constitución de la subjetividad de los estudiantes, al concebirse a sí mismos como creación de Dios, al elevar día a día sus plegarias a deidades que corresponden a diversas religiones de la corriente cristiana, pero que en el internado se acentúan en Jesús, María y Dios, reflejando bienestar, agradecimiento, alabanza, canto, música, ayuda y otros valores que se promulgan con los diferentes eventos y restricciones del tiempo a ello, pues en muchas clases que manejan las hermanas, tales como filosofía, ERE (Educación Religiosa Escolarizada), turismo, ética y valores, etc; se contemplan temáticas que dan cuenta de la doctrina religiosa y donde se expresan los sentires espirituales incitados por la música y las reflexiones que ella permite y que se empiezan a vincular a las vivencias y experiencias de los jóvenes. Se registra entonces que “las oraciones diarias eran obligatorias por salones independientemente de la creencia del profesor. En una clase de

matemáticas fácilmente si lo quería la hermana música; podría entonar cantos religiosos. Muchas de sus clases consistían en copiar salmos o hacer ejercicios de matemáticas mientras escuchaban cantos de alabanza.” (Archivo personal, 2011).

Además de los anteriores espacios académicos, existen otros. Por ejemplo la Legión de María, es un grupo de oración, que se conforma por las personas que han presentado problema en la institución o voluntarios, que en las tardes fuera del horario de clases, se reúnen para hacer diferentes oraciones, cogidos de la mano en círculos, en voz alta y en compañía de una hermana pronuncian las siguientes plegarias:

“OREMOS Oh, Dios Padre nuestro, derrama los dones de tu Espíritu a tu Iglesia para iniciar la enseñanza del Evangelio; que sea ahora tu espíritu el que continúe trabajando en el mundo a través de los corazones de todos los que creen en ti. Por Jesucristo nuestro señor Amén. Señor, abre mis labios. Y mi boca proclamará tu alabanza. Dios mío ven en mi auxilio. Señor date prisa en socorrerme. Gloria al padre, al hijo, al Espíritu Santo. Como era en el principio, ahora y siempre, por los siglos de los siglos. Amén. Se reza el santo Rosario y la Salve Ruego por nosotros, Santa Madre de Dios. Para que seamos dignos de alcanzar las promesas de Jesucristo” (Legión de María oraciones para empezar, 2011, p.2).

“En nombre del padre, etc. Ven, Espíritu Santo, llena los corazones de los fieles y enciende a ellos la llama de tu amor. Envía señor tu espíritu y todo será creado. Responde: Y renovarás la faz de la tierra. Oh Señor envía tu Espíritu. Oh Señor, envía tu Espíritu, que renueve la faz de la tierra (2). 1.- Oh Señor que mi alma te bendiga, Oh Dios tu eres grande, Vestido de esplendor y belleza. 2. - EL Soplo del Espíritu. El soplo del Espíritu alienta, llamando a la unidad. La gracia del Señor se manifiesta, Palabra de verdad. En respuesta de amor y de esperanza, En respuesta de fe, la perpetua oración que nos emana, venimos a ofrecer. El soplo del Espíritu alienta 3.- Si diriges mis pasos hacia Dios, mi existencia dará frutos de amor y si orientas mi voz y mi clamar, Padre dirá mi corazón. No. 4 Oh Señor envía tu Espíritu. Oh Señor, envía tu Espíritu,

que renueve la faz de la tierra (2). 1.- Oh Señor que mi alma te bendiga, Oh Dios tu eres grande, Vestido de esplendor y belleza. No. 5 Vive Jesús el Señor (2) El vive, vive (2) Jesús el Señor. Sana Jesús, el Señor (2) El Sana, sana, sana Jesús el Señor. No. 6 Con Tu Palabra”. (Anónimo, 2011, p.1).

Por su parte (Cuellar, 2011, p.6) respondiendo a la pregunta ¿qué cambiaría de la institución? Responde: “en la parte de religión falta más libertad, que no que se obligue, a un individuo a meterse... por que los estudiantes pueden estar organizados en otras religiones...”

Así, la comunidad de Hermanas Vicentinas⁴⁶ direcciona desde su ideología y filosofía, la multiplicidad de entendimientos frente a la vida en valores y principios específicos de la doctrina, los cuales germinan en jóvenes no solo de la actualidad sino de otros tiempos, quienes “revueltos de sentidos, manifiestos de fe, seguridades, y sentires, llegan a apropiar las deidades católicas... profesadas desde las hermanas... donde la alabanza y las imágenes son entonces, música que moviliza los cuerpos manifestando lo sublime... que se convierte en gancho fundamental, para estos sujetos” (Archivo personal, 2011).

Dentro de los relatos autobiográficos, que dejan entrever tales subjetivaciones se encuentran los de algunos estudiantes que responden a la preguntas ¿quién soy? ¿Cuáles son mis sueños? ¿Qué religión practico?, de la siguiente manera: “*Yo soy una persona con alma y espíritu que fui creado por Dios*” (Anónimo, 2011, p1). “*Soy una persona que no merezco seguir viviendo en este mundo, soy una persona que anhela estar en el paraíso de Dios*” (Anónimo, 2011, p.1). Y, otros hacen referencia a Dios como aquel ser que labra el destino, que permite la llegada a la tierra, que con su palabra aconseja, un ser que protege de todo mal, quien otorga el don de la inteligencia, único creador quien salva a los humanos, etc.

⁴⁶ “La Familia Vicentina (o Vicenciana) está compuesta por muchas Congregaciones de religiosos y religiosas, grupos o asociaciones laicales, tanto de jóvenes como adultos, que siguiendo los pasos de San Vicente de Paúl y Santa Luisa de Marillac, (Espiritualidad Vicentina) quieren continuar la misión de Cristo como sus discípulos y misioneros anunciando a los pobres la Buena Nueva del amor de Dios mediante el servicio corporal y espiritual”. (Página oficial).

Así, los entendimientos de los jóvenes y niños del INAESFRA, se conforman fundamentados en la fe que se promulga en la institución, y se pliegan desde otras maneras de relacionarse consigo mismo partiendo de los saberes que se constituyen en tal ambiente escolar y que en las fuentes y desde el archivo registrado no circulan.

Además de ello y al igual que la Legión de María (como se registra en el diario de campo), otros espacios o clases como la de (ERE) “daban cuenta de la dualidad que se maneja respecto al bien y al mal, no desde lo subjetivo o desde lo empírico, sino desde el deber ser. Así que los textos estaban dirigidos a fundar esta moral a los estudiantes desde historias y moralejas de Jesús, algunos mostrando respeto por las enseñanzas o salmos que se leían, y otros que se mostraban un tanto indiferentes”. En el mismo sentido, “en otro espacio de formación, antes de ingresar a los salones, el día 21 de Octubre de 2011, se predicó el padre nuestro y de nuevo se habló sobre lo que agradaba y no le agrada al señor; pronunciando el tema de la excelencia y las drogas” (Archivo personal, 2011)

Por otro lado además de lo anterior, dentro de las actividades que subjetivan y que tienen lugar en la cotidianidad de la vida, se encuentra una celebración importante del colegio llamada “la Fiesta de San Vicente de Paul” y que como menciona Sor Argelis es “la empresa de la caridad”, que “consistía en recoger por salones, un mercado y darlo a nombre de San Vicente y la Institución, a una familia humilde de Puerto Nariño, haciendo una campaña de recolección de donativos a diferentes establecimientos del municipio, luego de hacer las visitas a los establecimientos de Puerto Nariño. De vuelta al colegio se hace la eucaristía, luego el ofertorio, una pequeña danza y oraciones. La ambientación es imprescindible en éste mes: carteleras, afiches, imágenes, etc. La idea que orienta toda la actividad del mes es que como dice Sor Argelis: los pobres son invitados a la fiesta, los pobres son invitados a la caridad, pues como dice San Vicente de Paul, “los pobres son mi peso y mi dolor””. (Archivo personal, 2011, p.14). En esta medida, tales actividades religiosas apropian el discurso de la pobreza y el asistencialismo, y su práctica inmediata es donar a las familias

mercados y alimentos, siendo varias de estas a las que pertenecen estudiantes, que se consideran desde tal práctica, pobres a los que hay que ayudar.

Contrastando las iniciativas anteriores por parte del colegio y de acuerdo a lo que se registra en el diario de campo el lunes de la última semana de práctica, es posible evidenciar que tal celebración a pesar de incitar la apropiación de tales discursos, es un tanto divergente a lo que se emana desde lo religioso. Así, se registran los siguientes hechos: “el día está triste y denso, ayer una chica de 801 falleció, luego de estar hospitalizada 11 días, los médicos no supieron dar un diagnóstico, por lo que no la remitieron a Leticia. Hoy su familia y vecinos la velan en Aticoya en un cajón de triplex, mientras al INAESFRA, llega el English Shcool. Las hermanas no le prestaron la importancia al fallecimiento de la niña, y se concentraron en recibir a sus clientes y turistas. El día de hoy se realizan recorridos, intercambios, almuerzos. Este día de celebración de San Vicente de Paul, fue entonces muy estricto en su funcionamiento, pues el resto de días es contradictorio que no se ayude a otras personas. Dos días después de esta celebración y sobre el hecho del velorio, se torna irónico, que el English School haga recorridos por el sendero que arregló, que recorrió la niña, con profesores y estudiantes, dentro del programa turístico que ofrece la institución. Así, en el afán por atender a estas personas, las hermanas no realizaron la misa de la niña en la capilla de la institución, ni tampoco otorgaron ningún tipo de colaboración a su familia. Se escucharon muchos comentarios por parte de los profesores ante los actos de las hermanas, por olvidárseles rotundamente el sentimiento de solidaridad” (Archivo personal, 2011).

Así se registra, que el hábito de las hermanas “no es solo el vestido o disfraz, es observar la función que adquieren las acciones detrás suyo, que parece capataz en ocasiones y en otras una dulce luz y orientación en el camino” (Archivo personal, 2011) y se hace referencia a ello, porque todas las prácticas muestran que efectivamente, las hermanas ejercen poder, siendo actores que juegan papeles relevantes en la configuración de los jóvenes al incitar, desviar,

facilitar, dificultar y organizar sus vidas en múltiples sentidos, siendo este tipo de situaciones, lo que remite a pensar el ser y el que hacer del maestro, la singularidad que puede construir en su ser desde la ética, pues a otro nivel sus prácticas cotidianas pueden incidir en la vida de los jóvenes más allá de lo estricto, podrían movilizar, liberar, crear, en contraste con todo lo instaurado.

De esta manera, aquellos acontecimientos superan cualquier manera de remitirse solamente al pensar en cómo “enseñar” eficazmente la cultura, la biología, la química, teniendo en cuenta la pedagogía solo como instrumento; se pensaría entonces en contraposición a ello, en desvirtuarse a sí mismo para poder visibilizar la particularidad de los acontecimientos, de las fuerzas que rigen y desde allí, optar por plantear otras propuestas que permitan liberarse de toda pretensión de control y gobierno externo a sí mismo.

Así, en torno a otras miradas en relación a la enseñanza, es relevante entonces, llegar a pronunciar y visibilizar las relaciones y situaciones concretas en las que los jóvenes se encuentran embebidos y condicionados. Sería importante entonces, observar el uso de los discursos a diferentes intereses económicos, y cómo ello responde a determinadas maneras de ser sujeto. Lo que tiene lugar en las tierras de Puerto Nariño (Amazonas), en donde otros afanes, invisibilizan sucesos o cuestionamientos que problematizan el ser.

Por su parte las Ciencias Naturales y sus prácticas cobijadas desde otros dominios, serán objetos de las siguientes líneas donde se hace necesario de nuevo preguntarse por cómo ello configura al joven, desde las prácticas del “enseñar” y otras fuera de la escuela, que permiten remitirse a ejercicios distintos donde las formaciones de saber y las fuerzas de poder dan cuenta de las particularidades del funcionamiento de este espacio académico en la escuela de Puerto Nariño, que al igual que las otras fuerzas de poder, ha de perpetuar discursos desde instituciones adyacentes a la escuela y en ella misma, ha de promulgar prácticas y crear formas de ser sujeto.

5. SOBRE LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS ESCOLARES EN EL NOMBRE DE LAS CIENCIAS NATURALES⁴⁷ ...

“Se busca para el 2025, dinamizar los procesos de crecimiento de la familia Inaefra, buscando alta capacidad de gestión individual para un bien colectivo... alcanzando autosostenibilidad, seguridad alimentaria, desarrollo sociocultural, protagonizando desde su identidad los valores étnicos, morales y espirituales... Ser pionero en la conservación del agua y del oxígeno, interactuando en equipo...” (PEI, 2010, p.29).



Blogspot Aire Puro. (2012). Amazonas.

Las Ciencias Naturales en Puerto Nariño se ilustran como cuerpo de saberes que hacen presencia en la escuela y que desde las prácticas discursivas registradas, emanan incidencias en los jóvenes quienes desde sus opiniones, vinculan la exterioridad de los discursos que circulan en relación al manejo del ambiente y la naturaleza, a sus pliegues externos de subjetividad. Como en los apartados anteriores, la legislación y las iniciativas que comienzan a tener eco a nivel internacional, nacional y local, tienen lugar en la escuela en cuanto se abren espacio en los currículos, los objetivos institucionales, pero más que ello, en cuanto se cristalizan en prácticas de enseñanza y en apropiaciones. Así, se convierten en dimensión importante de la escuela, las prácticas que se generan desde los temas de la conservación del medio ambiente, la sostenibilidad, la seguridad alimentaria, la diversidad, la producción, el turismo, la contaminación, el reciclaje, y el cuidado del medio ambiente. Y, no solo a las instituciones educativas han permeado tales discursos, sino que también funcionan en las ONG's, la Alcaldía, el Resguardo, etc, funcionando de forma

⁴⁷ No se plantean las ciencias naturales desde los estándares en educación que contemplan la física, la química, la biología y las CTS; sino que se ilustran prácticas en torno al saber conformando relaciones establecidas en la enseñanza de la naturaleza en la escuela, donde no adquieren importancia relevante estas ciencias sino otros campos de formación discursiva y técnicas que incursionan, tales como el turismo, la pecuaria, lo agrícola, lo ecológico, el cuidado del medio ambiente, el desarrollo sostenible, etc.

diagramática, dejando entrever en sus objetivos, la vinculación de tales conceptos específicos, y entendimientos sobre la cuestión ambiental.

