

**"Relaciones de Saber-Poder y Colonialidad en el Internado Fray  
Javier de Barcelona, de Araracuara, Caquetá"**

**Maestría en Educación**

**Línea de investigación:**

**Interculturalidad, Etnicidad y Decolonialidad**


**Universidad Pedagógica Nacional**

**Directora Amanda Romero**

**Jennifer Fager Cárdenas**

**Cod. 2012287543**

**Bogotá D.C. Octubre de 2014**

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>UNIVERSITY OF PEDAGOGY</small>	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</i>	
<b>Código: FOR020GIB</b>		<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>		<b>Página 1 de 4</b>

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	"Relaciones de Saber-Poder y Colonialidad en el Internado 'Fray Javier de Barcelona', de Araracuara, Caquetá"
<b>Autor(es)</b>	Jennifer Fager Cárdenas
<b>Director</b>	Amanda Romero Medina
<b>Publicación</b>	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2014, 136 páginas.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional.
<b>Palabras Claves</b>	Identidad, Cultura, Colonización, Colonialidad, Educación propia, Interculturalidad, Decolonización.

<b>2. Descripción</b>
<p>Este trabajo investigativo centra su atención en los procesos de colonización por los que han atravesado los habitantes de Araracuara Caquetá y como estos han interferido en la educación propia y escolarizada del pueblo Muina o Uitoto. Nace a partir de los contenidos vistos en la línea de investigación "Etnicidad, Interculturalidad y Decolonialidad", del énfasis "Educación Comunitaria, Intercultural y Ambiental" entre los años 2012 y 2014, en la que se reflexiono acerca de la importancia de generar procesos educativos propios en las comunidades denominadas como</p>

minorías étnicas, por lo que en esta investigación se elaboraron una serie de estrategias acordes con la visión de mundo Muina a partir del contacto con esta comunidad en la población de Araracuara.

### 3. Fuentes

-Bolaños Graciela, (2010) El Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), un proceso de construcción colectiva, Educación y cultura, Fecode N° 86.

-Candre, Hipólito. Echeverri, J. A. (1993) Tabaco Frio, Coca Dulce. Colcultura, Bogotá.

-Cassirer, Ernst. (1998) Filosofía de las Formas simbólicas. México. Fondo de Cultura Económica.

-Cesaire, Aimé (2006). Discurso Sobre el Colonialismo, Ediciones: AKAL.

-Escobar, Arturo (2010) El Lugar de La Naturaleza y La Naturaleza Del Lugar, Departamento de Antropología. Universidad de North Carolina

-Gomez Augusto, Lesmes, Cristina y Rocha Claudia (1995). Caucheria y conflicto Colombo-Peruano. Editorial: Disloque, Bogotá.

-Mignolo (2001) Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate internacional contemporáneo, Buenos Aires: Ediciones del Signo.

-Pineda C, Roberto Los Witotos (1987). En: Introducción a la América Amerindia, Bogotá Ministerio de Educación Nacional. Instituto Colombiano de Antropología.

-Quijano, A. (2006) Modernidad, Identidad y Utopía en América Latina, Quito: Ediciones El Conejo.

-Trillos Amaya, María (2002). Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales: memorias. Bogotá.

-Vich, Víctor y Zavala, Virginia (2004), Oralidad y Poder, Grupo Editorial Norma, Buenos Aires.

-Villa Wilmer y Villa Ernell (2008), La Cultura En El Marco De La Educación: Acciones posibles para una construcción de lo "otro" Bogotá.

-Walsh, Catherine (2004). Interculturalidad, Conocimientos y Decolonialidad, México

#### 4. Contenidos

Desde la línea de investigación de Interculturalidad, Etnicidad y Decolonialidad se genero un acercamiento a los procesos educativos propios como un modo de resistencia ante la colonialidad del saber, lo cual está presente en este trabajo de grado a partir de los siguientes ejes temáticos:

- La Diversidad, identidad y formas de representar el conocimiento.
- Lenguaje, Comunicación y Educación.
- Interculturalidad y proceso de decolonización.
- Contextos y procesos de revitalización cultural.

#### 5. Metodología

La metodología cualitativa, dentro del marco de la observación-participativa es la más pertinente para el desarrollo de un trabajo que necesita del trabajo de campo y revisión bibliografica constante para recolectar información y a partir de esta plantear propuestas acordes con los resultados obtenidos, de este modo se hizo un acercamiento a la comunidad Muina a partir de diarios de campo que evidenciaron resultados que sirvieron como base para elaborar la propuesta acá planteada, a partir de los autores leídos durante los cuatro semestres de la maestría.

#### 6. Conclusiones

Es evidente que los procesos de colonización por los que han pasado los pueblos indígenas de nuestro país han dejado marcas sobre sus vidas, generando en muchas ocasiones condiciones adversas, que han dejado como consecuencia la injusticia social reflejada en sus condiciones de vida marcada muchas veces por la vulnerabilidad de sus derechos básicos.

Uno de esos derechos es el de la educación, que según la legislación colombiana cuando va dirigida a grupos etnicos, debería tener en cuenta las particularidades de la comunidad a la que va dirigida en miras de mantener y revitalizar las creencias propias, sin embargo cuando se pasa al plano real es evidente que este tipo de

educación diferenciada no se da de la forma como es planteada, es más, en muchos casos ni siquiera se coloca en práctica.

Tal es el caso de Araracuara Caquetá, donde habita mayoritariamente población indígena, la mayoría proveniente de los uitoto o muina, allí hay un internado llamado Fray Javier de Barcelona, que no adopta lo establecido por las leyes del país, sino que brinda a sus estudiantes un tipo de educación muy similar, por no decir que igual que a la que ofrece cualquier otro colegio del interior del país, es decir, no se toman en cuenta las características de la población que atiende, imponiendo solo una visión de mundo como verdadera (la derivada del conocimiento occidental), esto a pesar que más del 90% de sus estudiantes provienen de pueblos indígenas amazónicos.

Por tal razón es necesario descolonizar los procesos educativos que se dan desde el estado, para que tomen en cuenta y legitimen esos saberes “otros” que suelen ser ignorados por la población mayoritaria, para que de este modo desde la educación oficial pueda darse un diálogo horizontal de saberes entre lo propio y lo externo, la idea no es esencializar e idealizar lo indígena, sino ponerlo en relación con lo occidental, donde puedan dialogar saberes contruidos desde diferentes perspectivas y visiones de mundo, en miras de mejorar las condiciones de vida, para tener un buen vivir, tanto para la mayoría de la población, como para las minorías étnicas.

<b>Elaborado por:</b>	Jennifer Fager Cárdenas
<b>Revisado por:</b>	Amanda Romero Medina

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	13	01	2015
--	----	----	------

## TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	8
Capitulo 1: Pueblos Indígenas de Araracuara: Localización y Contexto.....	18
1.1 Procesos de Colonización y Conflictos.....	20
1.2 Las Caucherías y su Influencia en los Uitoto.....	23
1.3 Colonia Penal de Araracuara.....	28
1.4 Bases Militares de Araracura.....	32
Capítulo 2: Educación escolarizada y castellanización.....	34
2.1 Iglesia Educadora y Concordato con la Santa Sede.....	34
2.2 Iglesia Educadora:Formas de Aculturación e Imposición del castellano, en una Comunidad Plurilingüe –Contexto Histórico-.....	39
2.2.1Instituto Lingüístico de Verano.....	40
2.2.2 Misiones Capuchinas.....	42
2.3 El Internado Fray Javier de Barcelona en Araracuara.....	44
2.4 Lucha por la Etnoeducación.....	50
2.5 Los Avances e Implicaciones de la Reforma Constitucional de 1991.....	52
2.6 Formas de Aplicación o Asimilación de la Reforma Constitucional de 1991 en Araracuara.....	54
Capitulo 3: Educación Propia: Procesos de Autonomía en Educación.....	58
3.1 Castellанизación y Bilingüismo en Araracuara.....	58
3.2 Importancia y Papel de la Lengua Para los Pueblos de Araracuara.....	59
3.3 Relación de la Lengua Materna con la Educación Propia en Araracuara.....	61
3.4 Castellанизación y Retos Para el Multilingüismo –Situación General-.....	63

3.5 Educación propia y Cosmovisión (Hijos de la Coca, el Tabaco y la Yuca Amarga).....	69
3.5.1 Educación Propia.....	69
3.5.2 Cosmovisión y Pautas de Crianza de los Pueblos de Araracuara.....	71
3.6 De la etnoeducación a la Educación Propia.....	85
3.7 Diseño Curricular y Perspectivas de Diálogo Intercultural en el Internado Fray Javier de Barcelona.....	89
3.7.1 Diseños Curriculares y Luchas de Saber-Poder.....	89
3.7.2 Currículo Intercultural Uso Generalizado del Castellano y Lengua Materna Para un Nuevo Currículo: Armonización Entre Lenguaje Público y Lenguaje Privado.....	94
3.7.3 Enseñar Asignaturas con Contenido Occidental en Español Como Perspectiva de Formación Uniforme Para el Estudiantado Indígena Vs Enseñar Asignaturas no Occidentales que “Complementen” o Disputen la Colonialidad del Saber Occidental.....	97
3.7.4 Papel de Sabedores y Mayores en la Institución Escolar y Existencia de Saberes Locales Ancestrales.....	100
3.7.5 Relación con la Madre Naturaleza, Educación en Relación al Lugar.....	102
3.7.6 Diálogo Entre Saberes –Pensar-se Críticamente Para generar Procesos de Descolonización Desde la Escuela-.....	104
3.8 Interés de la comunidad en otro tipo de educación y recepción del documento acá presentado. ....	109
Conclusiones.....	116
Referencias.....	122
Índice de Imágenes.....	130
Anexos.....	131

## INTRODUCCIÓN

El trabajo acá presentado, surge en torno a la emergencia de establecer prácticas decoloniales como mecanismo de revitalización de las creencias y procesos culturales propios que difieren de los establecidas por la razón occidental instaurados por Europa desde la colonización de América, de ese modo surge la necesidad de articular estas prácticas y discursos decoloniales en relación con las comunidades indígenas que habitan en el territorio de Araracuara Caquetá, cuya educación impartida es la “oficial”, a través de un internado conocido como Fray Javier de Barcelona, que se basa en los valores cristianos y en la castellanización lo que ha conllevado a la pérdida de la vitalidad de su visión de mundo, la cual es transmitida y heredada a partir de la educación propia, que se está perdiendo y ha sido relegada por la educación tradicional.

De allí la emergencia e importancia de este trabajo, ya que intenta dar cuenta de los mecanismos que han llevado y siguen llevando a la pérdida progresiva de valores culturales vitales, para de este modo analizar como uno de esos mecanismos tiene que ver con la instauración de la educación estatal tradicional, que tiene como referencia prácticas y discursos ajenos y descontextualizados de la realidad de Araracuara, llamando la atención sobre la inminente necesidad de poner en práctica estrategias que conlleven a la articulación de la educación propia con la occidental, con el fin de pensarse y ubicarse en el mundo desde una perspectiva acorde con las particularidades étnicas de la población de Araracuara, que permitan establecer un dialogo de saberes que lleven a un mejor vivir desde alternativas diferentes a las que siempre se han impuesto.

Esta tesis de grado se organiza a partir de tres capítulos, en los que se intenta reflejar la historia de los pueblos que habitan en Araracuara, Caquetá, y cómo ésta ha estado

marcada por procesos de colonización que han llevado a la pérdida paulatina de los conocimientos propios, a través de instituciones oficiales como la iglesia católica, que fue la encargada de implantar la educación en la Amazonía colombiana, con el objetivo de formar un tipo de ciudadano, acorde con las políticas estatales y la idea imaginada de una nación unificada.

Así, el lector encontrará en las primeras páginas de este trabajo los procesos de colonización que han imperado en Araracuara, Caquetá desde el inicio de las caucherías hasta la actualidad; posteriormente, en el segundo capítulo se abordará la historia de la educación oficial en este territorio y el papel de los religiosos que la dirigen, como encargados de poner en práctica lo que dicta el Estado, a través de mecanismos como la imposición de la lengua y la religión católica; por último, se presentan algunas miradas educativas desde las propuestas de las comunidades indígenas, en lo que constituye la “educación propia” de los pueblos de Araracuara y la puesta en marcha de la educación pública para indígenas o “etnoeducación”, para plantear unas estrategias que puedan ser el inicio de la implementación de una educación intercultural en este lugar de la Amazonía colombiana.

A partir de las reflexiones dadas durante la maestría se empezó a pensar en la educación ofrecida en Araracuara Caquetá, lugar en el que se había trabajado previamente durante el pregrado en licenciatura en humanidades y lengua castellana de la universidad Distrital, en el marco del seminario de Diversidad Cultural y Educación que dirigía el docente Wilmer Villa entre los meses de febrero y diciembre del año 2009, donde se realizó un ejercicio investigativo, que incluía un trabajo de campo que duro un mes, en el que a partir del contacto directo con la comunidad que habita Araracuara se hizo un diagnóstico de la educación oficial ofrecida por el Internado Fray Javier de Barcelona, de esa manera y tomando como referencia los autores trabajados durante la maestría especialmente los denominados “decoloniales”, se empezó a tejer esta tesis.

Para la realización del trabajo se manejaron dos tipos de fuentes, en el trabajo de campo se utilizó principalmente fuentes primarias como conversaciones y entrevistas con

algunos miembros de la comunidad; sabedores: Isolina Guerrero y Vicente Makuritofe, líderes comunitarios: Vicente Hernández, Fernando Paky, Maestras: Leomar y Nazareth Cabrera, y algunos niños y niñas estudiantes del Fray Javier de Barcelona.