Así, es una sospecha pensar en que el cuidado del ambiente, es una fuerza de poder de la condición indígena que permea la Escuela, en la medida en que promulga conceptos, utilizando esta institución, que crea acciones y sujetos que aunque no se nombran, se visibilizan como los “jóvenes indígenas” encargados de preservar y conservar el medio ambiente desde todos los discursos que le subyacen, nombrados en el párrafo anterior. En esta medida, será objeto del presente capítulo, exponer de qué manera estos discursos se pronuncian en la escuela en la pregunta por el acontecer y la cotidianidad que configura al joven.

Para comenzar, se piensa que el medio ambiente, la diversidad y su conservación, aunque se presenten como conceptos diferentes; convergen dentro de la misma red discursiva, funcionando totalmente vinculados a recurrencias que como bien se sabe producen formaciones de verdad en cuanto circulan y se convierten en explicaciones y maneras de orientar acciones, comprensiones y decisiones masivas.

Por ello, el enseñar las Ciencias Naturales en el INAESFRA se enfoca a plantear actividades que conjugan acciones respecto al reciclaje, la recolección de basuras, el manejo del compostaje, etc., que aunque poco corresponden con el estudio de los ecosistemas y sus interacciones, se presentan enmarcadas en “la parte ecológica”⁴⁸; siendo acciones cotidianas orientadas desde la relación que puede tener el ser humano con la naturaleza para mejorar su medio ambiente. Así, ello se encuentra vinculado a acciones concretas de los jóvenes en el transporte de basura de la institución hasta el basurero del pueblo, el aseo de las instalaciones del colegio, el mantenimiento del césped y el sendero ecológico, entre otros.

Estos eventos que hacen parte de la cotidianidad de la institución, no nacen en la necesidad de relacionarse altruistamente con el ambiente, sino que por el

⁴⁸ Denominación recurrente que el profesor de Ciencias Naturales, las hermanas y los niños pronuncian al referirse al cuidado del ambiente.

contrario proceden y se ven vinculados con los discursos que todos hablan y que se convierten en necesarios de abordar en la escuela, por ser afanes e inquietudes mundiales. De tal manera, el “El Programa Mundial de Acción de la ONU, favorece la participación de los jóvenes indígenas en las asambleas internacionales, entre ellas los foros de las Naciones Unidas para los jóvenes que se celebran en asociación con las conferencias... sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, celebrada en Río de Janeiro desde 1992”. (ONU, 2000, p.2). A las el que el INAESFRA (Institución Educativa Internado San Francisco de Loretoyaco) se encuentra vinculado, desde alianzas intermediarias con el English School de Bogotá a través del congreso TESMOND.

Así, la contaminación del ambiente, el calentamiento global y las implicaciones que tales problemas representan, se convierten en fundamentos teóricos desde los que funcionan diferentes prácticas educativas. Entonces al considerarse “la Amazonía a nivel mundial como una de las regiones con mayor biodiversidad”, como cuna y albergue de diferentes organismos, diversidades étnicas, reservorio de oxígeno “pulmón del mundo” como dicen, etc., “actualmente recibe mucho interés en vista de los cambios climáticos en el planeta”. (Van Leet, 2008, p.2 y 19). Cambios que siempre se han mantenido en el transcurso de la historia terrestre, desde lo registrado por diferentes estudios geológicos, y que hoy son visibilizados como afanes de los países industrializados del mundo entero, pues desde la oportunidad de indagar por aquello que se convierte en cuotas ambientales para diferentes empresas; el Amazonas es entonces una oportunidad de comprar, producir y respirar aire puro, sin contar con el banco de organismos que pueden y son potencialmente investigados para usos médicos e industriales, siendo reservorios genéticos de gran interés.

En este sentido, se cataloga a Puerto Nariño como “Municipio verde de Colombia” con su política de desarrollo Turístico sostenible, “proponiéndose como el destino Turístico más importante del departamento y con el sello de calidad”. (Lozada, 2011, p.3). Donde se plantea en el Plan de desarrollo municipal en su Artículo Primero: que “la visión será alcanzar en el año 2019, un nivel competitivo en lo ambiental y turístico, promotor y líder del manejo

responsable de los recursos naturales integrado al desarrollo humano con respeto y valor étnico, y como maravilla mundial, enfocándose a prestar diferentes servicios naturales”. (Ruíz, 2008, p.13.). Por lo que a finales del 2011 “el municipio obtuvo la certificación como destino turístico ambiental” (Quesada, 2012, página oficial Fundación Omacha).

Dentro de ello se contempla entonces, como lo plantea (Gros, 2000, p.86), la dualidad de pensar por una parte en esta región como oportunidad para extraer recursos naturales, desde empresas económicamente poderosas, que exigen “siempre acceder a las riquezas del medio- madera, tierras, petróleo, minerales- contribuyendo así a su destrucción” aunque ello no sea visible. Y por la otra, “señalar a la Amazonía como una vasta reserva de biodiversidad que exige, imperativamente ser protegida y “guardada” (bajo la forma de parques y reservas indígenas)”. Por ello, podría pensarse que como dice (Soplin, 2010, p.4) “todas las etnias, están con miras al mismo, pensamiento de cuidar, de preservar y de conservar, el medio ambiente”.

En este sentido en su momento, este ex presidente de Aticoya menciona lo siguiente: “si los indígenas fueran como los blancos, esto no fuera selva. Entonces a donde fuera la mira del Amazonas de esas otras potencias a donde fuera la mira, si nosotros fuéramos todo el mundo parejo pensando a un comercio grande, esto aquí no existiera, no, nosotros nos contentamos con lo que tenemos pero lo que guardamos, lo guardamos para prestar el servicio al mundo entero”. (Soplin, 2010, p.6).

Desde esta mirada y bajo tales condiciones, el indígena como se ha mencionado en anteriores capítulos, se hace ver como un sujeto que desde su pensamiento permite cuidar la naturaleza, su entorno ambiental y la diversidad que lo rodea. Así entra a funcionar “la balsa de promoción, monitoreo y control de los acuerdos de pesca responsable de los lagos de Tarapoto”⁴⁹, el reciclaje

⁴⁹ Este proceso se enmarca en el proyecto “Gestión binacional de humedales con fines de seguridad alimentaria y conservación”, desarrollado por la Fundación Omacha, La Comunidad Andina de Naciones (CAN) y el Gobierno Regional de Loreto (Perú), apoyados por la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECID) y que busca gestionar el manejo de los recursos hidrobiológicos de cuatro cuerpos hídricos ubicados en la frontera amazónica Colombo – peruana, con el fin de fortalecer la seguridad alimentaria de las comunidades locales.

en el Programa Escobitas de la Alcaldía Municipal de Puerto Nariño, los proyectos ambientales de las instituciones educativas INAESFRA (Institución Educativa Internado San Francisco de Loretoyaco) e INEAGRO (Institución Educativa Agropecuaria José Celestino Mutis), entre otros. Donde el discurso empieza a hacer filtros en diferentes actividades que perfilan roles que han de jugar no sólo los adultos sino los jóvenes como sujetos de este saber.

Por su parte el plan de estudios en el área de Ciencias Naturales del INAESFRA, además de seguir los estándares, contempla la propuesta de núcleos específicos por semestre que plantean una filosofía preocupada por concebir el cuidado de los recursos como un deber y reto planetario. En esta medida, todos adquieren independientemente de las acciones contaminantes o no, la responsabilidad de cuidar el ambiente. Así, se proponen los siguientes núcleos temáticos que atraviesan los estándares en el plan de estudios del 2011: “Si la vida trasciende, trascendámosla preservándola., El planeta Tierra casa común de la Humanidad., El hombre construye mas no destruye”. De esta manera, se perpetúa una vez más una de las formas de entendimiento del hombre y el medio que lo rodea, las cuales no son casuales ni causales, pero que se ven vinculadas a algunos pronunciamientos mundiales, que en forma de proyecciones, entran a incidir en la escuela.

De acuerdo al eco de tales pronunciamientos mundiales, (Ruíz, 2008, p.26) plantea: “se observa la creciente convención a nivel mundial de los países desarrollados, sobre la necesidad de conservar el medio ambiente e incentivar aquellos países o regiones que posean reservas naturales importantes. No solo esto constituye un factor favorable para los ingresos en materia para el municipio sino que también incentiva la práctica de la actividad Ecoturística; creando así mismo una mayor sensibilidad hacia la conservación del medio ambiente y un reencuentro con las culturas y valores étnicos”. Siendo ello, acontecimientos que se ven incitados desde una relación económica, perfilando un tipo de saber respecto a lo cultural y a las actividades que tienen lugar desde allí y que encarnan en el diario vivir.

Por su parte, en una de las reuniones del Consejo Interinstitucional de Pueblos Indígenas del Trapecio Amazónico, un profesor de Puerto Nariño respecto al rol que adquieren los indígenas desde intereses particulares en el contexto económico de las cuotas ambientales de industrias mundiales, menciona: *“Ustedes, el resto del planeta, han consumido sus recursos y vienen acá y se embelesan al ver que nosotros lo conservamos y nos pretenden dejar en ese estado de cuidadores de este recurso”* (Archivo personal, 2011, p.8). Y, es claro que desde los saberes circundantes, tal discurso, funciona en parte como una forma de salvación para algunos que han de necesitar evidencias descontaminantes, y para los otros, en la adquisición de un rótulo o figura de cuidador, convirtiendo a la Amazonía en foco en el que confluyen diferentes iniciativas y acciones que bombardean la cotidianidad de las comunidades.

En el sentido de tal inquietud, (Soplin, 2011, p.11) menciona que *“esas grandes fábricas de carros, de aviones y de todo eso que está contaminando el medio ambiente... en el mundo están preocupados. Entonces ¿qué con nosotros? A nosotros no nos acusen. Nosotros estamos aquí hablando de que bueno...nosotros si hay que seguir reforestando nuestra selva, vamos a seguir reforestando, vamos a seguir cuidando para ayudarle al mundo a solucionar el problema. Pero si nosotros estamos aquí en este espacio reforestando y cuidando y hablando sobre la conservación y la preservación y la potencia del mundo está fabricando otra cosa sabiendo de que se nos viene el problema entonces... cual va a ser la alternativa de solución para el mundo... he ahí el problema, no solo para los países grandes o pa’ los pases ricos...el problema es para todos, entonces estamos todo mundo preocupado con ese problema, desde aquí estamos hablando eso, estamos muy preocupadísimos por eso, pero los indígenas han dicho, bueno presidente nosotros no somos culpables... bueno no somos culpables pero entonces... sigamos hablando de la unidad, sigamos hablando de la conservación y de la preservación del medio ambiente, cuidemos lo que tenemos hasta que mi Dios nos permita seguir viviendo...entonces...”*

Por su parte, en la inconformidad por la responsabilidad del indígena al cuidar el medio ambiente, (Cuellar, 2011, p.3), menciona *“la ecología y la educación ambiental se maneja desde ambas visiones desde... el pensamiento de los blancos en manejo, y manejo ecológico en la parte indígena... la parte del colono siempre es para los recursos naturales, para la plata pero del cuidado muy poco... y ¿quiénes somos los encartados?, los indígenas a los que tienen que dejar las migajas y de que ellos si siempre tienen que tener respeto, que tenemos que tumbar con cuidado, que para tumbarlo necesita un permiso, mientras que un colono no lo necesita...”*.

Desde las tres anteriores intervenciones se visibiliza el rol que no solo en el discurso, adquiere el indígena, sino desde las apropiaciones o distancias que al respecto toman los actores en los que recaen las acciones de cuidado del ambiente, de las cuales saca provecho la industria turística y otras que necesitarían sus cuotas ambientales, pero que han de pertenecer a otros actores que administran el trabajo dirigido y que desde su posicionamiento, asumen y ejercen poder.

Por otro lado, distintos sentidos que orientan la mirada del cuidado del medio ambiente, están relacionados con la importancia de la sanidad del mismo para procurar una calidad de vida. Así, tales entendimientos sobre la cuestión del ambiente, habitan la legislación colombiana donde se pronuncia que: “Todas las personas tienen derecho a gozar de un ambiente sano. La ley garantizará la participación de la comunidad en las decisiones que puedan afectarlo. Es deber del estado proteger la diversidad e integridad del ambiente, conservar las áreas de especial importancia ecológica y fomentar la educación para el logro de estos fines. (Art. 70 C.P. Colombia)” citado en (Van Leet, 2008, p.36).

De acuerdo con ello, (Ruíz, 2008, p.13), plantea que la misión de la Alcaldía es “brindar un servicio público de calidad, con la implementación de sólidas bases de desarrollo sostenible, mediante procesos de planeación participativa y gestión estratégica, apropiación de valores, y articulación de políticas y acciones” por su parte, (Lozada, 2011. P.10) en su plan de gobierno menciona

“incentivar la generación de empleo mediante el desarrollo de actividades de gestión integral de residuos sólidos, implementando planes de reciclaje y rehúso”. Desde allí, se muestra en las propuestas y misiones de políticos del municipio, el cumplimiento de la legislación, en cuanto corresponden con lo que se plantea en el artículo 80 de la (Constitución política del 91, p.14) que propone que “El Estado planificará el manejo y aprovechamiento de los recursos naturales, para garantizar su desarrollo sostenible, su conservación, restauración o sustitución”.