Por otro lado, en la búsqueda e investigación bibliográfica para conceptualizar lo plasmado en el trabajo se utilizaron fuentes secundarias como libros, documentos y revistas, tanto en físico como en medio magnético de historia de Araracuara y de autores que con sus planteamientos fortalecían la construcción del trabajo.

Así, las formas de recopilación de información durante la escritura de la tesis fueron:

- Entrevistas
- Observaciones directas
- Recuperación y análisis de documentos

La metodología que se empleo durante el trabajo fue cualitativa, se dio a través de la observación participativa, en la que se llevaron diarios de campo durante la visita a la comunidad, que posteriormente fueron la base para la construcción de este texto.

Así, lo que sigue a continuación nace del trabajo conjunto entre la docente Amanda Romero, algunos miembros indígenas del territorio de Araracuara, que me acogieron en su región, compartiendo aspectos de sus vidas y dándome a conocer los procesos de educación propia y escolarizada impartidos en su municipio, y, finalmente se logra, con fundamento en un ejercicio de revisión bibliográfica de fuentes secundarias, todo en el marco del trabajo de investigación del Grupo "Etnicidad, Interculturalidad y Decolonialidad", del énfasis "Educación Comunitaria, Intercultural y Ambiental", entre los años 2012 y 2014, período en el cual se estudiaron los contenidos relacionados con la interculturalidad y sus distancias del multiculturalismo, la etnoeducación, el colonialismo, la colonialidad, entre otros, ubicados en los discursos del Grupo latinoamericano de la Decolonialidad, que me ayudaron a sentar las bases de lo que sería el trabajo de grado acá desarrollado, que intenta plasmar elementos primordiales

de la educación propia, basada en la memoria ancestral, al igual que el estado actual de los procesos educativos propios y aquellos escolarizados de las comunidades de Araracuara, para a través de éste aproximarme a plantear estrategias de acción con miras a una educación acorde con las particularidades étnicas de los pueblos que habitan esta localidad.

Teniendo en cuenta que la educación que imparte el modelo de escuela occidental desconoce las costumbres, las tradiciones y las prácticas de los pueblos ancestrales de América, el caso particular de los habitantes de Araracuara no ha sido la excepción, pues en el modelo en curso no se reconocen la formas de pensar, actuar, sentir y estar en el mundo desde la cosmovisión indígena. Esto ha llevado a que los niños, niñas y jóvenes desconozcan la tradición y, por lo tanto, se distorsionen o no se conozcan las enseñanzas que provienen desde la regulación del bakak+<sup>1</sup>(enseñanza y prohibición).

Al ser educados bajo los preceptos occidentales y al asimilar el español, las generaciones de jóvenes indígenas de Araracuara dejan de lado la lengua materna, perdiendo el sentido de pertenencia a identidades étnicas que obedecen al pensamiento ancestral. Por este motivo es que este trabajo se hace pertinente, por cuanto trata de generar preguntas hacia un proceso de revitalización cultural, con la intención de valorar, re-significar e incorporar unos posibles desarrollos desde la educación propia en el seno de la educación occidental, que es a donde acuden los más pequeños a educarse diariamente en Araracuara; esto es, efectuar una aproximación a la educación propia en relación, diálogo y contraste con la educación escolarizada oficial que se ha venido implementando para los indígenas y colonos que viven en la Amazonía desde los procesos de colonización históricos.

Como el lector podrá evidenciar, constantemente se hará referencia a la cultura y lo cultural durante el trabajo, ya que estos términos son clave para dar cuenta de muchos de los procesos que se plasmaran acá, por esa razón el concepto de cultura que se tomará en la elaboración de este trabajo, sigue los planteamientos de Alejandro

---

<sup>1</sup> Concepto Uitoto que significa enseñanza.

Grimson, en el sentido de entenderlo como un tejido de significados, prácticas, creencias y/o costumbres que construye un grupo humano o colectivo que no es estático, limitado, o con fronteras fijas, sino por el contrario es cambiante, debido a las interacciones que se tienen con miembros de otras culturas. De este modo, esta tesis está lejos de esencializar el concepto de cultura como algo fijo, estático e invariable ligado a un territorio, pues no se trata de cristalizar la diversidad, puesto que tal como se ha dicho dentro de una cultura se dan relaciones no solo de complementariedad, sino jerarquías e incluso oposiciones, trastocando y alterando la articulación inicial de la misma.

“Por eso, la presencia de un televisor o una laptop en una tribu indígena, de un muñeco del Pato Donald en un cargamento con ofrendas a la Virgen de Urkupiña, de cualquier proceso de incorporación de un símbolo, práctica o elemento que viaja desde otros lugares reales o virtuales, implica un nuevo lugar en esa combinatoria. Por lo tanto es un cierto trastocamiento de la articulación anterior, un cambio cultural menor o mayor”.  
(Grimson 2011)

Tal es el caso de Araracuara, donde las dinámicas de relación con diversos grupos que por una u otra razón han llegado a este territorio, han hecho que las características de estas culturas amazónicas hayan variado y se estén relacionado con prácticas de origen occidental, lo que hace que definitivamente hayan variaciones, pero que no necesariamente llevarían a una desaparición cultural, por ello es urgente y necesario proponer y llevar a cabo estrategias que permitan un verdadero diálogo horizontal de saberes, enriqueciendo lo propio con lo que viene de afuera, sin sobreponer una cultura sobre la otra, así, es de esperarse que las nuevas generaciones en Araracuara no hayan apropiado los referentes culturales de la misma forma que sus padres y abuelos, puesto que por su edad han estado más expuestos y permeados al contacto con otras culturas, en palabras de Grimson

“De hecho, a pesar del mismo origen o color de piel, los cambios generacionales generan de manera clara y a veces vertiginosa esas distancias culturales.”  
(Grimson 2011)

Según lo anterior, no se trata de salvaguardar las culturas de Araracuara del contacto con otras, puesto que esto es inevitable, ya que el contacto con otros necesariamente genera o trastoca el tejido de significados ya establecidos, de lo que se trata entonces es de poner en dialogo horizontal los saberes de los miembros de Araracuara, para que puedan ser enriquecidos por los de fuera, sin que estos últimos desplacen los propios, sino que entre ambos ayuden a generar unas mejores posibilidades de vida.

Habiendo aclarado lo que se entenderá por cultura en este texto, es importante decir que esta investigación surge a partir de las reflexiones generadas a lo largo de los cinco semestres que cursé en la Maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional, en los que se discutió constantemente sobre la necesidad de generar nuevos procesos educativos en los que se cuestione y se replanteen los modos de decir y hacer arraigadas en la educación actual, donde las formas disidentes del pensar no tienen cabida, porque son consideradas inferiores, menores o irrelevantes: de ahí se desprende la urgencia de incorporar nuevos lugares de representación y acción étnica, en los que los miembros de las comunidades indígenas sean los autores de su propia historia.

De la preocupación por la existencia de modelos educativos que no se diferencian de los que se llevan a cabo en cualquier otro lugar del país, surge la idea de trabajar en Araracuara con los pueblos que la habitan. En ese orden de ideas, el trabajo parte de reconocer que estos pueblos amazónicos se han visto afectados por procesos colonizadores, porque, a través de instituciones como la iglesia y la educación occidental, han venido perdiendo muchos aspectos claves de su riqueza cultural, pues tanto iglesia como escuela, como instrumentos básicos de cohesión social que sustentan el orden nacional y los discursos de la modernidad, desarrollan formas de nombrar las cosas y relacionarse con el mundo basadas en un sujeto universal, predeterminado por las condiciones modernas del “desarrollo”, lo cual silencia, de esta forma, las voces propias que son excluidas en nombre de la razón, lo que provoca la violación de los

derechos de estos pueblos, presentados como incivilizados e incultos con el resultado de la pérdida de su autoestima y autonomía étnica y colectiva.

Teniendo en cuenta que la epistemología eurocéntrica se caracteriza no solamente por privilegiar un canon de pensamiento occidental, sino también por estudiar al “otro” como objeto y no como sujeto que produce conocimientos (encubriendo, al mismo tiempo, la geopolítica y corpo-política del conocimiento, desde la cual piensan la mayoría de los intelectuales académicos), el resultado es que se halle un escenario de un sujeto con voz versus uno sin voz y un sujeto que habla, versus otro que actúa, ya que teorizar, hablar y crear son también acciones en las cuales las relaciones de saber-poder se concretan en los lugares donde se desarrollan las distintas educaciones (Quijano 2010).

Cuando se construye un discurso desde un sujeto subalterno, se debe estar consciente de encontrarse ejerciendo una “práctica” y de que ese discurso, si espera hablar por el subalterno es, más bien, un reemplazo contestatario, así como una apropiación (*un suplemento*) de algo con lo que se debe empezar, convocando un llamado al otro por completo, que se afirma a sí mismo para transmitir esa voz interior, que es la voz del otro en nosotros. Hay que reflejar a la comunidad en la cual se genera una episteme, para que así el conocimiento sea legítimo, porque es producto de una relación dialógica, horizontal. Ello es así, porque este tipo de análisis parte de la afirmación de que existen otras formas de conocimiento, que no están mediadas por el conocimiento eurocéntrico y que tienen igual valor práctico, por ser significativas y algo diferente a lo ya establecido, por lo que se vuelven menos inteligibles para los académicos no pertenecientes a estas formas de conocimiento, que se localizan en la tradición o las cosmovisiones indígenas.

Ahora bien, si los indígenas son capaces de entender, comprender, relacionarse con el conocimiento occidental que se les ha impuesto ¿por qué para el hombre o la mujer occidental es tan difícil entender y asumir que dichos pueblos tienen formas *otras* de actuar, pensar y conocer el mundo, muy diferentes a la occidental?

El Grupo de investigación "Etnicidad, Interculturalidad y Decolonialidad", me ofreció herramientas teóricas para pensar que la construcción de *lo otro* en educación es posible, si se tiene en cuenta el reconocimiento cultural de la diferencia étnico-política, en la que hay maneras diferentes de educarse a la impuesta desde occidente, por lo que hay que pensar una sociedad y un mundo posibles, que valoren y respeten la diferencia cultural, al considerar las perspectivas de culturas *otras*, como las indígenas amazónicas, en la construcción de sus propias propuestas educativas, lo tiene que ver con el carácter *situado* del conocimiento, en el cual sus actores son a la vez productores del mismo y no simplemente “objetos de estudio”, quienes, desde las disciplinas y los universales antropológicos, son representados al producirse el silenciamiento de su propia voz.

De este modo, en mi trabajo surgen las voces desde las que se escribe este texto, con la pretensión de abrir la posibilidad de construir, reconstruir y de-construir procesos de identidad que generen una política del conocimiento para la acción con y desde los miembros de las culturas de Araracuara, proponiendo nuevos lenguajes que interroguen las desigualdades y asimetrías, pues sin cuestionarlas, es imposible generar un diálogo intercultural que otorguen valor a los saberes de los otros/as, indígenas. Así, el ejercicio educativo intentó apuntar al reconocimiento de la alteridad étnica, en un medio multilingüe, para reconocer e integrar las prácticas del lugar, en el aquí y el ahora.

Para ello se desarrollaron análisis y reflexiones a partir de lecturas sobre teorías educativas decoloniales, poscoloniales, críticas e interculturales, de autores como Catherine Walsh (2004, 2009), Santiago Castro Gómez (2010), Aníbal Quijano (2000, 2006) Enrique Dussel (1992, 1998), Walter D. Mignolo (2001, 2003), Arturo Escobar (1997), Edward Said (1978), Hommi Bhabha (2012), Gayatri Spivak (2003), Paulo Freire (1960, 1963), Aimé Césaire (2006), Wilmer y Ernell Villa (2008, 2010), Stuart Hall (1994), Arturo Grueso (2008), Víctor Vich (2004), Virginia Zabala (2004), Alessandro Duranti (1997), Antonio Gramsci (2004), Amanda Romero (2010) y Graciela Bolaños (2010), entre otros, quienes, de uno u otro modo, trabajan temas relacionados con la diversidad, la cultura, la identidad, la interculturalidad, la

multiculturalidad, la poscolonialidad, la descolonización, los procesos de socialización, etnicidad, revitalización cultural y globalización.

Dichas temáticas me ayudaron a repensar la educación propia de las comunidades étnicas (específicamente las de Araracuara), para ponerla al alcance de los que debieran ser sus protagonistas, y de algún modo, poder aportar en esa construcción, para generar el comienzo de procesos educativos situados en la cosmovisión y la política del lugar.

Es por esta razón, que este documento se convierte en una apuesta política y educativa que intenta asumir una postura crítica frente a los procesos educativos que propenden por una integración social del mundo indígena en la educación pública. En esa medida, la realización de esta tesis es pertinente, puesto que fue construida conjuntamente con miembros de las comunidades indígenas de Araracuara, que tratan de generar cambios en el modelo educativo impartido en el internado Fray Javier de Barcelona, teniendo como horizonte de posibilidad lograr una educación propia, a través de una propuesta pedagógica intercultural, en la que se tomen como base los contenidos propios, a través de dispositivos que conduzcan a la descolonización del conocimiento.

Así, las estrategias educativas planteadas en el último apartado de este informe de investigación son el resultado de una reflexión constante entre varias diversas personas (estudiantes, docentes y sabedores indígenas), que no pretenden quedarse en el papel, ya que la idea es darlas a conocer a los directivos del internado y autoridades educativas locales, con el fin de buscar su aplicación, generando procesos educativos que permitan conservar, resignificar y fomentar los valores ancestrales revitalizados, siendo éste un paso para propiciar políticas que, desde la interculturalidad, den voz a la memoria indígena silenciada.