En este sentido, la escuela es la encargada desde la ley y otras formas que inciden en el funcionamiento de su filosofía, en vehicular las acciones y los acontecimientos en función de formar sujetos que sean objeto de soluciones en relación con los juegos de verdad que empiezan a ser manifiestos, de acuerdo a lo que propone la época en la que se habite, y que para este caso estarían vinculados al cuidado del medio ambiente, la conservación, el reciclaje y la restauración ecológica.

Por otro lado, desde el ámbito internacional, los indígenas en medio de la recurrencia de su vulnerabilidad, la pérdida de la cultura y el rescate, se conforman como actores que se desarrollan en un ambiente específico en peligro, solo desde el cual se emanan “valores culturales” importantes que desde el saber, han de alimentar y afanar las iniciativas por preservar y sostener el medio. Así, se dice que “los daños incesantes al medio ambiente ponen en peligro la supervivencia de muchos pueblos indígenas. Su identidad y patrimonio culturales son inseparables de sus tierras tradicionales y, por este motivo, la protección y conservación del medio ambiente es una prioridad para los jóvenes indígenas en todo el mundo”. Para ello, funciona “en las Américas el programa PROANDES (Programa de Servicios Básicos para la Subregión Andina) que se desarrolla en las zonas más pobres de Bolivia, Colombia, el Ecuador, el Perú y Venezuela en las que viven muchos pueblos indígenas. Este proyecto de desarrollo sostenible de la UNICEF para los niños en la cuenca amazónica, tiene por objeto resolver los problemas con que se enfrentan las poblaciones amazónicas y mejorar la condición de las mujeres y

los niños”. (Dependencia de las Naciones Unidas para la Juventud, 2000 p.4). En este sentido, el “joven indígena” es vulnerable por un lado y por el otro es el encargado de preservar y conservar el medio ambiente desde el desarrollo sostenible, para lograr la supervivencia de los pueblos indígenas, como se verá más adelante.

Desde otro punto, y dentro de las afirmaciones que orientan prácticas que comprenden la escuela de Puerto Nariño, específicamente en el INAESFRA, se contempla como objetivo general en el PEI “Formar hábitos de sana conciencia, en cada uno de los entes involucrados en el sistema escolar, donde primen las actitudes de respeto, solidaridad, puntualidad, compañerismo, buen diálogo, cuidado del cuerpo y medio ambiente... pues la más inteligente de la especie, la humanidad, se ha multiplicado de manera desmesurada y hemos llegado a preguntarnos ¿cuál es la capacidad de la tierra para mantener al hombre?... Este proyecto de educación ambiental se desarrolla, con el fin de concientizar al estudiante y la comunidad educativa en general para la solución y mejoramiento del medio donde nos encontremos, recordando que un desequilibrio ecológico nos puede causar diferentes molestias y enfermedades...El estudiante estará en contacto con las situaciones ambientales reales, y el compromiso es dar soluciones en donde nos encontremos, demostrar la relación que existe entre el saneamiento ambiental y la calidad de vida; promover la adopción de hábitos de higiene que reduzca la morbilidad por enfermedades causadas u originadas en el manejo inadecuado del medio ambiente. Utilizar y conservar el medio natural y social”. (Hermanas Vicentinas, 2011).

Desde este lugar, se evidencian entonces prácticas concretas como *“el día del medio ambiente donde todos los niños se van a recoger la basura, hojarasca, desechos, que encuentren por todas las manzanas de Puerto Nariño, y salen del colegio ya aseado completamente, con carteleras, banda marcial y consignas que dicen: “cuidemos el medio ambiente, para el bienestar de nuestra vida”. “Ayudemos a tener un ambiente limpio, reciclemos”. “La campaña ambiental y ecológica INAESFRA, pide su colaboración para tener un*

ambiente limpio”... “Luego de realizar limpieza por todo el casco urbano, y por su participación en la actividad, se les premia con un refrigerio”. (Archivo personal, 2011, p.33).

Por otra parte, uno de los conceptos que circulan respecto al cuidado del medio ambiente, es la diversidad, que se encuentra vinculada a la idea de indígena cuidador de la naturaleza, que se ha expuesto y que resulta ser producto de años de relacionarse con el ambiente de manera particularmente equilibrada, desde las ideas, lo que resulta ser un rasgo de la fachada étnica, que incita la atracción turística. De acuerdo a ello, se afirma que “la diversidad étnica que representan los pueblos indígenas en la Amazonía Colombiana, resalta la gran variedad de expresiones culturales que contribuyen a la preservación y mantenimiento de los conocimientos, las innovaciones y prácticas que incorporan estilos de vida tradicionales, que han sido fundamentales para la conservación y uso sostenible de la diversidad biológica”.. (Acosta, 2006, p.8). Un discurso actual, que como dice (Gros, 2000, p.71) “acompañado... por toda una serie de nuevos actores (ONG’s, antropólogos, turistas) decididamente, *indian is beautiful...*”.

Así, se torna importante el tema de la diversidad en el INAESFRA, como se registra en el diario de campo: *“en espacios académicos o materias como por ejemplo Turismo, era importante responder por una serie de proyectos que tenía la institución, uno de ellos era hacer catálogos de la parte natural y cultural. Así que la hermana a cargo tenía que presentar este trabajo como aporte de ella para construir un compendio o catálogo ante la secretaría y el MEN, con la colaboración de todos los estudiantes de la institución. En esta clase ponía a los muchachos aparte de limpiar, a consultar a sus abuelos, padres o en libros de FUCAI, sobre la cultura y la naturaleza. El producto final eran entonces, los trabajos a computador extensos sobre inventarios de flora, fauna, clanes, historias, comidas típicas etc., dependiendo el equipo de trabajo. Luego se evaluaba la entrega digital de acuerdo a los desempeños. Un día fue contradictorio pero diciente, el hecho de ver en el piso y en la basura algunos trabajos que habían sido elaborados por antiguos estudiantes, con esmero, a*

mano, delicadamente coloreados y decorados. Tal vez sólo para esta hermana, eran útiles trabajos digitalizados para completar su publicación, por eso botó a la basura lo que no le servía. Era entonces de gran mérito para los estudiantes hacer el trabajo como lo solicitaba la hermana, pues la mayoría no tenía computador y los del colegio no estaban casi nunca disponibles para todos". (Archivo personal, 2011).

Así, los proyectos escritos por los jóvenes como lo dice uno de ellos, tenían por objeto, *"Promover las costumbres de nuestros antepasados para no perder las informaciones que dejaron los personajes míticos. Poner en práctica todas las normas de los clanes, facilitar el conocimiento de las grandes variedades de clanes con sus respectivos signos, promover y poder orientar a los demás estudiantes para que tengan un conocimiento basado en la identidad cultural de los clanes de la cultura, para que en el futuro podamos enseñar los procesos para tener una buena sociedad. No debemos perder las informaciones porque con ellas podemos aprender muchas cosas de la identidad cultural de los antepasados"* (Katlyn, 2011, p.2). Óigase bien la identidad cultural de los antepasados, porque como se ha intentado ilustrar, la identidad resulta ser transfigurable en medio de lo histórico y lo fabuloso.

Volviendo al tema del turismo, la recurrencia continua apareciendo. Una de las propuestas de (Lozada, 2011, p.5) en su campaña política para Alcalde por el partido verde, propone "Apoyar los proyectos turísticos diseñados por las Instituciones educativas INAESFRA e INEAGRO", pues dentro del marco de conceptos que sustentan y justifican la existencia modal de estas instituciones educativas, el turismo es uno de los principales objetivos que movilizan la enseñanza. Así, en la justificación de su PEI, el INAESFRA plantea que "debido a la gran influencia del turismo en el municipio de Puerto Nariño, se hace necesario generar herramientas para la organización de las empresas turísticas en el sector; ya que el turismo es una actividad económica de gran dinamismo que contribuye al desarrollo económico y social en la creación de empleos e ingresos para la población local. Así mismo, el Internado San Francisco de Loretoyaco ha proyectado un avance turístico en la región, que genera beneficios y efectos positivos que representan un gran desafío para la

sostenibilidad de la Institución. Por lo tanto urge la necesidad de continuar con la formación de guías comprometidos, responsables e impulsores en el florecimiento turístico de la región.”. (Hermanas Vicentinas, 2011, p.97).

Desde tal importancia, el turismo adquiere protagonismo en parte por involucrarse en el funcionamiento de otros espacios académicos que se vuelven necesarios al encontrarse asociados con la atención y la guianza. Por su parte Maturana, profesor del INEAGRO, licenciado en lenguas modernas dice: *“tengo un sueño, mi sueño para con mis estudiantes es que ojalá el día que parta de este lugar, mis estudiantes puedan llevar a cabo las labores de guianza turística en el idioma inglés...”* (Archivo personal, 2011, p.3). Al respecto, el estudiante tendría no solo que saber la lengua que le da titulación y rol indígena, sino que tendría que además aprender otros idiomas para atender al turista, lo que le permitirá “ser persona idónea que preste un excelente servicio a los visitantes”, y tener mejores oportunidades laborales. (Ruíz, 2008, p.26).

Ya en lo que respecta otros enfoques al mirar la relación del hombre con la naturaleza en la escuela, se abren campo en estas zonas “rurales” en especial, los proyectos productivos como directrices de prácticas concretas que proporcionan saberes a los jóvenes. A los cuales se encuentran también vinculadas las políticas nacionales, que mencionan: “La producción de alimentos gozará de la especial protección del Estado. Para tal efecto, se otorgará prioridad al desarrollo integral de las actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales, así como también a la construcción de obras de infraestructura física y adecuación de tierras. De igual manera, el Estado promoverá la investigación y la transferencia de tecnología para la producción de alimentos y materias primas de origen agropecuario, con el propósito de incrementar la productividad”. (Constitución Política de Colombia, 1991, p.11, art.65).

En cumplimiento de ello y a excepción de la transferencia de Tecnología, existen en la escuela entonces, proyectos productivos que comprenden:

“Agrícola, compostaje, Lombricultura, tecnificación, chagra, pecuaria, piscicultura, avicultura, ovinos, cuyes, porcinos, turismo, sendero ecológico, apadrinamiento de árboles.”. (PEI, 2011, p.83). Dentro de los cuales se encuentra inmerso el acontecer diario de la vida de la mayoría de jóvenes del plantel que manifiestan en ocasiones su rechazo, al mantenimiento de estos proyectos, que en el currículo ocupan un porcentaje alto de intensidad horaria. Los espacios fundamentales que orientan estos proyectos productivos son las materias de “pecuaria y agrícola, donde los profesores enseñan técnicas de sacrificio, siembra, fumigación, plagas, enfermedades, cuidado y manutención de especies de producción tales como el cerdo, pollos, codornices, gamitanas, gansos, curíes, yuca, piña, hortalizas, plátano y bore, etc.” (Archivo personal, 2011)

Por su parte, los proyectos manejados desde el campo disciplinar y técnico Agrícola, se combinan con la producción de cultivos denominados “chagra” que reciben su nombre y definiciones por ser particularmente “indígenas”, que desde el entrecruzamiento de conceptos y discursos son equivalentes a las huertas caseras o escolares y partiendo de ello se encuentran “íntimamente relacionados con la cosmovisión indígena... donde se ven reflejadas las dimensiones de salud, educación y la concepción sobre el mundo social y natural... por ello si no se tiene tierra ni alimentos propios hay enfermedad... De la misma manera es un espacio educativo... que integra la seguridad alimentaria, la salud y la educación para garantizar la existencia física y espiritual de los pueblos indígenas”. Donde además como dice (Vasco, 2004, p.3) “ocurre lo propio en el proceso productivo”. En este sentido, “la idea de que los centros educativos sean productivos, autosostenibles e incluyan prácticas tradicionales de producción es una manera de hacer interculturalidad en lo concreto y para beneficio general” (Enciso, 2004, p.40). Se concibe la chagra también como “la forma tradicional... de seguridad alimentaria de los pueblos indígenas agricultores de Colombia... que integra una diversidad de plantas tradicionales, cultivos perennes y especies menores que aseguran una alimentación variada, además de plantas medicinales”. (Montoya, 2010).

En este sentido, como dice la anterior autora “este reconocimiento ha dado lugar a llamamientos a los gobiernos para incorporar la cultura de los pueblos indígenas como elemento fundamental en la formulación de proyectos o programas de agricultura sostenible y en general en las prácticas y políticas públicas que involucren esta población”. Por ello en el municipio, existe el proyecto de seguridad alimentaria RESA "Fortalecimiento del sistema de producción amazónico y mejoramiento de Seguridad Alimentaria de las comunidades indígenas del municipio y resguardo de Puerto Nariño, Departamento del Amazonas", ejecutado en el año 2005 por el Instituto Amazónico de Investigaciones Científicas SINCHI, que según sus propuestas se encarga de dar “especial atención dentro de las actividades desarrolladas... al conocimiento tradicional que existe en la parte alimentaria cotidiana... para dar a conocer la riqueza inmaterial en Colombia, de los pueblos indígenas de la región amazónica” el cual se ofreció a “426 familias ubicadas en las comunidades...” (Acosta, 2006, p.12). Concepciones que también se plantean en los programas de Familias en Acción para Pueblos Indígenas, donde se propone “estimular el intercambio de semillas de plantas tradicionales, trueques de alimentos en épocas de cosecha, plantas tradicionales, y mingas para trabajo comunitario en chagras individuales”. Procesos que deben ser debidamente reportados en “el formato de informe, con toda la información requerida, firmado por el enlace indígena o su apoyo y la madre de apoyo al programa” (Montoya, 2010).