Sin embargo, el énfasis del trabajo, desde mi formación particular, considera que todo este proceso debe tejerse alrededor de un instrumento que es primordial a la hora de transmitir los saberes propios: la lengua materna, considerada como el medio que permite la construcción de subjetividades y del conocimiento del mundo; por esto, debe

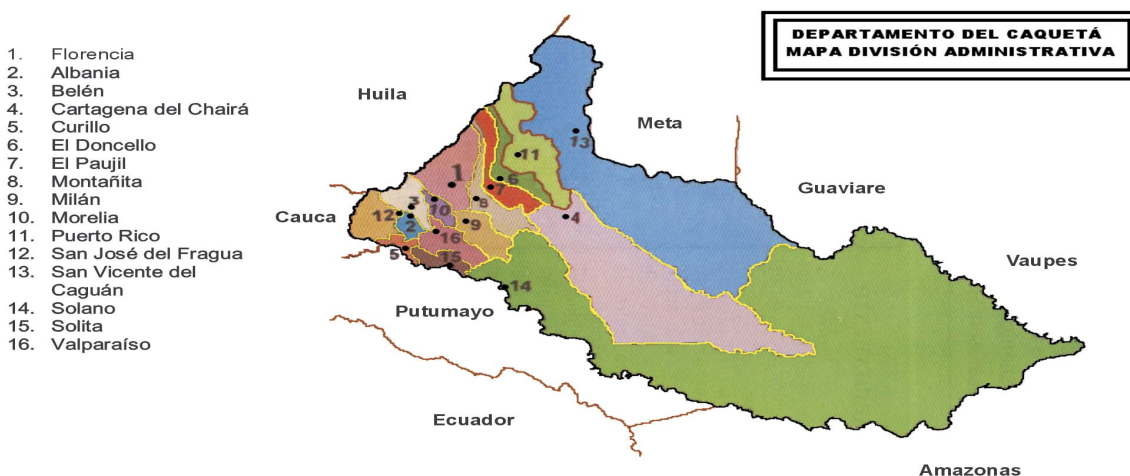
fomentarse el rescate y preservación de la misma, a través de espacios de socialización en donde se enseñe y se aplique.

Por último, quiero agradecer a los miembros de los pueblos indígenas de Araracuara con quienes me relacioné, porque me abrieron un espacio dentro de su comunidad, y me permitieron conocer parte de su historia, su vida cotidiana, tanto en el hogar como en el internado, ya que sin ellos no hubiese sido posible el desarrollo de este documento. Espero que lo plasmado acá refleje parte de los intereses que me expresaron al indagar por cómo sería una educación apropiada para ellos, según su cosmovisión, particularmente agradezco a: Leomar Cabrera, Nazareth Cabrera, Isolina Guerrero, Vicente Makuritofe (ya fallecido) y Vicente Hernandez, por ser parte fundamental en mi proceso formativo e investigativo en Araracuara y por brindarme todo el apoyo necesario en la construcción de esta tesis.

# CAPÍTULO 1

## PUEBLOS INDÍGENAS DE ARARACUARA: LOCALIZACIÓN Y CONTEXTO

Araracuara está ubicado en la región selvática suroriental colombiana, en el Caquetá, a orillas del río que lleva el nombre de dicho departamento; es territorio limítrofe con el departamento de Amazonas y hace parte del municipio de Solano, según la delimitación territorial estatal, pero, al mismo tiempo, hace parte del resguardo de Aduche, en donde se halla la comunidad del Guacamayo, habitada en su mayoría por miembros de la etnia Muina, aunque también la habitan otros pueblos indígenas, como Muinanes, uitotos, Nonuyas y Andoques.



En el mapa anterior Araracuara está ubicada en territorio limítrofe entre Caquetá y Amazonas, exactamente se encuentra en la línea que define estos límites justo arriba de donde se lee Amazonas

La lengua materna de los Muina (comunidad mayoritaria en Araracuara) es el Nipóde, también conocida como uitoto-Muinane, proveniente de la familia lingüística uitoto, que se compone a su vez de tres lenguas: Entre los ríos Caquetá y Putumayo, está la lengua uitoto Muina- Murui, con tres dialectos (Minika, Nipóde, Bué); la lengua Okaina, y la lengua Nonuya - casi extinta – pues cuenta con solo tres hablantes. Los Uitotos habitan

los departamentos de Caquetá, Amazonas y Putumayo. Su epicentro geográfico está ubicado en los ríos Caquetá, Putumayo, Igara-Paraná y Cara-Paraná<sup>2</sup>.

Según la cosmovisión propia<sup>3</sup>, el origen de la lengua Nipóde está relacionado con el mito de creación muina, cuando los antepasados aparecieron en este mundo y para poder tener su propia identidad, Moo Buinaima (Padre creador) les entregó una gran boa para que la cazaran y se la repartieran, y según la pronunciación que tuvieron al momento de recibir su parte, de la boa fueron recibiendo la lengua y el clan que los identificaría:

*Clanes:*

- Uitoto – Bue – Manaika – Mikado – Nipode.
- Bora
- Andoke
- Nonuya
- Muinane
- Miraña
- Inga – kokama
- Okainas

Los hablantes del nipóde o uitoto-muinane se encuentran ubicados a lo largo del río Caquetá, y se denominan a sí mismos como “gente de centro”, denominación que viene del segmento central de la boa mitológica que le correspondió a cada pueblo, además de la lengua y del clan, puesto que cada parte de ese animal asignaba el nombre y territorio de cada comunidad, y a los Muina les tocó el centro. Eso quiere decir muina: la comunidad o gente del centro, para quienes el nipóde constituye un elemento

---

<sup>2</sup> Información obtenido en el trabajo de campo en Araracuara.

<sup>3</sup> “**La cosmovisión** es el proceso de creación de dispositivos para analizar el mundo y actuar en él. Eso es lo que hoy llamamos metodología y política, En parte está enraizada en las vivencias de un pueblo, en los saberes milenarios que tiene. Pero también se nutre de los hechos del presente y de herramientas apropiadas de afuera –por ejemplo, la lingüística sirve para analizar, desde un punto de vista interno, las ideas de afuera. En este sentido, no se puede hablar de la cosmovisión hoy día sin relacionarla con el proceso político-organizativo y en el contexto de la construcción de la educación propia”. (CRIC 2004, Pág. 89)

fundamental en la configuración de su identidad étnica; este dialecto se caracteriza por sonidos de oclusión glotal, ya que en la lengua existe una consonante oral, lo que significa que permite al aire escaparse por la boca, ya que se pronuncia en la garganta; sin un componente bucal, la dicotomía central / lateral no se aplica.

En Araracuara también se encuentran habitantes provenientes de resguardos cercanos, como Puerto Sábalo, Los Monos, Monochoa y Villa Azul, de donde provienen miembros de diferentes comunidades étnicas, como los Muinane, Nonuya, Andoke, Yukuna, Matapí y Miraña; por lo tanto, Araracuara es un territorio multiétnico, donde se producen contactos entre los distintos pueblos originarios de la región amazónica de Colombia, así como con los colonos blanco-mestizos y afrocolombianos que han venido disputándoles los territorios ancestrales a los pueblos nativos y generando procesos de colonialismo lingüístico, por medio de la castellanización, lo cual ha implicado la pérdida progresiva de la lengua materna de miembros de los diferentes pueblos indígenas aludidos.

Hoy, los muina de lengua nipóde están ubicados en cinco asentamientos que son: Guaimaraya, Cuemaní, Puerto Sábalo, Monochoa y Araracuara; la mayoría de habitantes de estos asentamientos, especialmente la población joven, ha adoptado el español como lengua materna, pues los habitantes de esta comunidad que son bilingües (español y uitoto) son actualmente solo las personas ancianas que, a diferencia de las jóvenes, hablan el Nipóde como lengua materna; esto no quiere decir que toda la población de niños, niñas y jóvenes desconozcan completamente la lengua, pues algunos, aunque no la hablan, les entienden a los mayores y aún más, unos pocos son capaces de hablarla de manera correcta.

## 1.1 PROCESOS DE COLONIZACIÓN Y CONFLICTOS

La historia de la comunidad Muina y en general de todas las culturas amazónicas ha estado marcada por varios procesos históricos de colonización que se ejercen desde el patrón mundial del poder capitalista, basado en la *clasificación racial de la población*,

mediante un fenómeno que ha ido configurando nuevas identidades sociales, que instauran relaciones de dominación bajo la hegemonía eurocéntrica

En esa medida y, siguiendo a Quijano (2000), a partir de la creación del supuesto de *raza*, como categoría colonial, se legitiman relaciones de dominación, establecidas durante la colonización americana, dejando como resultado la imposición de la pretendida superioridad de europeos sobre los “otros”, con la consecuencia de la naturalización y esencialización de estructuras diferenciales, dadas por los rasgos fenotípicos. De ese modo, los europeos que colonizaron América se auto-catalogaron como “los más avanzados” en el camino lineal y unidireccional de la especie humana hacia un imaginario de “progreso”.

Estos eventos colonizadores han interferido en la construcción de mundo amazónico, afectando, de esta manera, la relación de equilibrio entre el ser humano y la naturaleza. Dichos procesos colonizadores han tenido consecuencias atroces, que han llevado a situaciones de aculturación por la distorsión y pérdida de sus valores ancestrales, que han sido desvalorizados, relegados y cambiados por el contacto con la cultura de occidente.

Así, la colonización hace que los conocimientos, saberes y formas de vida propios pasen a ocupar un segundo lugar, implantando el ideal del crecimiento económico capitalista como objetivo principal de los pueblos ancestrales, disminuyendo y olvidando la cosmovisión propia; de este modo, los intereses educativos, económicos, sociales y culturales se basan en los de los países que manejan la economía mundial (Estados Unidos y algunos de Europa occidental), fenómeno que revela una colonialidad del poder<sup>4</sup>.

Y, para mantener los presupuestos que imponen estas naciones, se hace necesario monopolizar las formas de conocer, decir y hacer, a partir de dispositivos de control que

---

<sup>4</sup> La categoría de “**Colonialidad del Poder**” se refiere a patrones de poder que se establecieron desde la época colonial y aún existen, basados en la jerarquía social y distribución de identidades sociales que posicionan a determinados grupos o naciones sobre otros. Véase: Quijano, 2009.

intentan homogenizar la población, controlando el actuar e imponiendo modelos, valores, costumbres y prácticas monoculturales de la denominada “sociedad mayor”.

Esto lleva a que los diferentes grupos culturales que habitan el territorio nacional no sean tratados de la misma forma por tanto, se relegan y subalternizan las “minorías” (como son, numéricamente, los pueblos indígenas en Colombia), situación que se aprovecha para discriminarles y excluirles de las decisiones que les afectan como colectivos, porque las creencias culturales que constituyen la identidad de los grupos que difieren en su cosmovisión respecto de la mayoría, no son reconocidas ni tenidas en cuenta, por lo que se podría considerar al Estado colombiano como *monocultural*, puesto que se impone al grupo poblacional blanco-mestizo por encima de los “otros” y, en ese caso, no todos los habitantes del territorio nacional se podrían considerar de “primera clase”, a causa de que no hay una participación equitativa y un trato igualitario dentro del espacio de lo público, imponiéndose - por encima de las demás - la cultura implantada desde la Colonia, que pretende ser “democrática” pero impone las creencias y costumbres de la cultura dominante.

Por lo anterior, es claro que las formas disidentes del pensar y del actuar quedan limitadas y, en esa medida, buscar la manera de visibilizarlas será evidenciar las barreras impuestas por el proyecto moderno, aquellas que se asentaron con el colonialismo y que, al ir en pos la eficacia y rentabilidad afectan las prácticas culturales locales; en palabras de Catherine Walsh:

“De hecho, el conocimiento tiene una relación y forma parte integral de la construcción y organización del sistema-mundo moderno que, a la vez y todavía es colonial. Es decir, “la historia” del conocimiento está marcada geohistóricamente, geopolíticamente y geoculturalmente, y tiene valor, color y lugar de origen” (Walsh 2005)

Por ello, en la escuela colombiana no se les inculca a los estudiantes – en general – la capacidad de poder pensarse desde su identidad propia, marcada por la diversidad cultural y obnubilada por el mestizaje.

En este apartado, se abordarán, por tanto, recuentos de algunos agentes de los cambios decisivos que irrumpieron en la vida de los pueblos amazónicos, causando pérdidas y daños irremediables.

## 1.2 LAS CAUCHERÍAS Y SU INFLUENCIA EN LOS UITOTO



Fotografía # 1 La Casa Arana (ahora “Casa del Conocimiento”), La Chorrera (Amazonas),  
Amanda Romero, 2008

Debido al inicio y la apertura de las grandes economías mundiales, desarrolladas por el capitalismo durante el siglo XIX, surge la búsqueda de rutas comerciales y de regiones con riquezas naturales que pudieran acrecentar la demanda de bienes por parte de la reciente revolución industrial europea. Así, gracias a la abundancia de gomas silvestres en la región amazónica y a la demanda de éstas para el mercado internacional, se empieza a colonizar la Amazonía en la región limítrofe entre el Perú y Colombia, ya que el interés por esta materia prima se dio gracias al proceso de vulcanización realizado por

Charles Goodyear, en Estados Unidos, en el año de 1839 y que fuera patentado en 1844, dando origen a la industria de los neumáticos en Inglaterra. Pero, además de servir como materia prima para la llanta neumática, tanto de autos como de bicicleta, este tipo de goma servía como aislante de cables, amortiguadores para ferrocarriles, bandas de billar, zapatos e impermeables (Pineda, 1987).

Los primeros empresarios extractores de caucho fueron comerciantes de nacionalidad colombiana que llegaron del interior del país, destacándose entre ellos Benjamín Larraniaga y Crisóstomo Hernández, quienes abrieron el negocio, manteniéndose en éste por más de treinta años y fundando el poblado de La Chorrera<sup>5</sup>, que se convertiría en el centro de las caucherías, a principios del siglo XX, estos dos comerciantes establecieron sociedad con Julio César Arana, negociante de origen peruano que se convertiría en el dueño y señor de la Amazonía por varios años, desplazando del negocio a los colombianos por medio de amenazas y de deudas imposibles de pagar.

Cabe destacar que, además del caucho, los comerciantes encontraron en este territorio a numerosos pueblos indígenas, que les servirían de mano de obra barata y contribuirían a acrecentar las ganancias de este negocio que se adhería al sistema económico mundial, a la vez que causaba grandes estragos en los pueblos nativos amazónicos.

De esta manera, Julio César Arana se convierte en el máximo extractor de caucho, fundando La Casa Arana, que posteriormente acogería capitales británicos (la Peruvian Amazon Company), y se convertiría en el centro de extracción cauchera que se caracterizó por esclavizar y acabar con los pueblos nativos de la región,<sup>6</sup> utilizándolos – tal como se dijo anteriormente – como mano de obra barata, a través del sistema de endeude, caracterizado por el intercambio de mercancías necesarias para la vida de enclave, como machetes, ropa o comida, a cambio de grandes cantidades de caucho y de castigos horribles, pues cuando el indígena no cumplía con la cantidad exacta

---

<sup>5</sup> El corregimiento de La Chorrera en el departamento del Amazonas es el punto de encuentro de los pueblos indígenas uitoto, Bora, Okaina y Muinane que habitan sobre el curso del río Igarapará.

<sup>6</sup> A principios del siglo XX los Uitotos y Muinanes sumaban 50.000 individuos, aproximadamente; de ellos solo quedan en la actualidad unos 7.000. Tomado de: (Urbina, 1982)

establecida por la empresa, era sometido a sanciones terribles, como lo relatan Casement<sup>7</sup> y Perú (indígena Uitoto- Muinane):

“En muchos casos, el trabajador indígena sabía aproximadamente la cantidad de caucho que se esperaba de él, cuando llegaba su carga para ser pesada, viendo que la aguja de la balanza no llegaba al lugar requerido, se tiraba boca abajo en el suelo y en esa postura esperaba el inevitable latigazo o terminaba siendo fusilado” (Casement 1988)

“Tanto mi gente como yo trabajábamos con la casa de Julio César Arana y hermanos, sacando caucho que llevábamos a la agencia de La Chorrera. Por el caucho que sacábamos nos pagaban muy poco, porque por un rollo grande de caucho de los que llevaban los hombres ya formados de la tribu, daban un cuchillo pequeño. Me daban muy mal trato. Frecuentemente nos azotaban con un látigo grueso hecho de cuero de danta, a unos extendiéndolos en el suelo y boca abajo sujetos a cuatro estacas y a otros amarrándolos de las manos a la espalda y colgándolos después de un árbol o de una viga de la casa. Cuando dejaban de azotarnos, nos echaban en las heridas agua sal caliente. A mí me castigaron en esa forma muchas veces” (Gómez Augusto 2014)

Para justificar estos abusos Arana y la Peruvian Amazon Company se encargaron de maquillar sus actividades bajo argumentos civilizadores y económicos propios del colonialismo, pues alegaban que los indígenas catalogados como bárbaros, antropófagos y no humanos, se convertían y redimían, gracias al contacto con occidente y el hombre blanco, ya que así incorporaban para su salvación los valores occidentales (Pineda, 1987).

Todo lo anterior sucedió gracias al apoyo dado por las corrientes racionalistas y positivistas en boga, que de uno u otro modo, apoyaron teorías como el Darwinismo

---

<sup>7</sup> Roger Casement (1864-1911) fue un ciudadano irlandés, que tuvo el grado honorífico de “Sir” y quien, como parte de sus obligaciones como cónsul británico, reportó las atrocidades cometidas contra nativos en el Congo (África) a comienzos del siglo y, posteriormente, por la Casa Arana contra los indígenas de la región colombiana del Amazonas, Caquetá y Putumayo, fue objeto de persecución y un juicio en Inglaterra por traición, que terminó en su ejecución.

social, que se basan en la pretendida supervivencia del más apto, que a su vez lleva a la evolución social; tal teoría tiene sus bases en la eugenesia<sup>8</sup> promoviendo la idea de que determinadas “razas” son más aptas para una forma entendida de “progreso” social y biológico.

De este modo, y siguiendo a Quijano (2000), la dominación colonial estableció una clasificación social basada en la idea de *raza*, categoría creada en la modernidad, y que lleva a establecer distinciones, a partir de estructuras biológicas diferenciales, con el fin de controlar el trabajo en torno al capital (mediante las categorías que daban por sentado que los indígenas – y luego los afros- sólo servían para la esclavitud por su “salvajismo”, donde se llega a la conclusión que esclavos era igual a negros, mientras que indios era igual a servidumbre, europeos a comerciantes, nobles a detentar puestos altos), las cuales establecen relaciones de jerarquía, que justifican la dominación y le otorgan legitimidad a partir de dualismos, tales como: inferiores/superiores, irracionales/racionales, primitivos/civilizados, tradicionales/modernos.

Cabe destacar que los castigos y torturas a los que eran sometidos los Uitoto eran constantes, y se realizaban con cualquier pretexto, pero se hacían más severos cuando alguno intentaba protestar ante este tipo de atrocidades, todo con el fin de que los otros miembros de la comunidad presenciaran los hechos y, así, evitar insurrecciones. Además de los castigos frecuentes, los caucheros utilizaron mecanismos aparentemente menos violentos, como la instrucción de indígenas jóvenes, que se ponían al servicio de los empresarios y administradores caucheros como guardianes e informantes, intensificando – de esta forma – el control de los pueblos amazónicos.

“Conquistaron indígenas a favor, los convencieron, a brujos también, entonces la guerra fue ya entre nosotros, se aliaron con los peruanos, ingresaron porque ya habían ‘científicos’ de nosotros que les decían ‘en tal parte están’” (Vicente Hernández, 27 de enero 2010).

“Casi en todas partes los indios llevaban rastros de haber sido azotados, en muchos

---

<sup>8</sup> Véase (Darwin 1871)

casos de haber sido brutalmente flagelados y las marcas del látigo no se limitaban solamente en los hombres. Más de una vez encontramos mujeres y hasta niños pequeños con las piernas llenas de cicatrices dejadas por el azote de piel de tapir torcido, que es el principal instrumento utilizado para coaccionar y aterrorizar a la población nativa de la región que visitamos”. (Libro Azul del Putumayo Casement 1912)

Aparte de la expansión de la empresa del caucho, la amazonia colombiana se vio inmersa en una guerra por la disputa de territorio y vías entre Perú y Colombia que respondía a los intereses de colonos que conocieron el negocio de las caucherías, finalmente el 24 de marzo de 1928, después de tres décadas de sufrimiento, se firma el tratado Salomón-Lozano que define los límites territoriales entre Colombia y Perú, lo que obliga a Julio César Arana a despejar el territorio colombiano utilizado en el negocio de caucho. Sin embargo, este no se resigna a dejar la industria que tantos beneficios económicos le había dejado, y es así como decide trasladar la mano de obra, obligando a cientos de nativos a embarcarse hacia el Perú y Brasil en lanchas, viaje que le costaría la vida a muchos de estos indígenas amazónicos:

“Entonces los peruanos acaban con las tribus indígenas, unos se volaron, pero a unos los sacaban en unos botes amarrados, encadenados, y como eran tantos, los paisanos gritando como animales y los peruanos para no encartarse hundían ese bote, todos los paisanos se hundían gritando, muchos iban en otros botes y veían como se hundían sus hijos, nietos, entonces algunos en el transcurso se volaban de a uno y otro y otro, otros no pudieron volarse y esos fueron los que se llevaron a Perú, por eso tenemos indígenas allá peruanos, pero a la gran mayoría la mataron” (Vicente Hernández, comunicación personal, 27 de enero 2010)

A pesar de los intentos de Arana por mantener su tan lucrativo negocio, éste se fue abajo (al menos en territorio colombiano) gracias al tratado Salomón-Lozano, que exigía el retiro inmediato del personal peruano en Colombia, es así como el gobierno colombiano envió militares al territorio amazónico, desalojando las caucherías de la zona y recuperando el territorio invadido por empresas peruanas.

### 1.3 COLONIA PENAL DE ARARACUARA



Fotografía # 2 Atardecer en Araracuara, sobre el río Caquetá, Leomar Cabrera 2011

En 1938, por la ley 48 de 1936, se fundó la colonia penal y agrícola del sur en Araracuara, respondiendo al régimen carcelario y penitenciario de 1934, que establecía la creación de colonias penales agrícolas, con el fin de “rehabilitar” presos considerados de alta peligrosidad que reincidieran en sus delitos, mediante el trabajo en labores agropecuarias.

“...estaban destinadas, para individuos castigados a pena de Relegación por la comisión de delitos contra la propiedad y para aquellos cuya conducta y antecedentes se enmarcaran en los llamados estados antisociales, (...) siempre que fueran reincidentes.”(Farekatde y Henao 2004)

De este modo, al territorio de Araracuara llegaron un promedio de dos mil reclusos, con el fin de que estos, tal como se dijo anteriormente, se rehabilitaran y fueran “útiles a la sociedad”, a partir de trabajos agropecuarios que tenían la intencionalidad de ayudar económicamente a la región que era considerada “inhabitada”, remota; así, lo que se

buscaba, era que estos reclusos reingresaran nuevamente a la vida civil, por lo cual este modelo de prisión también hacía parte de los espacios de socialización dirigidos a los inadaptados, en lugares considerados como especializados en la resocialización y la disciplina, tales como la iglesia o la escuela, así sus resultados sean opuestos a la finalidad con la que se les crea.

Es de esta manera que la fundación de la colonia penal en Araracuara ocurre pocos años después del auge de la cauchería y llega a coincidir con la ocupación misionera, acrecentando el proceso de aculturación dado en la época, pues una vez más, el Estado invade el territorio de los pueblos amazónicos que habitan a orillas del río Caquetá, pero ahora, además de invadir sus terrenos, los llena de reos y guardianes, que causaron grandes perjuicios a los pueblo Muina y Andoque<sup>9</sup>

“Entonces, si usted se da cuenta, el acercamiento de nosotros fue con gente mala, con presos, guardianes; eso fue un choque muy tenaz para aprender a relacionar, los indígenas que empiezan a tener un poco de conocimiento empiezan a acercarse para tener relaciones con esa colonia penal y aprenden un poco del blanco, por ejemplo el abuelo Marceliano y Eli fue[ron] gente que se relacionó con el blanco”  
(Vicente Hernández , comunicación personal, 27 de enero de 2010)

La colonia perjudicó a los indígenas, puesto que fueron utilizados como instrumentos a favor del aparato carcelario, ya que algunos fueron contratados por la penitenciaria como guardianes gracias al conocimiento de los terrenos de parte de los nativos, lo que les permitía encontrar los presos que se fugaban de una manera más rápida y sin mayores implicaciones para los guardianes blancos; de esta manera, se ve cómo el conocimiento indígena es utilizado a favor de los intereses de la colonia penal, que no benefició en nada a los pobladores originarios de estos territorios.

---

<sup>9</sup> Habitantes ancestrales en mayor proporción de los territorios de Araracuara y Puerto Santander Puerto Santander es un poblado que queda justo al frente de Araracuara, cruzando el río Caquetá, creado durante el establecimiento de la colonia penal del sur.

“La Colonia Penal Araracuara, no nos trajo ningún beneficio a nuestras comunidades, nos encontrábamos mal de asistencia de servicios, salud y educación, queríamos estudiar, pero el único centro era La Chorrera y quedaba muy lejos. La Colonia le daba mayor importancia a los presos que a nosotros, nos llenó de todas clases de problemas, robo, peleas, borracheras etc., junto con los curas enviamos un memorial al Ministerio de Justicia, para que nos pusiera atención a nuestros problemas que nos traía y estaba generando la Colonia”. (Entrevista hecha por Roberto Pineda a Marceliano Guerrero Gekone, Abril 24 de 2004, Casete No. 8)

“Pues entre los paisanos [Indígenas] había también empleados como guardianes. A ellos los tenía[n] prácticamente como perros de monte. Porque de otra cosa no sabían, por eso les daban el puesto; había algunos que ni siquiera sabían firmar. Pero como los demás guardianes no conocían el monte, pues ahí estaban los paisanos. Así que cuando había comisión, pues llevaban un guardián paisano y claro, ellos llegaban y encontraban al fugitivo y ni cortos ni perezosos le soplaban su tiro al tipo, pues ellos sabían que eso era verraquera. Yo lo encontré, yo lo maté. Ahora me dan recompensa, decían. Y les daban franquicia, como premio. La administración los tenía en cuenta.” (En cita de Useche, 1994:109)

Además de invadir el territorio ancestral, los indígenas entraron en contacto con prácticas occidentales como la homosexualidad, (que aunque no es ajena a muchas comunidades indígenas, no era el caso de las tribus amazónicas) la prostitución, muertes violentas de reclusos hacia indígenas y violaciones contra las mujeres y las niñas, tal como se reflejan en las siguientes citas, lo que conllevó además de la distorsión de su cosmovisión, al contagio de enfermedades desconocidas hasta el momento:

“Ahí entre ellos había penados del ‘otro equipo’, como femenino[s], entonces se enfermaba de su miembro o se enfermaba en otra parte. Y se transmitía, eso era lo más peligroso que había”.(Useche 1998)

“En el campamento de Geórgicas mataron a un pobre que le decían ‘El Mocho’, por desayuno. Lo despedazaron, le quitaron la cabeza, lo picaron todo. La barriga la enterraron en la tierra y el resto lo botaron al agua”. (Useche 1998)

“Los guardianes abusaban de las hijas de los paisanos, las llenaban de hijos y cuando se iban las dejaban con los hijos botados, abandonados. Los guardianes sembraron mucho, por eso hay mucho mestizo aquí en Araracuara, ya está un revoltijo, es una mezcla. Ellos no comprenden nuestro origen en la historia nuestra, ellos ya no paran bolas a nada de eso. Ellos dicen que eso es mentira. Eso es lo que nos violaron ellos, nos violaron la ley nuestra, por eso es que no hay comprensión en esta región”.