Todo lo anterior, se teje en torno a los discursos que configuran la fuerza de poder indígena, desde donde se intersectan y atraviesan los conceptos y acontecimientos que se han expuesto en relación con el ambiente y que por su gran recurrencia llegan a permear las vidas y los cuerpos, constituyéndose en líneas de fuerza que cambian y direccionan prácticas. Así, en algún momento como se registra desde la historia, la chagra se consideraba rotativa *“antes en algunas culturas se quemaba la chagra... ahora ya aprendieron de que no se debe quemar la chagra... entonces eso como que se ha ido tecnificando también”* (Cuellar, 2011, p.3) entonces, se ha venido incluyendo como fachada de los discursos de sostenibilidad, soberanía y autonomía alimentarias,

conjugados con las técnicas que lo agrícola propone, por lo que ha de constituirse en otro saber híbrido, lleno de mutaciones, enseñable y practicable esta escuela que como ambiente, ha de tejer los modos de habitar de los jóvenes, quienes desde diversas maneras reciben enseñanzas al respecto.

Se registra entonces, que lo agropecuario en el INAESFRA se puede ver desde varias perspectivas, una de ella es la explotación y producción que la institución extrae de sus recursos, para un lucro institucional determinado. Pero otra, se configura desde el sueño por parte de un maestro, que plantea los cultivos tecnificados y productivos con el nombre de chagra, como oportunidad para lograr el fortalecimiento de la economía familiar y así proporcionar una buena alimentación a sus estudiantes que se alimentan precariamente. El sueño de pensar la producción como una posibilidad para resolver problemas económicos, familiares, que comprenden desde la alimentación hasta el sustento básico: luz, ropa, libros, cuadernos, cobijas, artefactos; se convierte en un ideal que moviliza la práctica del maestro de Agrícola. Es pensar en dejar de hacer rico al “gamonal” con mano de obra sin remuneración, es pensar en que se pueden liderar otros procesos de beneficio común y librarse así de algunas presiones económicas que afectan los jóvenes y las familias.

Aunque como se registró, algunos no tienen interés en aprender al respecto, ya que dicen que en sus comunidades no se siembra de la manera en la que se enseña en el espacio de Agrícola. Estos saberes de chagra, rotación de cultivo y de agrupación dispareja y desordenada de las plantas que se necesitan y que comúnmente conforman las chagras de las comunidades; desde la enseñanza de lo agrícola, se restituyen por la técnica del monocultivo, los fertilizantes, fungicidas, los insecticidas, el exterminio de otras plagas y enfermedades, la deforestación de otras plantas para la recepción efectiva de luz, en la búsqueda de obtener mayor producción, y otras posibilidades de cultivar y producir desde el trabajo de los jóvenes, para su propio lucro en la escuela; conformándose como otra mirada de manejo del ambiente.

Pero el descontento de algunos jóvenes, no solo se registró por el hecho de poner en desventaja las prácticas de la chagra de sus casas en comparación

con modos de cultivo más productivo, sino que muchos como se registra *“presentaban malgenio y se veían reacios a realizar las prácticas en pecuaria y agrícola pues les fastidiaba el sudor, se sentían cansados, y fatigados, para el comienzo de otras clases. Era apenas comprensible, cuando estudiar se convertía solo en el deber del trabajo cumplido. ¿Se concebía desde las prácticas, el enseñar, como la dirección del trabajo o la técnica, y el aprendizaje el responder por la producción de pollos, huevos, o plátanos?”*. (Archivo personal, 2011) probablemente en este contexto, sí, esas son sus prácticas.

Por otro lado como se registra, *“el profesor de agrícola siempre pensó en la formación académica de sus estudiantes, muchos de los cuales en compañía de las hermanas, se enojaban con él, cuando las notas de exámenes teóricos, resultaban ser tan bajas, cuando el 90% perdían esta materia, y eso hacía al profesor malo desde su quehacer y malo como persona. Y se preguntaban ¿cómo obtener tal nota si se hacía el trabajo requerido? ¿Por qué se obtienen tales resultados si se realizaron los sacrificios y la siembra que además son bastante meritorios?, y yo me preguntaba ¿Por qué el trabajo se ve como lo único a evaluar, si teóricamente no respondían mal a las evaluaciones?. En estos espacios de Agrícola y más Pecuaria, no solo se aprende a ser trabajador, también indirectamente se aprende a no merecer la mejor parte del pollo, del cerdo, o la producción de gamitanas. Porque aunque en pecuaria se enseñe que la mejor parte para vender sea la chuleta, no es probable que el joven-obrero-trabajador la pruebe, es tan exclusiva que sólo las hermanas tienen la potestad y el derecho de comerla. ¿Se enseña entonces desde las prácticas que la mejor parte del cerdo nunca puede ser comida por los sirvientes pero si debe ser servida a otros?”*. (Archivo personal, 2011)

Desde allí se presentan entonces visos de una voz que empieza a ser consciente de su condición, una mirada que se percata de los intereses institucionales, de los sueños de un maestro, de los deberes y las injusticias que se cobijan y protegen con los discursos. Pero que calla y solo habla desde acciones y desconexiones, porque pronunciarse verbalmente a pesar de ser derecho del Manual de convivencia, en la práctica se convierte en una prohibición.

Por otro lado, dentro de todo lo que mencionan las prácticas escolares en el nombre de las ciencias naturales configurando al joven, y que desenmascaran los discursos resultando ser en ocasiones opuestos a estos, se tiene una visión a futuro: “para el 2025, dinamizar los procesos de crecimiento de la familia Inaesfra, buscando alta capacidad de gestión individual para un bien colectivo, donde se consoliden los niveles educativos de preescolar hasta los estudios superiores, alcanzando autosostenibilidad, seguridad alimentaria, desarrollo sociocultural, protagonizando desde su identidad los valores étnicos, morales y espirituales. Ser pionero en la conservación del agua y del oxígeno, interactuando en equipo, buscando que los estudiantes dominen cuatro lenguas y de esta manera ser respuesta frente a las exigencias de forma crítica y proyectiva, para hacer realidad el slogan de la institucional *La excelencia es propia de quienes la buscan*”. (PEI, 2010, p.29).

Así, la gestión individual, la autosostenibilidad y la seguridad alimentaria se persiguen en los discursos para dar respuesta de nuevo a la renombrada excelencia, lo que resulta ser irrisorio puesto que la alimentación y todas las prácticas que se llevan a cabo en torno a esta, muestran que en lo que respecta al INAESFRA, se hace uso de tales conceptos para administrar el trabajo dirigido, subestimar la labor del maestro, y enseñar a los estudiantes a ser obreros trabajadores, sin proponer en las prácticas escolares el funcionamiento y la administración de una empresa propia, como tanto se menciona en los objetivos institucionales de formación a jóvenes en esta Institución.

Ser pionero entonces en lo que tiene que ver con la venta de oxígeno, se encarna en la siembra de árboles, la intención de cuantificar su producción y con ello, de nuevo buscar otra fuente de lucro institucional. Para lograrlo entonces, se plantea que “para el año 2025 toda la comunidad educativa de la institución serán y harán conciencia ecológica donde todos uniremos fuerza para seguir respirando OXÍGENO puro y todo este reto, será para mejorar el ambiente del planeta desde nuestra localidad”. (Hermanas Vicentinas, 2011), lo que resultaría ser en gran parte promovido por diversas empresas del mundo

que requieren contrarrestar las emisiones de CO₂, posibilitando el logro de cuotas ambientales, que serían ajenas a las vidas de los jóvenes, pero pertinentes desde tales condiciones de posibilidad para el enseñar como acontecer que tiene lugar en los espacios académicos de las ciencias en este contexto.

Además, dentro de los servicios naturales que el turismo propone, el oxígeno en Puerto Nariño como lo menciona el ex presidente de Aticoya *“es una de de las potencias que tienen estas tierras... un oxígeno que no está contaminado de nada, un oxígeno que usted respira, lo que la naturaleza le bota a usted, aquí usted no va a respirar un aire y se va a enfermar, aquí el aire es puro, aquí no hay gases de carro, ni de fabrica, aquí no hay nada, es la riqueza es la tranquilidad que usted aquí mira”*.. (Soplin, 2010, p.6)

Por ser el oxígeno entonces potencialmente productivo, en un apartado del PEI institucional, se dice que en cuestión de producción y calidad del proyecto de medio ambiente, los “contenidos a desarrollar son: Siembra de árboles y apadrinamiento, reciclaje de residuos sólidos, orgánicos, compostaje en el relleno sanitario del municipio, evitar la contaminación del aire, agua y suelo, concientizar de enfermedades causadas por la contaminación. Saneamiento básico del agua, aire y del suelo, embellecimiento del entorno. Realizar campañas ecológicas y saneamiento ambiental. Celebración día de la ecología en la institución y campañas ecológicas en el municipio. Complementación de las áreas que tienen temas a fines sobre el medio ambiente (clases presenciales).” Se planea en la ejecución de en este proyecto el logro de los siguientes propósitos: “Que el estudiante tenga un hábito de higiene y conservación del medio ambiente. Que la comunidad educativa se sensibilice sobre el problema ambiental del entorno de su hábitat. Adecuar el sitio de reciclaje. Que el estudiante cuide, proteja y tome conciencia de la importancia de tener los espacios públicos limpios. Que todos los docentes estemos en la misma tónica de trabajar por tener el ambiente limpio”. (Hermanas Vicentinas, 2011).

5.1. Apropiaciones del discurso ambiental y algunas singularidades que configuran la subjetividad del joven: sobre opiniones y afirmaciones de los estudiantes.

Como se ha venido mencionando el discurso de lo ambiental en el INAESFRA tiene lugar desde diferentes prácticas, que generalmente recaen en los jóvenes quienes son sujetos del enseñar. Se inculcan entonces en la formación de principios relacionados con el cuidado de medio ambiente, y todo lo que a este le subyace. Desde el poder entonces, las acciones vinculadas a la evaluación entre otros, recaen, inducen, dificultan y limitan las prácticas cotidianas de los jóvenes. Así como se menciona en el PEI “Los estudiantes serán evaluados de acuerdo al interés que tienen en las actividades a desarrollar. Se tomaran notas en las áreas de Ciencias Naturales, Agrícola y Turismo. Habrá un monitor de ecología en las aulas de clase, el cual llevará el control de los aseos de sus compañeros. Los estudiantes que al final logren cumplir a cabalidad los objetivos específicos, serán premiados con una salida de campo”, pero más que ello serán premiados con notas en todas y cada una de las clases que se mencionan, y los que no realicen tales actividades dentro del cuidado del entono, serán castigados con una mala calificación. (Hermanas Vicentinas, 2011).

Uno de los espacios en los que se inculca este cuidado, pero no solamente desde la intención de la nota, sino desde la enseñanza de otros valores en relación con la cultura, se encuentra el espacio de ciencias naturales, ecología y lengua materna con el profesor Miguel Arcángel Cuellar Ahue paisano⁵⁰ educador, como se registra en el informe de práctica; que “*enseña a los jóvenes el respeto por los animales, las plantas, etc.*” Así, (Cuellar, 2011) menciona respondiendo a la pregunta ¿por qué escogió su profesión? lo siguiente: “*estudié ciencias naturales porque antes disfrutaba matar muchos animales, pero me di cuenta que la vida es tan importante desde una hormiga*

⁵⁰ Paisano es una palabra usada para denominar al amigo, hermano, familiar lejano, o vecino que hace parte de la comunidad, al que se le conoce desde lo familiar, así que su casa, infancia y juventud en algunos casos, pueden ser muy cercanas para las personas de determinado sitio y alrededores.

hasta lo más grande que haya". Y aunque enseña a sus estudiantes la biología, las ciencias naturales, la ecología y la educación ambiental que proponen los discursos, los estándares y el plan de estudios, también enseña desde sus nociones y las construcciones que ha hecho desde su vida, el cuidado y el respeto por los seres vivos, y otros temas que le permiten orientar enseñanzas que como él dice *"sirven para la vida de los estudiantes"*. Los temas son enseñados desde exposiciones, laboratorios, salidas de campo y lo que se conoce como magistral, siendo actividades por las que los muchachos sienten gran empatía, ya que para ellos el profesor es una persona bastante familiar que enseña no sólo la información consignada en un libro o el código, sino que por el contrario aterriza a su contexto y necesidad lo que enseña, para ellos.

Respecto a su quehacer, el profesor de ciencias comenta: *"... Me gusta manejar la parte biológica con la parte cultural... que cuando hablo de los seres bióticos y abióticos... según la cultura... de nosotros, para nosotros no existen seres abióticos... para nosotros todo tiene vida, todo se relaciona con todo... una piedra, el viento, el agua, no hay esa relación de biótico y abiótico, para nosotros todos son seres bióticos... ellos preguntan que porqué el conocimiento se divide en dos, y yo les digo porque para nosotros todo es diferente... por ejemplo una piedra tiene un espíritu... ¿Cómo sabemos que tiene un espíritu? Porque simplemente nuestros abuelos dice: padre no vaya a tocar la piedra con el niño porque lo puede cutipar y le puede dar diarrea... cutipar es que le hace la contra... que si tocamos la piedra, el lo rechaza y ese mal se lo pasa a uno... una madre no puede tocar la piedra porque su niño chiquitico recién nacido se enferma... se cura con un chamán... Por ejemplo yo: a mi niño chiquitico no puedo exponerlo cuando hay tempestades... porque lo puede llevar el espíritu o puede amanecer con diarrea... porque para nosotros el viento tiene una madre... siempre yo comparo esos dos conocimientos en todo... la parte cultural y la parte de biología... Siempre les comparo a ellos, si otra persona lo hubiera escuchado simplemente diría ah no eso es mito... y eso me han preguntado los mismos chicos: ¿y es que la gente de los colonos no le pasa eso?, puede hacer con los chiquitos lo que ellos quieran y no les pasa nada... muchos abuelos responden y dicen ¡será porque es hijo de blanco!... yo siempre le digo a los chicos, simplemente*

porque no es la creencia de ellos porque no le hace efecto, que si usted no puede pasar con su chiquitico debajo de un árbol, por ejemplo la ceiba y no le pasa nada simplemente es porque no es la cultura de ellos, para ellos no es nada, no es la sangre de ellos entonces no es nada, pues no le afecta nada...”
(Cuellar, 2011, p.1).