(Useche 1998)

Y aunque en el imaginario occidental y como pretexto para justificar los diferentes mecanismos de colonización se decía que los indígenas eran antropófagos, se presentó un caso, sin precedentes, un hecho que fue repudiado por los indígenas y condenado, por lo cual el responsable fue rechazado y repudiado por la comunidad de Araracuara:

“Unos penados que se volaron cogieron acá por Sabana. Llegaron a Sabana y robaron una canoa y se fueron por el Cahuinarí abajo y llegaron donde los Boras. Allí dijeron a los Boras que los sacaron de ahí que les prestaran una canoa, que la mamá estaba enferma y por eso ellos iban de afán, a ver si salían para ir a verla. Que ellos le pagaban bien, pero que no fuera a contar al guardián. Se fueron en la canoa y por allá abajo, más allá abajo, más allá de la cabecera de la quebrada Arroz, como un día de remo, los paisanos pararon un ratico y en ese los penados cogieron la escopeta de ellos y mataron a ambos Boras. Ahí les sacaron la carne, los asaron y los comieron y se fueron. Entonces los parientes que se habían quedado en la maloka de ellos, como no regresaron, supieron por espanto que algo había pasado. Y se fueron a buscar. Llegaron al lugar y encontraron un chuzo para asar y los demás se encontraban podridos. Volvieron y comenzaron a regar el cuento, se formó la Comisión de la Colonia para ir a buscar. Se fue la Comisión y agarraron a los tres penados y los trajeron.” (Citado por Useche: 1994:111)

El objetivo inicial de los penales agrícolas era, entre otros, la supuesta generación de producción agrícola local, como una forma de “rehabilitar los reclusos”; sin embargo, los resultados de la colonia penal de Araracuara no fueron los esperados debido a la ineficiencia técnica para el manejo de las tierras propias de la región, dada la fragilidad del suelo amazónico, además de los problemas sociales mencionados anteriormente

ocasionados por la llegada de presos y guardianes del interior del país y que perjudicaron la calidad de vida de los pueblos amazónicos residentes en Araracuara.

De este modo, tras muchas críticas y protestas de los indígenas y la iglesia local, se dio fin a la colonia penal en 1971, a través de una comisión especializada para su eliminación, que fue la responsable de traspasar el territorio y los bienes que ocupaba la cárcel al Ministerio de Agricultura, que se declaró incapaz de administrarlos, por lo que pasaron a la comisaria especial del Amazonas y, posteriormente, a la Corporación Colombiana para la Amazonía.

#### **1.4 BASES MILITARES DE ARARACUARA**

Aparte de los procesos de colonización descritos hasta acá hay otro factor que influye en la vida cotidiana de los habitantes de Araracuara y es la presencia del batallón N° 55, en donde convergen además del ejército miembros de la infantería de marina, y aunque los miembros de Araracuara no estuvieron de acuerdo en un principio con la instauración de dicha base militar por estar ubicada en un lugar sagrado, se terminó imponiendo esta medida del Estado Colombiano.

Lo anterior ya tenía unos antecedentes, pues antes de la instauración definitiva de esta base ya habían llegado hasta Araracuara dos batallones del ejército y se había colocado un radar de propiedad de Estados Unidos, y es que todas estas estrategias por ejercer el control en este territorio no son en vano, ya que es considerado como un sitio estratégico por los grupos armados legales e ilegales del país, ya que por allí confluyen varias rutas por donde se comercian drogas y armas.

Según lo anterior, el territorio de Araracuara no ha sido violentado y ocupado únicamente por integrantes de la fuerza pública nacional, sino también por otros grupos como la guerrilla e incluso comerciantes dedicados a la minería a los que no les importa pasar por encima de la población civil para lograr sus objetivos, muestra de esto han sido algunos ataques perpetuados contra la población de Araracuara que han generado

además de la desaparición y pérdida de vidas humanas un masivo desplazamiento de líderes indígenas hacia el interior del país, muchos de ellos por denunciar abusos contra la comunidad como el reclutamiento de jóvenes pertenecientes a sus comunidades por miembros de las FARC (Hernández 2010).

Así, como en muchos otros territorios colombianos en Araracuara sus habitantes son blanco de cañón ante la amenaza constante de hechos violentos por parte de hombres y mujeres ajenos a su comunidad, que han invadido no solo sus tierras, sino su cultura y espiritualidad, dejándolos vulnerables ante situaciones que representan un alto grado de peligrosidad. De este modo es evidente que aún persisten fuertes procesos de colonización en este lugar del Caquetá, donde la posición y el sentir del indígena siempre terminan pasados por alto, por políticas estatales o privadas que solo buscan el beneficio de unos pocos.

Los procesos colonizadores descritos hasta acá, dejan vislumbrar las marcas imborrables de terror por la violencia de la que fueron y siguen siendo víctimas los pueblos amazónicos, que incluye formas sistemáticas de violencia que generan la pérdida de valores y tradiciones propias de la cosmovisión, al tenerse que adaptar a costumbres basadas en referentes externos y a la cultura nacional y la europea, que no tienen cabida en la forma de vida propia de este pueblo, ni de ninguna otra comunidad indígena. En palabras de Aimé Césaire.

“Entre colonizador y colonizado sólo hay lugar para el trabajo forzoso, para la intimidación, para la presión, para la policía, para el tributo, para el robo, para la violación, para la cultura impuesta, para el desprecio, para la desconfianza, para la morgue, para la presunción, para la grosería, para las elites descerebradas, para las masas envilecidas. Ningún contacto humano, sólo relaciones de dominación y de sumisión que transforman al hombre colonizador en vigilante, en suboficial, en cómitre, en fusta y al hombre nativo en instrumento de producción. Me toca ahora plantear una ecuación: colonización = cosificación” (Césaire 2006).

## CAPÍTULO 2

### EDUCACIÓN ESCOLARIZADA Y CASTELLANIZACIÓN

En este capítulo abordaré la historia de la educación occidental en Araracuara, desde la llegada de las misiones capuchinas, que fueron las encargadas de implantar la escuela en esta zona del país, por encargo del Estado, con el fin de “integrar a los indígenas” a la nación colombiana; de este modo, a partir de las voces de la etnia muina, intento hacer un recorrido histórico desde la llegada de estas misiones hasta la actualidad, haciendo énfasis en los desarrollos de los últimos años en el Fray Javier de Barcelona, internado e institución pública, encargada de impartir la enseñanza básica y media a los niños, niñas y jóvenes de Araracuara y comunidades cercanas.

#### 2.1 IGLESIA EDUCADORA Y CONCORDATO CON LA SANTA SEDE

Las culturas amazónicas, tal como se ha podido evidenciar hasta ahora, se han visto afectadas por procesos de colonización ejecutados por el mundo occidental, y más directamente, por las iglesias católicas y cristianas (evangélicas) que no fueron ajenas a estos procesos en los territorios amazónicos, pues casi inmediatamente después de la crisis por la extracción del caucho se instalaron misiones de Capuchinos catalanes en la Amazonía, autorizadas por el gobierno nacional con el propósito de “crear ciudadanos y evangelizar” (Casas, 1999), mediante una educación fundamentada en valores cristianos y dirigida a los pueblos aborígenes, como los del actual departamento del Amazonas, continuando, de este modo, el proceso de aculturación infligido por la Casa Arana, cuyos únicos perjudicados serían, una vez más, los nativos que habitaban este territorio, como – para el caso de África y las colonias europeas en las Antillas, lo afirma Aimé Césaire en su discurso sobre el colonialismo:

Que la gran responsable en este ámbito es la pedantería cristiana por haber planteado ecuaciones deshonestas: cristianismo = civilización; paganismo = salvajismo, de las cuales sólo podrían resultar consecuencias colonialistas y

racistas abominables, cuyas víctimas debían ser los indios, los amarillos, los negros (Césaire, 2006).

Fue así como, en la primera década del siglo XX, los misioneros catalanes llegaron a la Amazonía, con el fin de *recoger* a los niños y niñas huérfanos de los indígenas que habían sido asesinados por las empresas caucheras, para llevarlos a un orfanatorio fundado en La Chorrera y a los internados de los poblados de El Encanto y Araracuara.

Ellos [los misioneros] aceptaron [asumir estas instituciones] pero, a diferencia de los anteriores intentos, plantearon que sólo adoctrinamiento no era suficiente, sino que se requería además llevar el progreso a esas regiones, lo cual significaba impulsar la colonización, para que el colono sirviera como instrumento de apoyo a la evangelización, al contraponer su cultura a las de los aborígenes (Casas, 1999:241-242).

Una vez contruidos y con colonos llevados del interior<sup>10</sup>, en estos centros se impondría una educación que desconocería por completo la cosmovisión de los pueblos indígenas, pues se basaba en la enseñanza del español, como única lengua y en la enseñanza de los valores cristianos, como medio de asimilación a la sociedad nacional, suplantando, de este modo, las creencias espirituales propias que sustentaban el estilo de vida de las culturas amazónicas; es de resaltar que esta imposición también se daba a partir de violentos castigos físicos, como lo relatan Isolina Guerrero y Faustino Farekatde<sup>11</sup>:

Allá lo castigaban a uno por hablar nipóde, le pegaban, no le daban de comer y lo ponían a rezar en español, también nos bautizaban y nos cambiaban al nombre dizque por otros mejores y nos obligaban a casar con el que ellos querían (Isolina Guerrero, comunicación personal, 26 de enero de 2010)

A nosotros, en el orfanatorio, nos castigaban por hablar nuestra lengua; no nos daban de comer carne en las comidas, nos daban fuate, nos hacían cargar piedra, nos arrodillaban en dos piedritas, con las manos extendidas y hasta nos amarraban

---

<sup>10</sup> FRIEDE, Juan "Los Andakí", El tiempo 4 de octubre de 1959

<sup>11</sup> Sabedores del pueblo Muina

un palo en la boca, con las manos amarradas hacia atrás, hasta que chorrearan las babas, que nos hacían hablar así, se prohibía hablar la lengua, porque los curas pensaban que nosotros hablábamos mal de ellos, estas eran la[s] ley[es] del Padre Crisóstomo o la Hermana Reinalda; al fin y al cabo, nos educaron como ellos. (Entrevista, Faustino Farekatde, Junio 2/2004, Casete No.2)

Como medio de colonizar la cultura de las comunidades del lugar, habitada en su mayoría por Uitotos, los misioneros que hicieron presencia en este territorio, empezaron a reemplazar los nombres propios por nombres occidentales, a través de ritos propios del catolicismo, como el bautismo (Ver anexo 1)

Como se dijo anteriormente, este otro proceso colonizador, posterior a la independencia de España, fue impulsado y respaldado por el Estado nacional, bajo preceptos de la unificación del gobierno de la población, que buscaban imponer valores universales a todos los individuos que vivieran bajo el mismo territorio “nacional”, implantando instituciones, que obligaban a una única lengua y una religión oficiales, las cuales debían ser de uso general, lo que se refleja en los siguientes artículos del Concordato de 1887, tratado internacional firmado entre Colombia y la Santa Sede, documento que fue crucial para estos territorios amazónicos, ya que otorgó el poder total de las misiones sobre los pueblos que evangelizaban las misiones católicas:

Artículo 1°. La religión católica apostólica y romana, es la de Colombia.

Artículo 12°. En las universidades y en los colegios, en las escuelas y en los demás centros de enseñanza, la educación e instrucción pública, se organizará y dirigirá en conformidad con los dogmas y la moral de la religión católica. La enseñanza religiosa será obligatoria en tales centros, y se observarán en ellos las prácticas piadosas de la religión católica.

Artículo 13°. Por consiguiente, en dichos centros de enseñanza, los respectivos ordinarios diocesanos, ya por sí, ya por medio de delegados especiales, ejercerán el derecho de inspección en lo que se refiere a la religión y a la moral, y de revisión de textos (...) El gobierno impedirá que en el desempeño de asignaturas literarias, científicas, y en general, en todos los ramos de instrucción, se propaguen ideas contrarias al dogma católico y al respeto y veneración debidos a la iglesia.

Artículo 31°. Los convenios que se celebren entre la Santa Sede y el gobierno de Colombia para el fomento de las misiones católicas en las tribus bárbaras, no requieren ulterior aprobación por el Congreso (Citado por González, F, 2005).

Además de este tratado internacional, la Ley 103 del 16 de diciembre de 1890, resaltaba:

Artículo 2°. Autorízase al Gobierno para que, de acuerdo con la autoridad eclesiástica, proceda a organizar misiones para reunir a la vida civilizada a las tribus salvajes que habitaren en el territorio colombiano, bañados por los ríos Putumayo, Caquetá, Amazonas y sus afluentes. (...) Artículo 5°. Autorízase al Gobierno para establecer en esta capital una casa para misioneros. El gasto que implicare esta autorización especial se tendrá como incluido en el presupuesto de gastos respectivos. (Citado por González, F, 2005).

Según lo anterior, se puede ver cómo, con la aprobación de estas leyes y decretos, el Estado nacional ponía a su disposición instituciones que lo legitimaran, como la iglesia católica, dándole poder civil, penal y jurídico, que invisibilizó y, en muchos casos, destruyó elementos culturales importantes en torno a los cuales gira la cosmovisión de las comunidades nativas.

Gracias a la homogenización cultural con que el colonialismo naturalizó a los indígenas como “salvajes” y “obstáculo para el desarrollo” de la nación, se mantendría la “colonialidad del poder”, cuyo contenido iría en una sola dirección, para beneficio de las elites colombianas; de ese modo, no bastando con los sufrimientos a los que fueron sometidos por los comerciantes del caucho, los indígenas de la Amazonía sur colombiana se vieron obligados a dejar lo propio y a negar su autonomía, dentro de un proceso de asimilación, promovido por la nación política y ejecutado por la iglesia católica.

Todo esto se encuentra dentro de la visión moderna, enmarcada en las teorías evolucionistas, las cuales, a partir de políticas estatales integristas, buscaba transformar “salvajes a ciudadanos para el Estado y cristianos para la iglesia” (FLACSO 2004), tarea encomendada a la iglesia Católica mediante la legitimidad jurídica de su presencia en

esas zonas. Así, tanto los orfanatos como los internados se convirtieron en los sitios encargados de socializar a la infancia, pero sobre todo, a los huérfanos de las víctimas de las caucherías, con la finalidad de formar un “nuevo ciudadano” conforme al proyecto estatal mestizo, imponiendo creencias, lenguas y valores de la cultura dominante.

Este tipo de educación se toma como instrumento por las elites occidentales para incidir en la experiencia humana indígena, haciéndola mono-epistémica, pues los saberes que se imparten están relacionados con las narrativas maestras y los relatos fundacionales ligados al canon científico, que se hace válido y verdadero para todos los contextos existentes. De este modo, lo que se busca por medio de la escuela indígena del internado es instaurar modelos de mundo que buscan la integración social como un modo de mantener el orden ya establecido, tal como se evidencia en las siguientes palabras de Fray Javier de Barcelona, fraile<sup>12</sup> en honor al cual fue nombrado el internado de Araracuara:

El indígena es un salvaje, tenemos que educarlo. Y para cumplir este fin, se confía esta labor a los misioneros, oficialmente. Los Misioneros han organizado internados en medio de la selva, donde hay más núcleos de indígenas y en medio de privaciones y sacrificios, pero, en alguna forma auxiliados oficialmente, han conseguido en algunos lugares elevar el nivel del indígena, ya capaz de hablar el castellano, leer, escribir, contar. Y no sólo son bautizados sino que reciben los demás sacramentos, conocen la moral cristiana y se casan y viven como verdaderos matrimonios cristianos. (...) En los internados indígenas, se preparan los jóvenes indígenas, con miras a su porvenir. Luego, forman matrimonios

---

<sup>12</sup> Padre Capuchino catalán, que llegó a Colombia y quien fue rector del internado de La Chorrera en 1936 y posteriormente padre de los internados de San Rafael y Araracuara (1953). En palabras de Marceliano Canyes: *“El 15 de febrero de 1936 fue nombrado Director del Orfanato de La Chorrera el M.R.P. Javier de Barcelona. Con qué celo y titanía se dedicó a su Misión! Estuvo allí catorce años. Surcó ríos, rondó trochas, habló el idioma aborigen, mameó coca en las malocas, “se hizo indio”, desempeñándose maravillosamente como Padre de los internados de San Rafael y Araracuara. Murió el 25 de diciembre de 1970, en la Clínica Palermo de Bogotá, a donde hubo que llevarlo casi a la fuerza, pues quería morir “trabajando”, “con los indios” y “en la selva”. En gestas heroicas, llevó a La Chorrera, desde Pasto, por la trocha, perros, gatos, chivos, cerdos y ganado mayor, teniendo muchas veces que proteger las patas de los mismos con zapaticos de cabuya, porque se lastimaban en las piedras”.* (Última carta pastoral de Monseñor Marceliano Eduardo Canyes Santacana, Prefecto Apostólico de Leticia, 1952-1989).

cristianos y mandan educar a sus hijos en estos mismos internados. El ideal del misionero no es solamente bautizar a los indígenas, sino que trata, por muchos medios, de incorporarlos a la civilización y darle[s] una cultura que no tiene[n]. De esta manera, el indígena se convierte en cristiano y a la vez en colombiano de provecho. (De Barcelona, 1954:12-14)

Hasta hace poco, estos centros educativos funcionaban bajo el sistema de “educación contratada”; en el caso del Internado Fray Javier de Barcelona, éste funcionó por medio de este tipo de educación entre 1976 y 2002, año en el que el Gobierno nacional establece el manejo de colegio a través de la co-administración entre la Gobernación del Amazonas y los “paisanos”, miembros de la comunidad u organizaciones indígenas, como el Consejo Regional Indígena del Medio Amazonas, CRIMA y, aunque en teoría deberían tener en cuenta una propuesta educativa acorde con la visión de mundo de los estudiantes que asisten allí, la realidad es que esta institución no difiere ni en contenidos, ni en metodologías de las instituciones “regulares” de cualquier parte del país, afectando la legislación sobre el Sistema General de Participación<sup>13</sup>, como ampliaré en capítulos posteriores.

## **2.2 IGLESIA EDUCADORA: FORMAS DE ACULTURACIÓN E IMPOSICIÓN DEL CASTELLANO EN UNA COMUNIDAD PLURILINGÜE – CONTEXTO HISTÓRICO**

Hemos visto cómo se presentó el proceso a partir del cual el Estado colombiano le entregó a la iglesia el poder total sobre la educación de diversos pueblos indígenas que habitan el territorio nacional, con el fin de integrar a estas personas a la nación, a partir de la educación, mediada por el uso generalizado del español y la confesionalidad de la religión católica-cristiana. En Colombia, dicho proceso ocurrió, sobre todo, a través de

---

<sup>13</sup> Véase que, pese a los cambios legislativos, se mantiene una subvención a este tipo de educación: “Por otra parte, el artículo 27 *ibidem* establece: “La educación Misional Contratada y otras modalidades de educación que venían financiándose con recursos del Situado Fiscal y las participaciones de los municipios en los ingresos corrientes de la Nación se podrán seguir financiando con recursos del Sistema General de Participaciones.” Así, los docentes, directivos docentes y administrativos de las seccionales de educación misional contratada que venían siendo financiados con recursos del situado fiscal, se podrán seguir financiando con recursos del Sistema General de Participaciones. <http://www.red-ler.org/normativa-basica-etnoeducacion.pdf>

dos instituciones: el Instituto Lingüístico de Verano y las misiones católicas; para este trabajo se detendrá en especial el caso concreto de las misiones capuchinas, porque fueron las que se instalaron en Araracuara y otros poblados de la Amazonía sur-occidental colombiana.

### 2.2.1 INSTITUTO LINGÜÍSTICO DE VERANO

Esta organización cristiana-evangélica norteamericana, asentada alrededor del mundo, pero en particular, en Latinoamérica, por “el estudio de las lenguas aborígenes” a partir de la traducción de la biblia a éstas, llega al territorio ancestral amazónico gracias al apoyo del Gobierno, debido en gran parte a la falta de políticas acertadas para los grupos indígenas del país, por lo cual (tal como se ha mencionado hasta ahora), el Estado entrega la responsabilidad del “gobierno de los otros” a instituciones como el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), desconociendo la labor y los intereses que de verdad tienen:

El ILV sustituye al gobierno y los investigadores colombianos en labores que competen y son responsabilidad de estos (Comité de Profesores de Antropología de la Universidad Nacional, 1975).

Es así como, dentro de las supuestas responsabilidades que el gobierno central otorgó al ILV, se encontraba “*El mejoramiento moral de las comunidades*”<sup>14</sup>, por causa de un etnocentrismo bastante marcado y expresado a través de “la misión”, que les llevaba a decidir, unilateralmente, que su deber era “regenerar la depravación moral” a las comunidades aborígenes. De este modo, bajo la fachada de investigaciones etnolingüísticas se escondía un fuerte componente religioso, que imponía el rechazo y repudio de tradiciones propias, además de la aceptación e imposición de unas formas sociales específicas.

---

<sup>14</sup> Artículo 2º numeral 1º del convenio entre el gobierno de Colombia y el I.L.V

En América Latina, este instituto norteamericano se encuentra presente desde 1946, y en Colombia desde 1959, a partir de convenios con el Estado, que incluían derechos como la explotación de tierras, la escogencia de sus sitios de trabajo, además de combustible gratis para aviones y autos privados, entre otras tantas prerrogativas, a cambio de lograr la asimilación y homogenización de la cultura que promueve la lógica del eurocentrismo; todo ello, sin tener en cuenta aspectos como que sus materiales de trabajo (cartillas, discos y folletos) para la castellanización eran de mala calidad y promovían un modelo de vida totalmente ajeno a las costumbres propias, pues inculcaban el estilo cotidiano norteamericano para integrar a los indígenas a la “civilización”; asimismo, sus materiales incluían, mayoritariamente, contenido bíblico para promover la evangelización, pues el método que utilizaba este instituto para evangelizar se basaba en la traducción del Génesis y el Apocalipsis y algunos otros apartes de la biblia protestante a las lenguas nativas, para que ésta fuera entendida por las comunidades indígenas que evangelizaba.

Sin embargo, y como era de esperarse, no todo fue positivo con la llegada de este instituto a tierras colombianas, pues debido a irregularidades publicadas en diversas denuncias, que iban desde el maltrato físico a indígenas, hasta la apropiación de algunas tierras, el gobierno nombra una comisión reguladora que, en 1974, investigó estas problemáticas, que da por resultado un informe que resalta, entre otros, la explotación de recursos naturales, lo dañino de la instrucción religiosa por el impacto cultural ocasionado en la cosmovisión aborígen, el control y autoridad en todos los aspectos de la vida indígena donde el instituto se instala, la supuesta esterilización a mujeres, el presunto tráfico de drogas y esmeraldas, entre otras cuestiones críticas.

A pesar de los resultados del informe citado y, aunque en países como Ecuador, Brasil, México y Panamá expulsaron a los misioneros-lingüistas, acá en Colombia, sólo se hizo una modificación al convenio en la que se establecía que en adelante, podrían trabajar sólo si incluían a lingüistas y trabajadores colombianos, para hacer parte del proyecto educacional-evangelizador. Con el tiempo, los misioneros adoptaron el nombre de “Asociación Nuevas Tribus”, causando un grave impacto en pueblos no contactados,

como los Nukak-Makú, del Guaviare, hecho que obligó a intervenciones de la Corte Constitucional<sup>15</sup>.

### **2.2.2 MISIONES CAPUCHINAS**

Como se ha venido mencionando, la iglesia católica tuvo un papel protagónico en el manejo de la educación para grupos étnicos, ya que varias misiones católicas llegaron a Colombia con el firme propósito de "salvar almas perdidas"; entre estas misiones estaban los monjes capuchinos quienes, para este caso, son cruciales porque fueron los encargados de la educación de las "tribus amazónicas" o pueblos indígenas que habitan en el Alto Amazonas y río Caquetá.

En el caso concreto de Araracuara, el sistema de educación, tal como se dijo anteriormente fue contratado – financiado por el Estado – por mucho tiempo (1976 a 2002) y se atendía por medio del internado Fray Javier de Barcelona. Gracias al Concordato de 1887, el gobierno privilegió su apoyo a las misiones católicas, definiéndose las siguientes obligaciones:

- 1- De parte del Estado: Proteger y subvencionar tales establecimientos y eliminar el trámite legislativo para la aprobación de los futuros convenios de misiones.
- 2- De parte de la Iglesia: dedicar una porción de la indemnización anual al fomento de la evangelización de los salvajes (Bonilla, 1968)

El Concordato se renovó en 1898 y posteriormente, en 1902, debido al ascenso del partido conservador al poder, por lo que el Estado se adjudicó otros compromisos con las misiones, como los siguientes:

- La obligación solemne de proveer de manera invariable y sin interrupción a las misiones, expresadas de los medios necesarios para su vida y crecimiento.

---

<sup>15</sup> Sentencia T-342 de 1994: [http://restituciondetierras.gov.co/media/descargas/pdf\\_tomo2/etnic/t342.pdf](http://restituciondetierras.gov.co/media/descargas/pdf_tomo2/etnic/t342.pdf)

- La dejación en manos de los jefes de las misiones de la dirección de las escuelas públicas primarias para varones que funcionen en las parroquias, distritos o caseríos comprendidos dentro del territorio de la respectiva misión. (Bonilla 1968,)

En el caso puntual de grupos indígenas clasificados como “salvajes”, el gobierno creó un régimen especial, de común acuerdo con las autoridades eclesiásticas, a partir de la Ley 72 de 1892, que disponía que el gobierno podría:

Delegar a los misioneros facultades extraordinarias para ejercer autoridad civil, penal y judicial sobre catecúmenos respecto de los cuales se suspende la acción de las leyes nacionales hasta que, saliendo del estado salvaje, a juicio del poder ejecutivo, estén en capacidad de ser gobernados por ellas (Citado por Bonilla 1968)

Esta decisión radicaba principalmente en el interés del Estado de intervenir en territorio amazónico donde habitaban más de 200.000 indígenas que tenían que ser “civilizados” y “asimilados” por el Estado nacional; por esta razón, esa misión les era encomendada a los misioneros (Capuchinos, Dominicos o diocesanos), a través de funciones que les otorgaban poder económico, educativo, administrativo y político sobre estas comunidades.