Se configura el joven entonces desde la enseñanza de ciertas singularidades, porque no es sólo la creencia sino la posibilidad de existencia, desde las experiencias personales y colectivas de las que el profesor tiene registro. Por ello, se piensa que probablemente esta práctica y el beneficio que la duda otorga a sus estudiantes, sólo podría ser creada y recreada por un profesor Tikuna de Ciencias Naturales, como lo es él, desde su particularidad. Así, en medio de todos estos movimientos, sucesos, o eventos que construyen una atmósfera discursiva común, y en medio de las condiciones de lo indígena, la identidad, la religión, la escuela, etc. El profesor de ciencias presenta su singularidad, y la particular forma de enseñanza desde las apropiaciones personales de la vida en la impronta que la escuela también ha dejado en ella.

Desde allí, (Cuellar, 2011, p.4) considera que la ecología es *“estar metido en la naturaleza, es estar viviendo con la naturaleza, y depender de ella... en la parte cultural es cómo... vivir con la naturaleza, porque ecología es una palabra colona ... y tener esa buena relación hombre-naturaleza, naturaleza-hombre, sin hacer ningún daño a ninguno de los dos, porque siempre depende de la naturaleza nuestra existencia, lo que sacamos de ella depende de nosotros... siempre hemos tenido los indígenas la tierra y la naturaleza como lo primero, aunque siempre nos han dicho que la palabra es “madre tierra”... ya se ha monopolizado, pero yendo a las raíces, los Tikunas no deberíamos decir madre tierra porque nosotros vinimos de un hombre no de una mujer... esa es la inquietud que siempre hemos tenido con los abuelos en las reuniones y ellos nos hablan de eso...”*.

Y se plantea todo esto, en las enseñanzas que en medio del mar de interacciones, figuras genéricas, discursos, prácticas, singularidades y objetivaciones configuran a los jóvenes, quienes han de pronunciar desde las

opiniones personales en las preguntas: ¿De qué me sirve el estudio de la ecología? ¿Qué relaciones tiene con la cultura, con la tradición? ¿Cómo la conciben los abuelos? ¿Hago parte de la naturaleza?; lo siguiente: *“Me sirve para aprender algo más allá de todas las cosas... mis relaciones de la ecología son el oxígeno, tener el ambiente limpio, meter las basuras en su respectivo puesto”* (Niño, 2011, p.1). *“El estudio de la Ecología, sirve para guiarme, para tener un buen estado de salud o un buen manejo del ambiente en la casa”* (Morán, 2011, p.1). Otros estudiantes mencionan que la ecología sirve para mejorar el medio ambiente, para tener conocimiento de este y no destruirlo, sirve para aprender sobre animales y plantas, para lograr buena salud en los animales, mencionan que la ecología es no contaminar sabiendo todo lo que puede causar el hombre en la tierra, es no votar basura ni desperdicios, es ser responsable con los plásticos y vidrios y juntarlos en su lugar, evitar la tala de árboles, y que como lo menciona (Tapayuri, 2011, p.1) *“en los países no se sigan creando males”*. Se menciona que los abuelos conciben la ecología al no maltratar el medio ambiente y al sembrar árboles. Así mismo, muchos jóvenes se conciben como cuidadores del medio ambiente, diciendo: *“Yo como ser humano pertenezco a la naturaleza porque estoy protegiendo el medio ambiente”* (Tapayuri, 2011, p.1), *“Yo como estudiante tengo que cuidar la naturaleza para no dañar las hojas”*. (Cauache, 2011, p.1) hay que cuidar la naturaleza *“porque en ella puedo convivir... en medio de ella puedo vivir y respirar”*. (Harold, 2011, p.1).

Desde estas opiniones entonces, los jóvenes apropian tal exterioridad conjugada en sus diferentes comprensiones y prácticas, las cuales dentro de la escuela se encuentran delimitadas muy bien, por todo lo que se ha dicho anteriormente y que encarna en las acciones respecto al cuidado del medio ambiente y en prácticas concretas de las Ciencias Naturales en el INAESFRA. Así, es preciso mencionar que se convierten en juegos de verdad tales relaciones, desde donde los jóvenes sujetan sus entendimientos, delimitando un campo de saber que en resumen, comporta comprensiones específicas de salud, limpieza, reciclaje, contaminación, cuidado del entorno, saberes en relación a los animales, entre otros.

En este sentido, la enseñanza de las ciencias naturales se encapsula en tales fronteras en la relación saber/poder, sería entonces cuestión del pensamiento, abrir otras puertas en la enseñanza, mostrar la conformación del conjunto de hechos que se convierten en verdades en los entendimientos de todos, abrir otras posibles formas de entender los fenómenos, desde los saberes y las ciencias, desde lo que dicen los vecinos, los padres, los abuelos, la ecología desde la biología, el arte en relación con la naturaleza, por ejemplo, y desde allí crear horizontes diferentes que se puedan para sí y para los otros, otorgar nuevas maneras de subjetividad al asumir la vida que nos es dada.

6. CONSIDERACIONES FINALES, RUTAS TRAZADAS Y OTRAS BÚSQUEDAS

En la intención por formular desde esta experiencia investigativa, otras rutas y senderos para profundizar, para construir aportes contundentes desde los que se permitan materializar posibles creaciones, incitadas tal vez por indagaciones en torno a la enseñanza desde el presente trabajo; es necesario, abrir las cartas, desplegar los hallazgos y acudir a los pensamientos concretos que suscitaron la búsqueda. Así, la desarticulación, la escritura, y la experiencia que tuvo lugar en el transcurso de esta investigación, se intenta materializar en las siguientes líneas que más que concluir, solo pretenden mostrar otros caminos para la investigación.

Para comenzar, es imprescindible decir que tras observar el presente acontecimiento investigativo, las construcciones personales que tuvieron lugar durante y luego de este, proporcionaron en primer lugar la posibilidad de desvirtuar el ser, el pensamiento, la palabra y la acción como maestra. Así, se espera que donde sea posible, aquel que lea estas líneas construidas; pueda configurar creaciones distintas en relación a la escuela y a los “jóvenes indígenas” tal vez desde el pensamiento del afuera, desde la acción particular que el maestro suscite desde la enseñanza y la pedagogía como posibilidades de problematizar la educación. Y, partiendo de los aportes que desmantelaron las verdades que han sujetado, incidir en la potenciación de singularidades, desde otras iniciativas que nazcan en la pregunta por la enseñanza para poblaciones indígenas del país.

Así, en la intención por desplegar las fuentes, y mostrar otras relaciones que construyen la condición indígena que configura al joven habitante de resguardos, se puede concluir que lo que escenifican las fuerzas de poder, y las formaciones de saber desde la condición indígena en la conformación de algunas prácticas discursivas a nivel global, ha de encontrarse ligado a la particularidad de la época actual, en la que instituciones fundamentales a nivel

mundial, tales como la ONU y la Unicef, han de conformar el entorno discursivo, desde el cual se configura el sujeto “joven indígena”, y tras ellas, se ha de tejer un entramado de reglas y acontecimientos históricos en los que la legislación internacional como la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos, la Cumbre de la Tierra de 1992, la Convención sobre los Derechos del Niño y otros pactos internacionales sobre derechos humanos, son algunas de las condiciones de posibilidad que comienzan a diagramar los poderes en otras instituciones y saberes estatales como la legislación emanada desde la constitución del 91, las Organizaciones Indígenas Nacionales y específicamente del Trapecio Amazónico, ONG`s, ICBF, Familias en Acción. Sin contar con la visibilidad que adquieren los jóvenes y niños indígenas como sujeto de derechos, depositarios únicos del conocimiento tradicional, herederos del futuro de la humanidad, y del patrimonio cultural, donde la regularidad de la identidad en sus múltiples facetas sin desconocer la influencia del turismo, ha de ser pertinente en la escuela incitando formas de pertenencia ya sea a una etnia, una tradición, o dentro de tribus urbanas, lo que permite la estabilidad de discursos que propenden por el bienestar y la protección de la niñez y la juventud indígena.

En este sentido, lo que se empieza a promulgar desde tales devenires, son los discursos que circulan en el tema etnoeducativo, antropológico, legislativo, ambiental, entre otros configurando etiquetas⁵¹ específicas de joven indígena, que son funcionales a las fuerzas de poder y a las regularidades discursivas, de lo indígena, la identidad, la escuela, la iglesia y lo ambiental. Así, es una sospecha pensar en que uno de los modos de enunciación de la condición indígena es la etnicidad, a la cual subyacen funciones de objeto (rescate, conservación y pérdida culturales), sujeto (joven indígena) y conceptos en relación con lo étnico, el patrimonio, la cultura, que vienen a constituirse como un afuera, ajeno a la contingencia del joven, pero fundamental en la configuración de su alojamiento en tal condición. Así pues, en la búsqueda por mirar y pensar de otro modo la enseñanza, los hallazgos en relación con las maneras de afectar de las fuerzas de poder y los juegos de verdad a través de

⁵¹ Estereotipos de indígena que se configuran desde el discurso.

la construcción de etiquetas, necesidades y afanes; dieron cuenta de la singularidad de los sujetos y los ambientes en los que se encuentra inmerso el maestro, por tanto se vislumbra que el niño/joven indígena supera su condición. Así, al crear otras formas de llegar a su formación es preciso tener en cuenta que es ingenuo⁵² repetir lo instituido aun cuando se aclaman otras necesidades de la vida particular de los jóvenes y las comunidades de Puerto Nariño.

Entonces, desde las pretensiones en etnoeducación sería ingenuo participar en la repitencia de un discurso, de una fachada que no es funcional y que por el contrario olvida otros saberes y voces, que respeta rasgos comunes reunidos por otros, y que invisibiliza los arraigos propios o singulares, las éticas y estéticas singulares de los jóvenes, en medio de una condición que exige perfiles y siluetas adecuadas y funcionales a necesidades externas, que evidentemente los subjetiva al observar por otro lado cómo han de conducir su vida desde la reproducción y apropiación de los discursos.

Así, tomando distancia de toda pretensión de encasillar, de fabricar sujetos-objetos de discurso sea cual sea, de limitar el ser; la intención es investigar las posibles aperturas a otras formas de movilización y transformación como maestro, y con ello, la de los niños y jóvenes que tenemos a nuestro cargo, preguntarse por el qué y el cómo se podría construir en torno a la enseñanza en la escuela de Puerto Nariño, si el joven se constituye desde fuerzas específicas, preguntarse por el cómo incidir en la movilidad de las formas que lo atan.

Entonces, la apuesta es pensar abiertamente en torno a enseñanzas que den cabida a los estudiantes a desincorporarse de las etiquetas (si esta es su elección), permitir abiertamente el descubrimiento de sí mismos, de su contingencia, dejando a un lado el deber ser, los perfiles que se han construido sobre los jóvenes indígenas, no porque ello sea negativo, sino para dar la

⁵² Se hace referencia la ingenuidad ya que las acciones de muchos maestros e iniciativas en el marco de la etnoeducación si bien funcionan para algunos contextos, para otros en particular se convierten en fachadas, es decir configuran verdades que conducen el quehacer, pero no son fuerza contundente de poder. Por tanto para el caso de la escuela Puertonariñense acciones desde el ámbito etnoeducativo, tienen poca incidencia contrario a lo que se podría esperar por ser territorio indígena, pues otros acontecimientos toman partido de manera más importante en la escuela y la cotidianidad de las comunidades.

oportunidad de cuestionar el ser, su conformación y desde allí, dar cabida a la singularidad, a lo enigmático de la vida y sus espacios, a lo desconocido de sí, del ambiente, de las familias, de los acontecimientos, de las prácticas. Otorgar oportunidades para pensar y construir diferente la historia, apartándose por un momento de las verdades que el poder y el saber han radicado, intentar ver desde otras ópticas los cambios que la naturaleza muestra, y seguir con el curso de la transformación, teniendo en cuenta que las decisiones de vida de los jóvenes, también hacen parte de ello.

En este sentido, retomando lo que pudo quedar en el aire, la presente investigación fue una apuesta a ubicar el ser y el quehacer del maestro, en un espacio y un tiempo particular: *la escuela de Puerto Nariño y lo que la rodea*, siendo atravesada por invisibilidades respecto a la singularidad del joven, y por ausencias en otros entendimientos sobre él, encontrando recurrencias y tendencias visibles por incorporarlo en formas genéricas, con responsabilidades y deberes instaurados. Así, indagar por la configuración, permitió problematizar la enseñanza lejos de instrumentalizarla o reducirla a una simple acción técnica para lograr un enseñar efectivo, por el contrario el presente trayecto, fue la oportunidad para pensar su carácter ético, político y estético, en la medida en que se mostraron acontecimientos tejidos desde los saberes y poderes, desnudando parte de la maraña que constituye la condición indígena, con el ánimo de incitar el pensamiento y otras maneras de proceder, que permitieran alejarse de la repetición de prácticas y discursos que tienden a normalizar, subjetivar, y homogenizar la particularidad de cada ser.

Así, al preguntarse por los alcances y tensiones de las prácticas discursivas, se llega a la consideración de que estas subjetivan de diferentes maneras al joven, construyendo pliegues que otorgan formas de asimilarse a sí mismos y su entorno. Por otro lado, hay actos que dentro de la condición indígena se tornan polémicos al utilizar el discurso etnoeducativo, en la explotación de los jóvenes desde la escuela por ejemplo, constituyéndose por un lado en el hogar, el colegio, en la iglesia y en un lugar del trabajo no remunerado. Partiendo de ello, la enseñanza no podría reducirse al enseñar, cuando las prácticas de la

escuela y los maestros se configuran extralimitando lo pensado y lo requerido; esta se conforma entonces, en pensar en las condiciones que subjetivan los sujetos, que los inducen, las que conducen el que hacer del maestro, las que se despliegan e invaden las decisiones, los sueños, los anhelos y la esperanza. Se convierte en la manera de investigar las formas en que se coartan las libertades individuales y colectivas para volcarlas o manipularlas hacia fines en los que los sujetos puedan decidir. Se convierte en mirar la historia de las prácticas con otros ojos, con el ánimo de construir sobre ellas y tomando distancia de la repitencia, se convierte en la búsqueda de la creación y por tanto en un punto de resistencia.