Para lograr este propósito, los Capuchinos, igual que lo haría posteriormente el Instituto Lingüístico de Verano, estigmatizó y condenó a los pueblos indígenas a olvidar y eliminar las costumbres propias, ya que iban en contra del proceso “civilizador”. De ese modo, prohibieron hablar las lenguas maternas o realizar ritos propios, como los relacionados con los nacimientos y las costumbres mortuorias, además de la manera de vestir y combatieron, muchas veces con métodos violentos, la resistencia a la escolarización de parte de indígenas:

...se les arranca de la selva, donde no recibían ni las caricias de la luz, y se les reúne en poblados donde los baños, la higiene, el ejercicio corporal, el juego y la sociedad con los otros niños, produce un cambio radical en su organismo físico y en sus facultades mentales y morales (Bonilla 1968).

Entre los “logros” que dejó este proceso misionero colonizador estaban, en palabras de un Capuchino, su adscripción al meta-relato cristiano:

...los resultados no pueden ser más halagüeños. Niños que hace poco tuvimos que recoger en el estado más lamentablemente, saben ahora bastante bien el castellano, leen y escriben medianamente, pueden hacer las cuatro operaciones fundamentales de la aritmética y sobre todo, tienen ideas bastantes claras de nuestra santa religión (Bonilla 1968)

Para lograr estos resultados, los capuchinos efectuaban inicialmente la evangelización a través de la lengua materna, y para ello se valían de intérpretes indígenas y de catecismos en Uitoto e inga, que indudablemente fueron de gran ayuda para el éxito de su proyecto colonizador, pero que posteriormente redujeron al castellano.

### **2.3 EL INTERNADO FRAY JAVIER DE BARCELONA EN ARARACUARA**

Es enmarcado dentro del contexto anterior que se funda y se desarrolla el colegio/internado “Fray Javier de Barcelona”, a donde llegan niños, niñas y jóvenes provenientes de todos los resguardos cercanos al centro poblado de Araracuara y, por lo tanto, de todos los pueblos ancestrales que habitan a orillas del río Caquetá.



Fotografía # 3 Salón de clase del Internado Fray Javier de Barcelona en época de vacaciones, Fager 2010.

Tras una visita de Ana Milena Muñoz de Gaviria, entonces “primera dama” del país, en 1994, se gestó la idea de fundar formalmente un colegio en Araracuara para que atendiera estudiantes de bachillerato en especial provenientes de las comunidades de la región, ya que el internado existente hasta ese momento, sólo ofrecía primaria, así la esposa del ex mandatario César Gaviria se comprometió a fundar un colegio y, de esa forma, se gestionó esta iniciativa con el MEN (Ministerio de Educación Nacional) y las gobernaciones de Caquetá y Amazonas, pidiendo a una ONG, la FUCAI (Fundación Caminos de Identidad), que presentara un proyecto educativo al MEN, antes de que se terminara el gobierno de Gaviria, y finalmente, se firmó un convenio de cooperación entre los departamentos citados, el 30 de mayo de 1994, empezando a funcionar oficialmente el colegio de Araracuara, en el año de 1996.

Debido a su ubicación central para el desplazamiento de comunidades de Caquetá y Amazonas, esta institución cumple un papel importante, pues es una de las pocas que brinda educación básica y media en la región, pues las escuelas de las comunidades cercanas ofrecen únicamente primaria. Así, los niños y niñas que finalizan quinto grado de primaria tienen que desplazarse hasta este lugar, si quieren terminar el bachillerato, y como el trayecto desde otras comunidades hasta Araracuara (la mayoría de veces en lancha) en ocasiones es bastante largo y costoso, los estudiantes se deben quedar como “internos”. Por esto, se concentran en el colegio distintas visiones de mundo y diversas lenguas, como el andoke, muinane, yukuna, minika y nipóde, que representan un universo multiétnico rico y variado que, según la legislación colombiana, debería preservarse y fomentarse dentro del plan de estudios que ha establecido el internado, por atender mayoritariamente a población indígena.

En esa medida, todos los ritos, los procesos y saberes de transmisión cultural de los pueblos amazónicos, a partir de la oralidad, se han venido dejando de lado, pues se han restringido sus prácticas y relación con el mundo escolar, por instituciones como la iglesia católica que, como se dijo atrás, ha sido la encargada de fundar la educación escolarizada en Araracuara, y ha implantado un modelo educativo ajeno a la

cosmovisión de los pueblos que allí confluyen, basado en una pedagogía de la castellanización y la evangelización, como dos caras de la misma moneda.

Así, se va configurando una integración social donde el castellano y la religión católica se convierten en el vehículo que propaga una única forma de pensamiento y que hace invisible y opaca las otras existentes en la región. De esa manera, se van configurando ambientes favorables a los grandes meta-relatos de la modernidad: la religión cristiana, la educación oficial, ligada a las nociones de ciencia y razón occidentales y, por supuesto, la imposición de la lengua del colonizador, punto decisivo, teniendo en cuenta que la lengua es el vehículo del pensamiento<sup>16</sup> y al cambiar el uso de una lengua por otra (el castellano) se produce la pérdida o reducción del pensamiento ancestral, depositado en la lengua materna desde tiempos inmemorables, tal como lo dice una anciana sabedora muina, refiriéndose a la educación propia:

Ahora como les estamos enseñando la lengua del blanco, las cosas del blanco y cada quien enseña lo que quiere, por eso es que se ha ido perdiendo toda nuestra educación; por eso, si se quiere vivir bien otra vez, como vivíamos antiguamente, hay que volver a orientar a los niños y cumplir con todas las enseñanzas que nos dejaron nuestros ancestros. (Isolina Guerrero, comunicación personal, 26 de enero 2010).

Por este motivo, se hace necesario generar iniciativas para fomentar, en primer lugar, la etnoeducación<sup>17</sup>, ya que la demanda de un tipo de educación propia se ve truncada por la presencia en Araracuara de habitantes no-indígenas de fuera del territorio y de otros

---

<sup>16</sup> Esta tesis es defendida por diversos lingüistas, en especial, etnolingüistas, como Edward Sapir, quien afirma la tesis “Sapir- Whorf”: “... el pensamiento depende completamente del lenguaje y, más aún, la mentalidad y la forma de actuar de una comunidad están determinadas por la lengua que habla. Sólo podemos percibir lo que está formalizado a través de la lengua. Según este enfoque las palabras van indicando lo que podemos ver o no ver en la realidad; un ejemplo clásico es una lengua que cuenta con varias palabras para significar lo que nosotros significamos con una sola”. En: <http://publicaciones.caf.com/media/1227/79.pdf>

<sup>17</sup> Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones, y unos fueros propios y autóctonos.

Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso educativo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones (**Definición de etnoeducación ley 115 de 1994, capítulo 3, artículo 55**).

indígenas que sí vienen de la región, pero consideran que la política educativa debe ser “multicultural”, con predominio del español, como se ha venido dando hasta ahora:

Íbamos a trabajar lo que era[n] lenguas [indígenas], a dar clases de las cuatro principales: huitoto, muinane, andoke y nonuya, por lo menos se iba a hacer el intento de hacer eso; pero, en la reunión que tuvimos con los padres [y madres] de familia, ellos dijeron: “no, eso no”, y preferían que les enseñaran inglés a los niños. Cosas como esas es que trata uno como de inculcarles a los muchachos, pero los padres de familia, no; como que allí está el desinterés. Hay planteamientos de la gente [que dicen] que toda esa cuestión la aprenden en la casa, [y] no hay necesidad de que “se pierda tiempo” en eso en el colegio. La escuela, para el padre de familia está para que se aprenda lo que no sabemos, que es lo de la cultura blanca (Fernando Paky, ex coordinador del internado, comunicación personal, 27 de enero de 2010)

Pero no se trata de culpar a los miembros originarios del pueblo muina u otros presentes en Araracuara, ya que este proceso de aculturación se ha venido dando desde tiempo atrás, por el contacto con la cultura occidental, empezando desde el auge del caucho, pasando por la construcción de la cárcel, la llegada de los monjes Capuchinos, hasta llegar al presente, con el establecimiento de una base del Ejército y otra de la Armada Nacional<sup>18</sup>, que hacen que los conceptos y saberes propios pasen a ocupar un segundo lugar. De allí que se piense en el internado como objetivo principal que el crecimiento y el éxito económicos son la finalidad de la educación, a partir de las llamadas competencias educativas que impulsan “el espíritu de empresa”, disminuyendo la capacidad crítica en la escuela (Vega, 2007). Por tanto, se genera un supuesto ideal de “desarrollo” en la región, olvidando la cosmovisión de las comunidades que la habitan, las cuales tienen poco o nada que ver con el falso proceso de desarrollo impuesto por el neoliberalismo capitalista, basado en la extracción de los bienes naturales propios de una zona como la Amazónica, rica en biodiversidad.

---

<sup>18</sup> Para más información véase sentencia T-405/93  
[http://www.urosario.edu.co/urosario\\_files/6d/6d81993e-6f86-4722-b770-ec1b210a50a3.pdf](http://www.urosario.edu.co/urosario_files/6d/6d81993e-6f86-4722-b770-ec1b210a50a3.pdf)

De ese modo, con la llegada de la cultura de occidente, se han ido perdiendo elementos culturales fundamentales para la formación y crianza de los niños y jóvenes amazónicos; por ejemplo, en la educación propia de muchas de estas comunidades, la mujer es la principal formadora de sus hijos e hijas, y con la irrupción de las escuelas, en especial por las distancias, los niños, niñas y adolescentes pasan la mayor parte de su tiempo en esos lugares, cambiando el tiempo que antes se dedicaba a la enseñanza de lo propio transmitido por la madre por actividades como la suma, resta o lectura en español.

Si bien los religiosos católicos, con su llegada y estadía durante los siglos XIX y XX intentaron transformar el pensar del indígena, a través de la fundación de orfanatorios e internados, “domesticando” a los pueblos amazónicos, con el señalamiento de la tradición y las culturas ancestrales como “insanas”, para esclavizar y evangelizar con ritos católicos, como el bautizo y el matrimonio, que se imponían por cualquier medio, lo interesante es que aún perviven culturas nativas con una riqueza lingüística y simbólica enorme. Aunque se cambiaron los nombres tradicionales por nombres en español y en los orfanatorios se imponía el castellano como lengua única, con el fin de perder la lengua materna y así evitar la conexión con sus costumbres.

En sitios como las escuelas se hacían prohibiciones como hablar la lengua materna o consumir el alimento tradicional (fariña y casabe), por lo que, a quienes no obedecían y seguían manteniendo y defendiendo sus costumbres, los maltrataban física y psicológicamente, eran aislados para que no tuvieran contacto con sus familias, no les permitían regresar a sus hogares hasta que no hubieran asimilado la cultura occidental como suya. Debido a esto, algunos padres o madres de familia optaron por no enseñarles a sus hijos la lengua propia, para que no sufrieran los maltratos a los que habían sido sometidos ellos mismos:

A este respecto, tanto el orfanatorio y los Internados Indígenas, como espacios de socialización, y parte institucional del Estado; pareciera[n] obrar dentro de un proyecto liberador y de capacitación para sus pasantes. Sin embargo, esta función se vuelve contradictoria, cuando dichos espacios, formalizan una concepción ajena a los principios culturales, generando nuevas categorías de valores que

homogeniza[n], desconociendo el componente cultural propio y el consentimiento de una identidad, negando, de esta manera, el ejercicio a su autonomía y la construcción de su propia historia. (Farekatde 2009).

Debido a todos los procesos de aculturación que se han venido dando en esta población las diversas lenguas maternas de la Amazonía se han venido perdiendo con el transcurrir del tiempo, pero aún luchan por existir, ante el español, que se adueñó de la vida diaria, en especial de las personas jóvenes. Sin embargo, en la casa existe poco interés por “enseñarlo”, aun cuando lo hablan entre sí las personas mayores, porque a los jóvenes les han inculcado en la escuela la idea de que el español es el que les va a abrir las puertas cuando salgan de la región, a buscar unas supuestas oportunidades que, en Colombia, son casi nulas para grupos minoritarios como ellos.

De este modo, la práctica actual en el colegio dice que nunca se hablan las lenguas maternas, porque la comunidad educativa, en cabeza del director (que es un sacerdote católico) no ha puesto en práctica lo que está escrito en el plan de estudios, ni en el artículo 10° de la Constitución Política de Colombia, que dicta que: *“las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradición lingüística propia será bilingüe”* (Constitución del 91).

La consecuencia es que la mayoría de los niños y niñas no entienden, hablan ni reconocen sus propias lenguas maternas, lo que es una gran pérdida cultural. Por tanto, el proceso de castellanización ha tornado invisibles y está llevando a la desaparición de varias lenguas, relegándolas sólo al espacio de lo “doméstico”, que dominan, tradicionalmente los mayores de los clanes y etnias diversas, y a unos pocos espacios de socialización de los que no hacen parte, por lo general, los miembros más pequeños o jóvenes de la comunidad.

A partir de todo lo descrito, se hace imprescindible para algunos docentes y dirigentes indígenas, rescatar las lenguas maternas e imponer una educación multilingüe, donde la lengua propia sea considerada como lengua materna y no el español como está pasando actualmente para que, de esta manera, se evite la pérdida de saberes ancestrales, como señalamos anteriormente, y poder generar – como sucede con los pueblos andinos – un

proyecto político, epistémico y pedagógico que trace un camino de revitalización y resistencia cultural, aunque dicha propuesta enfrenta un conjunto de retos, como intentaré desarrollar en el tercer capítulo.

## 2.4 LUCHA POR LA ETNOEDUCACIÓN

Luego de intensas luchas históricas de organizaciones y comunidades indígenas (especialmente en el departamento andino del Cauca), durante las décadas de los años 70 y 80 del siglo XX, empieza una disputa para que pueda ser utilizado el término *etnoeducación*; es decir, ahora iba a ser el Estado y no las misiones religiosas directamente (aunque indirectamente siguen presentes, con cargos docentes y directivos docentes), quien se hiciera cargo de la educación a los pueblos indígenas, “respetando y teniendo como base la cosmovisión propia”, según las primeras normativas.