En lo que respecta a los aportes de esta investigación a la licenciatura en Biología, es importante mencionar que esta ciencia se encuentra sujeta a técnicas que adquieren relevancia sustancial en la escuela, los jóvenes y la vida de las comunidades. En esta medida tales saberes desbordan el hecho de remitirse a lo biológico como único campo de visualización de la enseñanza. Así, la Biología se relega a la apropiación de otros saberes, siendo un conocimiento útil a técnicas tales como Pecuaria y Agrícola, quienes vienen a incursionar en este particular ambiente dentro de interacciones sociopolíticas de gran relevancia. De otro lado, se intenta mostrar durante el desarrollo del presente trabajo, la enseñanza como una posibilidad de pensar en la contingencia de los sujetos y los ambientes, siendo un referente fundamental que desde el conocimiento biológico hila las formas de de-sujeción respecto a las verdades que delimitan el quehacer del maestro.

Otras posibles rutas para pensar la enseñanza desde la Pedagogía...

Las presentes conclusiones y consideraciones no son un cierre de la investigación, por el contrario, son la muestra a las otras rutas que posibilitaron la búsqueda por la indagación y la enseñanza, en la pregunta por la configuración del joven desde su condición indígena.

Así, es necesario mencionar que desde todo lo expuesto en el presente trabajo, los jóvenes indígenas como comúnmente se han denominado, no están obligados desde su ser a garantizar la continuidad de la pervivencia de la

cultura y la identidad indígena. Así, no tienen que ser la vigencia de los pueblos, si no se encuentra en sus determinaciones personales. Habrá que crear desde lo histórico, desde lo genealógico otras maneras de asumir lo cultural, la tradición, empezando por preguntarse por la genealogía del joven con ellos mismos, por su historia sin pretensiones de crear sujetos con determinadas características, preguntarse por su familia y la selva, y los saberes respecto a lo vivo que solo ellos poseen, por lo interesante de sus vivencias y sus familias, historiar, construir las historias desde sí y para sí, descubrirlas, incitar a los jóvenes a que ello tenga lugar en sus vidas.

Por tanto, se hace necesario movilizar la enseñanza y pensar en sus éticas invisibilizadas, escuchar su voz, pensando en otras propuestas desde la pedagogía, pues justamente, esa hermosa y singular divergencia de narrativas es lo que también lo configura, por esta razón la escuela en muchos ámbitos y líneas, requiere ser pensada continuamente, cuando en este entorno, funciona como una fuerza que afecta a otras fuerzas. Será necesario entonces como se ha dicho, tomar distancia de la repetición del discurso que incita a moldear un tipo de sujeto, investigar la capacidad del joven de afectarse a sí mismo y las potencialidades al resistir ante las fuerzas que lo configuran y desde allí, descubrir la contingencia de la historia y de los sujetos, lo que incita a pensar el que hacer del maestro, liberarse y decidir desde otros lugares. De acuerdo a lo anterior, se plantean entonces las siguientes preguntas para posibles futuras investigaciones: ¿cómo la mirada arqueológica-genealógica de la historia permite crear otros entendimientos sobre el ser, la cultura, las raíces, las huellas, los rastros, las marcas, la familia, los antepasados, el territorio? ¿Cómo visibilizar la singularidad de los espacios y acontecimientos para descubrir la historicidad, para construirla, para escribirla? ¿Cuáles son las prácticas éticas, estéticas y políticas de los jóvenes? ¿Cuáles son sus prácticas de sí que generan resistencias respecto a etiquetas que la condición indígena propone? ¿Cuál es la configuración del joven habitante de territorios indígenas desde la subjetividad? ¿Cómo ello desenmascara los juegos de verdad que circulan?

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, L. E., Mazorra, A. y Peña, C. (2006). *Cultura culinaria de los Pueblos Indígenas del Amazonas. Pueblo Ti, "Gente de Huito y Achiote"*. Instituto Amazónico de Investigaciones: Leticia, Amazonas.

Álvarez, A., (2007). *Ciencias Sociales, Escuela y Nación 1930-1960*. Departamento de Educación y educación comparada. Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España.

Asociación de Cabildos Indígenas del Trapecio Amazónico, (2007), *Resignificación del Proyecto Educativo Comunitario de la Institución Educativa María Auxiliadora de Nazareth. Desde la cosmovisión y las relaciones interculturales*. Leticia: CODEBA.

Autoridad Nacional del Gobierno Indígena ONIC Consejo Mayor de Gobierno., *Boletín del consejo Mayor de la Autoridad Nacional del Gobierno indígena. Una Realidad que amenaza la vida y la pervivencia de los pueblos: situación de derechos humanos de niños y niñas indígenas de Colombia*. (No. 26): Bogotá.

Bauman, Zygmunt., (2005), *Identidad Conversaciones con Benedetto Vecchi*. Buenos Aires: Ed. Losada.

Chillán, Y. (2004). *Voces y Miradas Colombia Joven*. Madrid, España: Colección Millenium. Disponible en: http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/EJ1235400929.pdf.

Coello, E., (2011), *Relato autobiográfico*. Puerto Nariño, Amazonas.

Comunidad Educativa, (2001), *Manual de convivencia Institución Educativa San Francisco de Loretoyaco*, Puerto Nariño, Amazonas.

Deleuze, G., (1986). *Foucault*. París: Paidós Studio.

Delgado, C., (2010), *Christian Gros: Nación, identidad y violencia el desafío latinoamericano*, Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas. Vol. 25, Nº.1 (enero-junio) 352-353. Disponible en: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/viewFile/26776/27077>.

Dependencia de las Naciones Unidas para la Juventud. (2000). *Convención sobre los Derechos del Niño Folleto Nº 9: Los niños y los jóvenes indígenas Conceptos e ideas clave. Programa Mundial de Acción de las Naciones Unidas para la Juventud hasta el Año 2000 y en adelante*. Disponible en: <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/Guide1Pleaflet9sp.pdf>.

Dirección de Salud Departamental, (2011) Encuesta Proyecto de Salud Mental SPA. Puerto Nariño, Amazonas, P.1.

Edupol, (2011). *Ahora la Educación llega a toda Colombia*. Puerto Nariño, Amazonas. P.4.

Enciso, P. (2004). *Estado del arte de la Etnoeducación en Colombia con énfasis en Política Pública*. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Bogotá: Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales Subdirección de Poblaciones. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles462_archivo.pdf.

Foucault, M., (1988). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. París: Pre-textos.

Fundación Batuta. (2002). *Actividades para Preorquesta déjate tocar por la música. Cartillas Estudiantiles Batuta No.3*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

Gros, C. (2000). *Políticas de la Etnicidad: identidad, Estado y modernidad*. (1ª Ed.). Bogotá: Instituto colombiano de Antropología e Historia (ICANH).

Hartmann Guzmán, E., La Jurisdicción Especial Indígena como Política de Etnicidad. *El centro organización para el pensamiento*. Disponible en: <http://elcentro.uniandes.edu.co/cr/antropologia/eguzman/jurisdiccion/jurisdiccion.htm>.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (Icbf). (2006). *ABC Código de Infancia y Adolescencia Ley 1098 de 2006*. Ministerio de la Protección Social: Bogotá. Disponible en: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Bienestar/LeyInfanciaAdolescencia/SobreLaLey/CODIGOINFANCIALey1098.pdf>.

Larrosa, J., (1995). *Escuela Poder y Subjetivación Colección Genealogía del poder. Tecnologías del Yo en Educación*. Madrid: La piqueta.

Larrosa, J., (2007), ¿La escuela un modulador de subjetividad?. *Escuela, Cuerpo y Biopoder*. Medellín: Maestros gestores de nuevos caminos.

López, A. & Bonilla J. (2010). “*Las Rutas del Yagé*”. [Documental] Colombia: Ministerio de Cultura.

Lozada, A., (2011), Plan de Gobierno 2012-20115. *Partido verde un buen Gobierno con experiencia y conocimiento ideas claras para un mejor futuro*. Puerto Nariño, Amazonas.

M. Ramos & Cahuache, E. *TEXTO SÍNTESIS Actualización del Plan de vida de los Pueblos Tikuna Cocama Yagua. ASOCIACIÓN DE AUTORIDADES INDÍGENAS – ATICOYA DOCUMENTO SÍNTESIS – PLAN DE VIDA 2007 – 2017*. Disponible en: http://www.observatorioetnicocecoin.org.co/files/Plan%20de%20%20vida%20Tikuna%20_Aticoya_Puerto%20Nari%C3%B1o.pdf.

Martínez Boom, A., (2003). La enseñanza como posibilidad del Pensamiento. *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio. 1-19. Disponible en: <http://www.albertomartinezboom.com/home/index.php/mtlibros/84-artcl-libro12>

Martínez Boom, A., (2005). ¿Puede la enseñanza incitar el pensamiento? *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante. 1-16. Disponible en: <http://www.albertomartinezboom.com/home/index.php/mtarticulos/178-artcl-articulo10>.

Meireiu, P., (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes S.A.

Montoya, M. (2010). Familias en acción para Pueblos indígenas. Bogotá: Acción Social. Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional.

Ochoa, G., Wood, A., & Zárate, C., (2006), *Puerto Nariño: El pueblo que se mira en el río. Retos al desarrollo sustentable en municipios amazónicos*. Leticia: Universidad Nacional de Colombia sede Amazonia.

Parra, A. (2003). *Acercamiento a la Etnomatemática*. Trabajo de Grado para optar por el Título de Matemático. Departamento de Matemáticas. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá D.C., Colombia. Disponible en: <http://etnomatematica.org/trabgrado/acercamientoalaetnomatematica.pdf>.

República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Disponible en: <http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>.

Ruíz, N. (2008). *Plan de Desarrollo 2008-2011*. Puerto Nariño: Coordinación General del Plan de Desarrollo.

Runge, K., (2003). Foucault o de la Revaloración del Maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la hermenéutica del sujeto. *Revista Educación y Pedagogía. Grupo de Investigación sobre formación y Antropología Pedagógica e Histórica Formaph. Universidad de Antioquia*. Vol 15. No.37. 219-232.

Serrano, J. (2003). *Juventud Estado del Arte Bogotá 1990-2000*. Bogotá: Colección estados de Arte Universidad Central-Departamento Administrativo de Acción Comunal del Distrito.

Serrato, E., (2011), *Relato autobiográfico*. Puerto Nariño, Amazonas.

Universidad Pedagógica Nacional (2006). *Estudios sobre la condición Juvenil: representaciones a cerca del embarazo, del ser madres, y del asumir la maternidad en adolescentes madres y gestantes escolarizadas de algunas Instituciones Educativas de Bogotá*. DBI. Trayectos y Aconteceres: estudios del ser y del quehacer del maestro desde la Pedagogía. (DBI-003-05). Bogotá: Roa, P.

Van Leet, B. (2008). *Niñez Indígena del Amazonas*. Bogotá. D, C. Kimpres Ltda.

Vasco, L. (2004). Etnoeducación y Etnobiología: ¿una alternativa?. *Acta Biológica Colombiana*, Vol. 9 No. 67-70.

Vásquez, A., (2008), Zygmunt Bauman: Modernidad líquida y fragilidad humana. *Nómadas Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso & Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/19/avrocca2.pdf>.
Vásquez, A., (2011), *Relato autobiográfico*. Puerto Nariño, Amazonas.

FUENTES PRIMARIAS

Ahuanari, H., (2011), *Relato autobiográfico*. Puerto Nariño, Amazonas.

Almeida, W., (2011), *Relato autobiográfico*. Puerto Nariño, Amazonas.

Arcenales, S., (2011), *Relato autobiográfico*. Puerto Nariño, Amazonas.

Aticoya & Docentes, (Abril, 2011), *Reunión Docentes*, Archivo personal [Audio]. Puerto Nariño, Amazonas.

Aticoya, Acitam & Azcáita, (Julio, 2011), *Reunión organizaciones indígenas del Amazonas. Tercera Mesa de concertación. Consejo Interinstitucional de Pueblos Indígenas del Trapecio Amazónico CIPITA*, Archivo personal [Audio]. Puerto Nariño, Amazonas.

Cardona, V., (2011), *Relato autobiográfico*. Puerto Nariño, Amazonas.

Cauche, C., (2011), *Relato autobiográfico*. Puerto Nariño, Amazonas.

Cuellar Ahue, M., (2011), *Entrevista*, Archivo personal [Audio]. Puerto Nariño, Amazonas.

Damancio, R., (2011), *Relato autobiográfico*. Puerto Nariño, Amazonas.

Flores, O., (2011), *Relato autobiográfico*. Puerto Nariño, Amazonas.

Galdino, N., (2011), *Relato autobiográfico*. Puerto Nariño, Amazonas.

Gómez, H., (2011), *Relato autobiográfico*. Puerto Nariño, Amazonas.

Gómez, J., (2011), *Relato autobiográfico*. Puerto Nariño, Amazonas.

Gómez, P., (2011), *Relato autobiográfico*. Puerto Nariño, Amazonas.

González, L., (2011), *Relato autobiográfico*. Puerto Nariño, Amazonas.

Hermanas Vicentinas (2011). *Celebra la vida*. Puerto Nariño, Amazonas. P.1.

Hermanas Vicentinas (2011). *Hacia el júbilo de la provincia*. Puerto Nariño, Amazonas. P.1.

Hermanas Vicentinas (2011). *La Pedagogía de Jesús*. Puerto Nariño, Amazonas, P.1.

Hermanas Vicentinas (2011). *Legión de María*. Puerto Nariño, Amazonas. P.4.

Marichín, O., (2011), *Relato autobiográfico*. Puerto Nariño, Amazonas.

Hermanas Vicentinas (2011). *Proyectos Pedagógicos*. Puerto Nariño, Amazonas.

Institución Educativa San Francisco de Loretoyaco, (2011), *Proyecto Educativo Institucional PEI*, Puerto Nariño, Amazonas.

Laulate, F., (2011), *Relato autobiográfico*. Puerto Nariño, Amazonas.

Ledesma, D., (2011), *Relato autobiográfico*. Puerto Nariño, Amazonas.

Mochoa, J., (2011), *Relato autobiográfico*. Puerto Nariño, Amazonas.

Niño, C., (2011), *Relato autobiográfico*. Puerto Nariño, Amazonas.

Pacaya, D., (2011), *Relato autobiográfico*. Puerto Nariño, Amazonas.

Panduro, M., (2011), *Relato autobiográfico*. Puerto Nariño, Amazonas.

Peña, A., (2011), *Relato autobiográfico*. Puerto Nariño, Amazonas.

Pinto, S. E., (2010). *Reseña histórica del Internado*. Archivo Personal, Puerto Nariño, Colombia.

Ramos, L., (2011), *Relato autobiográfico*. Puerto Nariño, Amazonas.

Ramos, R., (2011), *Relato autobiográfico*. Puerto Nariño, Amazonas.

Rodríguez, A., (2011), *Relato autobiográfico*. Puerto Nariño, Amazonas.

Rojas, F., (2011), *Relato autobiográfico*. Puerto Nariño, Amazonas.

Ruíz, G., (2011), *Relato autobiográfico*. Puerto Nariño, Amazonas.

Sías, S., (2011), *Relato autobiográfico*. Puerto Nariño, Amazonas.

Soplin, W. (2010). *Reunión Expresidente de Aticoya y Estudiantes de Sexto semestre de Licenciatura en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional*. Archivo personal [Audio],, Puerto Nariño, Colombia.

Soto, V., (2011), *Relato autobiográfico*. Puerto Nariño, Amazonas.

Suárez, D., (2011), *Relato autobiográfico*. Puerto Nariño, Amazonas.

Suárez, K., (2011), *Relato autobiográfico*. Puerto Nariño, Amazonas.

Tapayuri, H., (2011), *Relato autobiográfico*. Puerto Nariño, Amazonas.

Valentín, G., (2011), *Relato autobiográfico*. Puerto Nariño, Amazonas.

Valerio, E., (2011), *Relato autobiográfico*. Puerto Nariño, Amazonas.

ANEXO 1. MATRIZ DOCUMENTAL

FUENTES PRIMARIAS					
Año	Título	Autor	Tipo documento	Editorial	Lugar
1991	CONSTITUCION POLITICA DE COLOMBIA 1991	República de Colombia	Libro legislativo	--	Bogotá D.C.
2000	POLÍTICAS DE LA ETNICIDAD: IDENTIDAD, ESTADO Y MODERNIDAD	CHRISTIAN GROS	Libro	INSTITUTO COLOMBIANO DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA	Bogotá D.C.
2000	Folleto N° 9: Los niños y los jóvenes indígenas Conceptos e ideas clave Programa Mundial de Acción de las Naciones Unidas para la Juventud hasta el Año 2000 y en adelante	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia Convención sobre los Derechos del Niño	Folleto	Dependencia de las Naciones Unidas para la Juventud	--
2002	Actividades para Preorquesta Batuta, déjate tocar por la música Cartilla Estudiantiles Batuta No.3	Fundación Batuta Sistema Nacional de Orquestas Sinfónicas Juveniles e Infantiles	Cartilla	Fundación Batuta, Ministerio de Cultura Edición 2002	Bogotá D.C.
2003	Acercamiento a la Etnomatemática	PARRA SÁNCHEZ ALDO IVÁN	Trabajo de Grado	Remitido a la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Colombia como requisito para optar al título de: MATEMÁTICO. Departamento de Matemáticas	Comunidad de Macedonia y Bogotá D.C.
2003	Juventud- Estado del Arte, Bogotá 1990-2000	Serrano Amaya José Fernando et. Al.	Libro pdf	Bogotá para vivir todos del mismo lado- Colección estados de Arte-Bogotá- Universidad Central	Bogotá D.C.
2004	ETNOEDUCACIÓN Y ETNOBIOLOGÍA: ¿UNA ALTERNATIVA?	LUIS GUILLERMO VASCO URIBE	Artículo	Acta Biológica Colombiana, Vol. 9 No. 2, 2004 67	Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.
2004	ESTADO DEL ARTE DE LA ETNOEDUCACIÓN EN COLOMBIA CON ÉNFASIS EN POLÍTICA PÚBLICA	PATRICIA ENCISO PATIÑO	Publicación PDF	MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales Subdirección de Poblaciones	Bogotá D.C.

2004	VOCES Y MIRADAS - COLOMBIA JOVEN	YURY CHILLÁN REEYS	Libro	ORGANIZACIÓN IBEROAMERICANA DE JUVENTUD-ONU Colección Millenium	Madrid, España
2006	CULTURA CULINARIA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DEL AMAZONAS "PUEBLO TICUNA GENTE DE HUITO T ACHIOTE"	Acosta Muñoz et al.	Cartilla	Instituto de Investigaciones Científicas - SINCHI.	Leticia, Amazonas
2006	TRAYECTOS Y ACONTECERES. ESTUDIOS DEL SER Y EL QUE HACER DEL MAESTRO DESDE LA PEDAGOGÍA: ESTUDIOS SOBRE LA CONDICIÓN JUVENIL: REPRESENTACIONES ACERCA DEL EMBARAZO, DEL SER MADRES Y DEL ASUMIR LA MATERNIDAD EN ADOLESCENTES MADRES Y GESTANTES ESCOLARIZADAS DE ALGUNAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE BOGOTÁ. DBI-003-05	Roa Paola, et al.	Estudio seriado Investigación	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DIVISIÓN DE GESTIÓN DE PROYECTOS CENTRO DE INVESTIGACIONES -CIUP-	Bogotá D.C.
2006	ABC Código de Infancia y Adolescencia Ley 1098 de 2006	INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR Directora General del ICBF Elvira Forero Hernández- El Congreso de Colombia		Ministerio de la Protección Social Instituto Colombiano de Bienestar Familiar	Bogotá D.C.
2007	TEXTO SÍNTESIS Actualización del Plan de vida de los Pueblos Tikuna Cocama Yagua. ASOCIACIÓN DE AUTORIDADES INDÍGENAS – ATICOYA DOCUMENTO SÍNTESIS – PLAN DE VIDA 2007 - 2017	ASOCIACIÓN DE AUTORIDADES INDÍGENAS ATICOYA Resguardo Tikuna Cocama Yagua de los Municipios de Puerto Nariño y Leticia.	Plan de vida	CODEBA	--
2008	Niñez Indígena del Amazonas	Bernan Van Leet Fundation - ICBF	Libro	Kimpres Ltda.	Bogotá D.C.
2008	MUNICIPIO DE PUERTO NARIÑO DEPARTAMENTO DEL AMAZONAS PLAN DE DESARROLLO 2008-2011 "UN GOBIERNO CON IDENTIDAD Y AUTONOMÍA"	NELSON RUIZ AHUE et al . GABINETE MUNICIPAL	Documento organizativo	Coordinación General del Plan de Desarrollo Alcaldía Municipal de Puerto Nariño	Puerto Nariño Amazonas
2008	"Resignificación del Proyecto Educativo Comunitario de la Institución Educativa María Auxiliadora de Nazareth. Desde la cosmovisión y las relaciones interculturales"	Asociación de Cabildos Indígenas del Trapecio Amazónico ACITAM-CODEBA	PEC	--	Leticia

2010	"LAS RUTAS DEL YAGÉ"	Alex Andrés Lopez Guevara et. al.	Documental	MINISTERIO DE CULTURA	Colombia
2010	Familias en acción para Pueblos indígenas	M. MARGARITA MONTOYA DÍAZ, ALEXANDER DELGADO TOBÓN LINA SORAYA PAULA OVIEDO Rita Combariza Cruz Directora Nacional	Cartilla	--	Bogotá D.C.
2010	Entrevista. Archivo personal	Walter Soplin Expresidente ATICOYA	Transcripción Grabación	--	Puerto Nariño Amazonas
2010	Reseña histórica del Internado	Sor Edelmira	Texto redactado	--	Puerto Nariño- Amazonas
2011	Manual de convivencia Institución Educativa San Francisco de Loretoyaco	Hermanas Vicentinas y Comunidad Educativa	Manual	REPÚBLICA DE COLOMBIA DEPARTAMENTO DEL AMAZONAS, DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE	Puerto Nariño Amazonas
2011	AUTOBIOGRAFÍA DAYANA MELLISA LEDESMA-SOCIALES- GRADO 901	Ledesma Dayana	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	Historia de vida ... 1996-2011 RMR Trabajo de Ciencias Naturales. Entregado a la profe Margarita Garibello. Grado 701. Equipo 3. 2011.	Raúl Manuel Ramos.	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	Institución Educativa San Francisco de Loretoyaco. Área Ciencias Naturales. Profesora Margarita Garibello Escobar. Grado 701. Año 2011. Equipo 2. "La excelencia en propia de quienes a buscan". Puerto Nariño Amazonas-Colombia.	Alumna: Angie Vásquez.	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	Historia de mi Vida	Lina 701.	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	La pedagogía de Jesús	Hermanas Vicentinas	Volante	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	REPÚBLICA DE COLOMBIA DEPARTAMENTO DEL AMAZONAS DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO DE EDUCACION CULTURA Y DEPORTE INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN FRANCISCO DE LORJETOYACO PUERTO NARIÑO. AUTORIZADA SEGÚN RESOLUCION Na 0646 DEL 25 DE MAYO 2004. 13. PROYECTOS PEDAGÓGICOS	Hermanas Vicentinas y Comunidad Educativa	Documento institucional	--	Puerto Nariño Amazonas

2011	República de Colombia Gobernación del Amazonas Dirección de Salud Departamental Proyecto Salud Mental. SPA	--	Encuesta	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	Hacia el júbilo de la provincia	Hermanas Vicentinas	Volante	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	CELEBRA LA VIDA	Hermanas Vicentinas	Volante	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	Edupol. Ahora la Educación llega a toda Colombia. En asocio con la Universidad Autónoma de Manizales, Universidad Autónoma de Bolívar Cartagena de Indias y Escuela de gastronomía Instituto Superior Mariano Moreno (Argentina-Colombia-México).	--	Volante	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	Historia de los antepasado	WILDER AL. GRADO 701. ÁREA DE CIENCIAS NATURALES. "La excelencia es propia de quien la busca"	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN FRANCISCO DE LORETOYACO. GRADO 701. EQUIPO 3. FECHA 23. MES:5. OSCAR MARICHÍN. UNA HISTORIA DE MI VIDA	OSCAR MARICHÍN.	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN FRANCISCO DE LORETOYACO. CIENCIAS NATURALES. MARGARITA GARIBELLO ESCOBAR. TEMA: EXPERIENCIAS DE LO QUE ME PASÓ. LA EXCELENCIA ES PROPIA DE QUIENES LA BUSCAN	ISIS VANESSA CARDONA SUÁREZ	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	ÁREA CIENCIA NATURALES. EQUIPO 4. GRADO 701. AÑO 2011. PROFESORA: MARGARITA. LA EXCELENCIA ES PROPIA DE QUIENES LA BUSCAN.	MORELIA YOKELY I.T.B.	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	TRABAJO DE C. NATURALES. PRESENTADO A: MARGARITA GARIBELLO ESCOBAR. GRADO 701. 2011. LA EXCELENCIA ES PROPIA DE QUIENES LA BUSCAN.	PAUL VICENTE GÓMEZ AHUE	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	Nosotros vivíamos en porvenir: la historia del pueblito que se llama Porvenir hacia la frontera de Colombia es que pasaba esta historia.	GLORIA VALENTÍN	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	MARGARITA GARILLO ESCOBAR. C. NATURALES	ELIECER VALERIO	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	EQUIPO. 6. GRADO 701. PARA: MARGARITA	CARLOS DAVID.	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño Amazonas

2011	CUENTO. EQUIPO 8. GRADO 701.	LUZ CLEIDY VALENTÍN	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	DE: SEBASTIÁN SIAS. PARA: PROF: MARGARITA GARIBELLO ESCOBAR: GRADO: 701.	SEBASTIÁN SIAS V.	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN FRANCISCO DE LORETOYACO. PRESENTADO A: MARGARITA GARIBELLO. GRADO 10ª. EQUIPO 1. CUENTO TEMA: HISTORIA DE MI VIDA. LA EXCELENCIA ES PROPIA DE QUIENES LA BUSCAN.	PRESENTADO POR EUGENIO COELLO	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	INSTITUTO AGROPECUARIO SAN FRANCISCO DE LORETOYACO. TRABAJO DE LA PROFESORA MARGARITA. EQUIPO.2. GRADO 10º. MI PRIMERA EXPERIENCIA QUE TUVE A LOS 12 AÑOS.	SAMANTHA ARCENALES RAMOS.	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	LA HISTORIA DE MI VIDA. GRADO 701. ENTREGADO A : MARGARITA GARIBELLO ESCOBAR. INAESFRA. LA EXCELENCIA ES PROPIA DE QUIENES LA BUSCAN.	ONELLY BEYANCA FLOREZ	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN FRANCISCO DE LORETOYACO. TEMA: EL NIÑO PERDIDO EN LA SELVA. ENTREGADO A LA PROFE: MARGARITA GARIBELLO. ÁREA. QUÍMICA. GRADO: 10ª. EQUIPO 8. PUERTO NARIÑO AMAZONAS. EL NIÑO PERDIDO EN LA SELVA	GLORIA SEBASTIANA VÁSQUEZ V.	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	INSTITUCIÓN EDUCATIVA AGROPECUARIA SAN FRANCISCO DE LORETOYACO. PRESENTADO A LA PROFESORA MARGARITA. ÁREA: QUÍMICA. AÑO: 2011. CUENTO EL PESCADOR EN EL RÍO AMAZONAS	LEWIS RAMOS	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	MI EXPERIENCIA EN LA SELVA CON MIS AMIGOS	MAY DANILO	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	CURSO 701. 2011. TRABAJO DE CIENCIAS NATURALES. PROFE: MARGARITA. INAESFRA. LA HISTORIA DE MI PRIMER VIAJE.	JUAN ANDERSON SERRATO AHUE	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	PREGUNTAS. EQUIPO 2. GRADO 10º.	ROXANA DAMANCIO	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	ENTREVISTA PERSONAL ESCRITA	--	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño Amazonas

2011	ENTREVISTA PERSONAL ESCRITA	--	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	ENTREVISTA PERSONAL ESCRITA	--	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	ENTREVISTA PERSONAL ESCRITA	--	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	ENTREVISTA PERSONAL ESCRITA	HUGO AHUANARI	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	ENTREVISTA PERSONAL ESCRITA	MAGALY PANDURO RODRÍGUEZ	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	ENTREVISTA PERSONAL ESCRITA	ARELIS RODRÍGUEZ	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	ENTREVISTA PERSONAL ESCRITA	KAREN ISMENIA SUAREZ	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	ENTREVISTA PERSONAL ESCRITA	KAREN IRINA C.	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	ENTREVISTA PERSONAL ESCRITA	MIGUEL GÓMEZ	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	ENTREVISTA PERSONAL ESCRITA	EUGENIO COELLO GRADO 10º	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	ENTREVISTA PERSONAL ESCRITA	LUIS ANDRÉS GONZÁLEZ	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	ENTREVISTA PERSONAL ESCRITA	YISELA	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	ENTREVISTA PERSONAL ESCRITA	HERNANDO GÓMEZ	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	ENTREVISTA PERSONAL ESCRITA	Anónimo	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	ENTREVISTA PERSONAL ESCRITA	FELIPE ROJAS	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	PLAN DE GOBIERNO 2012-20115. PARTIDO VERDE. UN BUEN GOBIERNO CON EXPERIENCIA Y CONOCIMIENTO. IDEAS CLARAS PARA UN MEJOR FUTURO	JOSE ALBERTO LOZADA PINEDO	Documento del Partido Verde	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	Reunión organizaciones indígenas del Amazonas. Tercera Mesa de concertación. Consejo Interinstitucional de Pueblos Indígenas del Trapecio Amazónico. 15 de Julio de 2011. CIPITA Educación.	--	Reunión- Audio Archivo personal	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	Transcripción -Entrevista Miguel A. Cuellar Ahue	Miguel A. Cuellar ahue	Entrevista - Audio Archivo personal	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	Diario de campo	Margarita Garibello Escobar	Diario - Archivo personal	--	Puerto Nariño Amazonas

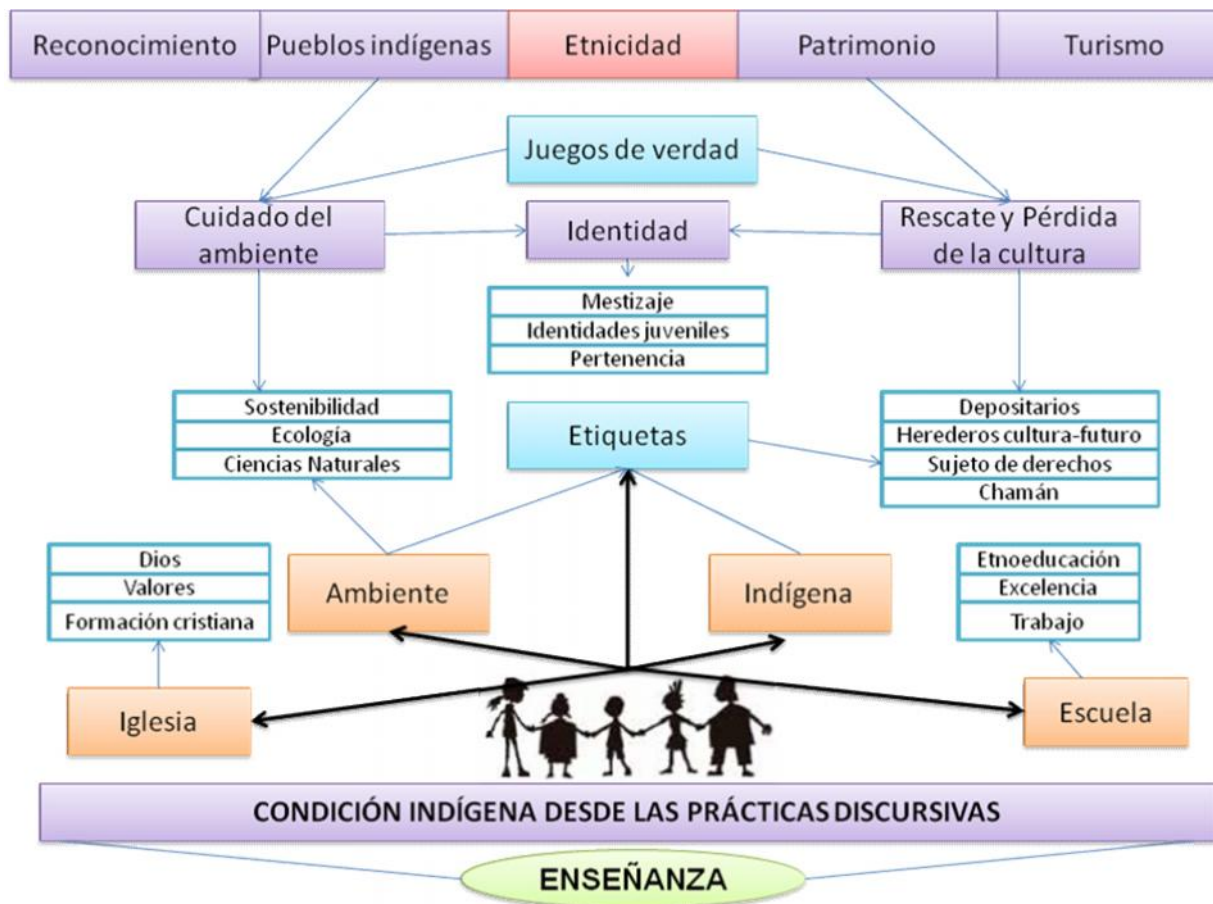
2011	Percepciones a cerca de la Canción de la pelazón	Andrea Peña	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño Amazonas
2011	Transcripción la Reunión de Etnoeducadores – Aticoya	Etnoeducadores y Docentes	Transcripción Reunión	--	
2011	Preguntas sobre lo ecológico	Alvaro Niño	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño-Amazonas
2011	Preguntas sobre lo ecológico	Verónica Morán	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño-Amazonas
2011	Encuesta	Hugo Ahuanari	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño-Amazonas
2011	Encuesta	Miguel Gómez	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño-Amazonas
2011	Encuesta	Luis Andrés Gonzalez	Relato autobiográfico	--	Puerto Nariño-Amazonas
2011	SOBRE ECOLOGÍA Preguntas	Flor Laulate	Entrevista escrita	--	Puerto Nariño-Amazonas
2011	SOBRE ECOLOGÍA Preguntas	N. J. Galdino Ahue	Entrevista escrita	--	Puerto Nariño-Amazonas
2011	SOBRE ECOLOGÍA Preguntas	Harold	Entrevista escrita	--	Puerto Nariño-Amazonas
2011	SOBRE ECOLOGÍA Preguntas	Chayanne Danilo Niño	Entrevista escrita	-	Puerto Nariño-Amazonas
2011	SOBRE ECOLOGÍA Preguntas	Julio Mochoa	Entrevista escrita	--	Puerto Nariño-Amazonas
2011	SOBRE ECOLOGÍA Preguntas	Gilberson Almeida	Entrevista escrita	--	Puerto Nariño-Amazonas
2011	SOBRE ECOLOGÍA Preguntas	Vanessa Soto	Entrevista escrita	--	Puerto Nariño-Amazonas
2011	SOBRE ECOLOGÍA Preguntas	David Guillermo Pacaya	Entrevista escrita	--	Puerto Nariño-Amazonas
2011	SOBRE ECOLOGÍA Preguntas	Hillari Tapayury	Entrevista escrita	--	Puerto Nariño-Amazonas
2011	SOBRE ECOLOGÍA Preguntas	Jimmy Gómez	Entrevista escrita	--	Puerto Nariño-Amazonas
2011	SOBRE ECOLOGÍA Preguntas	Beatriz	Entrevista escrita	--	Puerto Nariño-Amazonas
2011	SOBRE ECOLOGÍA Preguntas	Doris Suarez	Entrevista escrita	--	Puerto Nariño-Amazonas
2011	SOBRE ECOLOGÍA Preguntas	Charry Mauricio Cauche	Entrevista escrita	--	Puerto Nariño-Amazonas

2011	SOBRE ECOLOGÍA Preguntas	Germán Aurelio Ruíz	Entrevista escrita	--	Puerto Nariño- Amazonas
--	Boletín del consejo Mayor de la Autoridad Nacional del Gobierno indígena-ONIC No. 26. Una Realidad que amenaza la vida y la pervivencia de los pueblos: situación de derechos humanos de niños y niñas indígenas de Colombia	AUTORIDAD NACIONAL DEL GOBIERNO INDÍGENA-ONIC Consejo Mayor de Gobierno	Boletín Revista	MUNDUBAT	Bogotá D.C.
--	La Jurisdicción Especial Indígena como Política de Etnicidad	Erika Guzmán Hartmann	Artículo	Universidad de los Andes	Bogotá D.C.
--	LEGIÓN DE MARÍA ORACIONES PARA EMPEZAR	Comunidad Viventina	Volante	--	Puerto Nariño- Amazonas
2011	PEI Institución Educativa San Francisco de Loretoyaco	Hermanas Vicentinas y Comunidad Educativa	Documento impreso	REPÚBLICA DE COLOMBIA DEPARTAMENTO DEL AMAZONAS, DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE. Autorizado por la secretaría de educación del Amazonas según Resolución N°. 646 de Mayo. del 2004. Registro DANE 19154000051	Puerto Nariño Amazonas
FUENTES TEÓRICO-METODOLÓGICAS					

Año	Título	Autor	Tipo documento	Editorial	Lugar
1986	Foucault	G. Deleuze	Libro	Paidós studio	París
1988	NIETZSCHE, LA GENEALOGÍA, LA HISTORIA	Michel Foucault	Libro	PRE-TEXTOS	París
1995	Escuela Poder y Subjetivación Colección Genealogía del poder. Tecnologías del Yo en Educación	Jorge Larrosa	Capítulo libro	La piqueta	Madrid
1998	FRANKENSTEIN EDUCADOR	Philippe Meireiu	Libro	Laertes S.A.	Barcelona
2003	FOUCAULT O DE LA REVALORACIÓN DEL MAESTRO COMO CONDICIÓN DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA Y COMO MODELO DE FORMACIÓN. UNA MIRADA PEDAGÓGICA A LA HERMENÉUTICA DEL SUJETO	Andrés Klaus Runge Peña	Artículo	Revista Educación y Pedagogía. Vol XV No.37. Grupo de Investigación sobre formación y Antropología Pedagógica e Histórica Formaph. Universidad de Antioquia	Medellín
2003	Pedagogía e Historia. La enseñanza como posibilidad del Pensamiento	Alberto Martínez Boom	Artículo	Pedagogía y Epistemología	Bogotá. D. C,
2005	Identidad Conversaciones con Benedetto Vecchi	Zygmunt Bauman	Libro	Ed. Losada	Buenos Aires
2005	Educación: ese acto político. ¿Puede la enseñanza incitar el pensamiento?.	Alberto Martínez Boom	Artículo	Del estante	Buenos Aires
2006	Puerto Nariño: El pueblo que se mira en el río. Retos al desarrollo sustentable en municipios amazónicos	Germán I. Ochoa Z. Allan A. Wood S. Carlos G. Zárate B.	Libro	Universidad Nacional de Colombia sede Amazonia	Leticia

2007	ESCUELA, CUERPO Y BIOPODER. ¿LA ESCUELA UN MODULADOR DE SUBJETIVIDAD?	Jorge Larrosa	Cuadernillo	MAESTROS GESTORES DE NUEVOS CAMINOS	Medellín
2008	ZYGMUNT BAUMAN: MODERNIDAD LÍQUIDA Y FRAGILIDAD HUMANA	Adolfo Vásquez Rocca	Artículo Revista	PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. NÓMADA REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS 19.	Madrid
2010	Christian Gros: Nación, identidad y violencia el desafío latinoamericano...	Christian Delgado	Artículo	Universidad Nacional de Colombia, Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (Iepri), Universidad de los Andes, Instituto Francés de Estudios Andinos (Ifea), Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales (ceso), 2010. 275 páginas Departamento de Antropología • Facultad de Ciencias Humanas.vol. 25, n.1 (enero-junio)	Bogotá D.C.

ANEXO 2. ESQUEMA CONFIGURACIÓN DEL JOVEN DESDE LA CONDICIÓN INDÍGENA:
BÚSQUEDAS E INDAGACIONES EN TORNO A LA ENSEÑANZA



La enseñanza se concibe como un desplegar, mostrar y problematizar las relaciones entre las fuerzas de poder en relación a la configuración del joven inmerso en la condición indígena. Se encuentran las fuerzas de poder Indígena, Iglesia, Escuela, Ambiente, desde las cuales se conforman saberes y relaciones de poder que crean etiquetas y juegos de verdad cobijadas también por la regularidad de la Identidad y desde la enunciación de la etnicidad.

ANEXO 3. TRIÁNGULO PREGUNTAS ORIENTADORAS Y TRIÁNGULO SUJETO-SABER-PODER