Es así como, en 1988, llega a La Chorrera y a Araracuara la etnoeducación, según lo prescrito por el decreto 1142, a partir del diseño de textos sobre “mitos y leyendas” indígenas, en sus lenguas maternas (mayoritariamente en uítoto y bora). Posteriormente, con la promulgación de la Constitución política de 1991, se cambiaría la manera de ejercer la educación para esta población, ahora sí, en la letra, “dando privilegio a los saberes y conocimientos propios, enriquecidos con el conocimiento occidental”. De este modo, se empieza a nombrar en el país de otra manera la educación *para* indígenas, y en las normas se produce ese cambio (tal como lo enuncia el Ministerio de Educación):

[La etnoeducación es] un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores, y en el desarrollo de habilidades y destrezas, de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacita para participar plenamente en el control cultural del grupo étnico. (MEN, 1987:51).

En la práctica, sin embargo, la situación en diversos lugares del país no es muy diferente a aquella educación históricamente controlada por misiones religiosas, pues el cambio más evidente y lo que ocurrió en Araracuara, por ejemplo, fue la inclusión de algunas

asignaturas en las que se pretendía exponer algunos aspectos culturales de las etnias de la región, allí quedó todo, porque aunque en el internado se establecieron materias como *etnociencias*, o *etnohistoria*, en las que se retomaban saberes ancestrales, relacionados con temáticas alusivas al entorno biogeográfico y la historia propia, el problema de fondo fue que dichas asignaturas quedaron totalmente desligadas de los otros conocimientos que se impartían en el internado, considerados “más útiles”, y como nunca se relacionaban críticamente con las asignaturas occidentales, como lo plantearía una educación realmente intercultural, perdían su verdadera esencia, al quedar como saberes aislados, menores y descontextualizados del verdadero valor cultural que poseen; además, los miembros de la comunidad educativa, en particular el personal directivo y docente, no daban igual importancia a estas áreas, en contraste con las asignaturas “occidentales”, a pesar de lo estipulado por los decretos bajo los cuales se establece la etnoeducación en Colombia (Ver anexo 2)

De ese modo, realmente no se produce un cambio estructural en la educación indígena y casi todo sigue igual, tal como se revela en el estado actual del internado Fray Javier de Barcelona, en el que esas asignaturas que retomaban elementos culturales ya desaparecieron totalmente del plan de estudios, y por lo tanto, este colegio no aplica, de ningún modo, lo establecido en el decreto 804 de 1995, sino que los estudiantes que acuden a dicho centro educativo estudian las mismas asignaturas y del mismo modo que en cualquier otro colegio del interior del país, sin tener en cuenta las particularidades de la cosmovisión propia ni la riqueza de grupos étnicos allí presentes.

Es decir que, la etnoeducación, aunque está establecida en las leyes, en el plano institucional y pragmático es tremendamente débil o ausente, tal como se enunció anteriormente; esto debido – probablemente – a que no se produjo un proceso eficaz de acompañamiento a las instituciones que atendían población indígena, pues, a pesar de que se establecieron normas con el fin de rescatar elementos culturales propios, no se estableció un plan de acción para implementar correctamente un diálogo intercultural etnoeducativo en las instituciones respectivas. Es por esta razón que muchos colegios indígenas, como el Fray Javier de Barcelona no puso en práctica, adecuadamente, lo establecido en la legislación colombiana, luego de luchas históricas por un sistema

educativo por y para indígenas, es así como el resultado de estas luchas en muchos centros educativos quedó solo en el papel.

## **2.5 LOS AVANCES E IMPLICACIONES DE LA REFORMA CONSTITUCIONAL DE 1991**

Con la reforma constitucional de 1991 se abre un nuevo escenario para la recién nacida etnoeducación, puesto que su mayor logro fue la apertura de nuevos espacios para discutir y posicionar el tema de la educación para, desde y por grupos étnicos en Colombia.

De esta forma, según el artículo 7º de la Constitución del 91, que profesa el reconocimiento y protección de “la diversidad étnica y cultural del país”, se entiende a los grupos étnicos como “comunidades que integran la nación, con una cultura, lengua, tradiciones y fueros propios y autóctonos” (como se recoge en la Ley 115 o Ley General de Educación, de 1944, artículo 55º). Pero es sólo posteriormente, con el Decreto 804, de 1995, que se establece formalmente la etnoeducación como el derecho de los grupos étnicos a una formación diferenciada, que respete y desarrolle su identidad cultural, como parte del servicio educativo estatal.

Sin embargo, y como se ha evidenciado en la mayoría de escuelas y colegios a donde acuden grupos étnicos, desde que se implementó este nuevo tipo de educación y por estar enmarcado dentro de un plano “institucional”, la etnoeducación no se ha configurado como un derecho ganado a partir de grandes esfuerzos y luchas, sino como un “servicio” en el que pareciera que los grupos étnicos fueran protagonistas y partícipes del mismo, cuando, en realidad, en muchos centros educativos aún no es así y se organizan curricular y culturalmente de igual modo que el resto de instituciones del país, siguiendo la política educativa vigente para trasladarla, sin cuestionamientos ni pertinencia étnica, a los distintos niveles territoriales.

Y aunque su origen responda a luchas históricas desde lo étnico y político, las políticas oficiales basadas en la etnoeducación la convierten de hecho en un término neutro,

despolitizado, reducido a una noción oficial dentro de la política educativa. Por tanto, de ser un proyecto emancipatorio, generado desde los pueblos indígenas, la etnoeducación en territorios como éste pasa a ser un dispositivo de adaptación para la integración, así este tipo de educación es poco útil en términos de una educación adecuada, pertinente y coherente con la preservación y potenciación de los grupos étnicos, según sus tradiciones culturales.

Debido a lo anterior, gran parte de las organizaciones y comunidades étnicas prefieren llamar a la educación de, por y para los pueblos indígenas como *educación propia*, una que toma como base la cosmovisión (plasmada en los Planes de Vida), siendo los saberes culturales ancestrales el centro y la base de la educación, que se enriquece en el diálogo permanente entre lo propio y lo “ajeno”.

A pesar de la aparente importancia que había otorgado la Constitución del 91 a la etnoeducación, a inicios del siglo XXI se pasó a la Ley 715 del 2001, que promueve la estandarización y la competitividad, característica ejemplar del modelo educativo nacional en vigor, en el cual es difícil generar cualquier tipo de autonomía, lo que obstaculiza aún más un proceso educativo coherente con las necesidades de los pueblos indígenas, en lugares donde no existe la voluntad política de innovar o al menos, adaptar la educación a las necesidades de la población indígena, mayoritaria en ellos. En síntesis, la etnoeducación en Colombia atraviesa una crisis, porque sólo se encuentra en el discurso de las normas y reglamentos nacionales, pero se niega en el ámbito político-educativo, donde tendría que llevarse a la práctica, con el consentimiento y la participación activa de las autoridades indígenas, no únicamente las administrativas, sino las tradicionales, que son quienes mantienen los saberes ancestrales.

Sin embargo, y tal como se dijo en el párrafo anterior, aunque la realidad en las escuelas para indígenas es triste en la medida que la mayoría no aplica lo establecido desde la Constitución del 91, al menos quienes promulgaron el marco jurídico resaltaron la importancia de generar o permitir *otro* tipo de educación y muchos pueblos han intentado aplicarla, aunque, como es sabido, no de la manera más adecuada según los intereses y aspiraciones indígenas; aunque, es innegable que las comunidades nativas ganaron algunos derechos con esta nueva carta magna (Ver anexo 3)

## 2.6 FORMAS DE APLICACIÓN O ASIMILACIÓN DE LA REFORMA CONSTITUCIONAL DE 1991 EN ARARACUARA

Podría decirse que la situación no ha cambiado mucho desde la reforma del 91 en el internado Fray Javier de Barcelona, pues según las entrevistas realizadas a diferentes miembros de la comunidad educativa, la revisión de textos históricos y gracias al contacto que tuve con la población en Araracuara, pude evidenciar que, si bien en el plan de estudios del internado citado se plantea una propuesta etnoeducativa, basada en la conservación de las costumbres y la lengua propia, la realidad en el aula de clase es muy diferente, porque el tiempo que están los estudiantes dentro del colegio está totalmente dedicado a las áreas básicas de los currículos oficiales, y aunque se plantee lo contrario, los saberes propios no tienen cabida en el horario de estudios, pues pareciese que este conocimiento no recibe la importancia necesaria respecto de la occidental, luego es considerado un saber subalterno.

Para la cultura blanca, los saberes étnicos no son conocimientos científicos que llaman, no está categorizado como saber, como academia no está categorizado eso, [para ellos nuestro saber es] pura mitología, puro cuento, como un saber de segunda (Paky 2010).

Y si bien algunos de los niños, niñas y jóvenes que asisten al internado muestran interés en aprender los saberes culturales propios, en la política del colegio estos se pasan por alto y no se presentan espacios para su estudio en ningún caso, pareciendo que aún falta mucho por hacer, porque lo que está pasando es la adopción de estrategias que conllevan a una mirada eurocéntrica, donde el conocimiento occidental sigue siendo visto como superior y que sirve más que el propio, en palabras de los profesores Villa:

Se presentó durante mucho tiempo el silenciamiento de los modos propios con que las personas elevaban su voz ante la experiencia concreta que los hacía pertenecer a este mundo y no por fuera de ellos. Fue la limitación en la acción de quienes no fueron recogidos o recogidas por el proyecto de modernidad, quedando por fuera de la historia, por fuera de la literatura y en general, por fuera de cualquiera explicación edificada desde el uso de la razón occidental; tal fue el punto de

exclusión que se presentó que, en nombre de la razón se violentaron los pueblos, las comunidades y las culturas, representadas como primitivas, aborígenes, [“incivilizadas”] e [“incultas”] (Villa 2008).

Este panorama del contexto educativo del Fray Javier de Barcelona expresa la colonialidad del saber de la que habla Walter Mignolo (1999), cuando se refiere a las *geopolíticas del conocimiento*, definidas como una dimensión institucional, que refleja una forma única/universal, económica y política, en la producción del conocimiento, pues para la modernidad sólo existe una sola verdad, que vale para todo el planeta, independientemente del lugar de la tierra que se ocupe.

Por esta razón, no es de extrañar que los saberes propios de los pueblos indígenas en Araracuara sean poco importantes en el marco de la educación oficial, ya que el conocimiento catalogado como verdadero tiene un lugar de producción privilegiado (Europa y Estados Unidos) y se localiza en unas personas específicas quienes lo producen y lo reproducen, sin importar si está acorde o no con las visiones de mundo de las gentes que lo deben tomar, para ser aceptados, como único e incuestionable. También, en el mundo académico colombiano, se sigue persiguiendo ese ideal “moderno” en un camino unilateral, que no admite otras visiones de conocimiento, que no hace más que reproducir los grandes meta-relatos que nos constituyen como *lo otro*, lo inferior, lo “incivilizado”, en palabras de Walter Mignolo, entrevistado por Walsh:

Los conocimientos humanos que no se produzcan en una región del globo (desde Grecia a Francia, al norte del Mediterráneo), sobre todo aquel que se produce en África, Asia o América Latina no es propiamente conocimiento sostenible. (Walsh, 2005)

De este modo, lo que se les enseña a los pueblos indígenas que acuden al internado en cuestión, está lejos de representarlos, ya que tienen por referencia otra cultura muy diferente, lo cual no sería problema sino porque a la misma no le interesa ningún otro tipo de conocimiento, sino el suyo, al que considera superior. Entonces, lo que se presenta no es más que un multiculturalismo, enmarcado en una supuesta inclusión, que no reconoce la *herida colonial*, ignorando el qué, el por qué y el para qué del conocimiento, como si hubiera una única forma de habitar el mundo (la occidental):

La colonialidad del saber desprestigió todas las “otras” formas de pensamiento “otro”, diferentes al pensamiento imperial; el pensar en contra, a partir de “otros” fenómenos y “otras” realidades” (Vargas Sánchez 2006, XX congreso nacional de posgrado, México).

De lo que se trata entonces es de ir más allá del mono-conocimiento al que estamos tan acostumbrados. En el caso del internado del que se ocupa este trabajo, la educación se basa como se ha mencionado previamente en dos instrumentos de los grandes meta-relatos de la modernidad: la lengua y la religión; la primera, considerada metarelato en la medida en que sólo algunas lenguas son el vehículo “autorizado” del pensamiento proveniente de la ciencia de corte occidental, y son de origen europeo, generalmente provenientes del griego y el latín, esta (la lengua castellana) se da en Araracuara a través de una imposición absoluta, donde hasta la naturaleza y los objetos propios fueron nombrados en español, e incluso con palabras latinas, cuando ya estaban nombradas acá con nombres milenarios. Y lo segundo, tomado como base para salvar aquellas almas perdidas y destinadas al infierno.

Por lo anterior, se hace necesario mirar el currículo y las demandas que, en términos culturales, lingüísticos y espirituales, se requieren reafirmar por medio de la escuela. Como se ha venido diciendo, los saberes que se imparten en esta institución son los occidentales, pues – tal como se pudo constatar en el trabajo de campo – maestros, estudiantes y padres de familia están más interesados en la enseñanza de las áreas tradicionales, lo que se constata en la respuesta del ex coordinador del internado, al preguntarle si a los muchachos y muchachas les interesaría el conocimiento propio: *“Pues muy poco, se interesan más por las materias tradicionales, por la química, matemática, biología, más por eso”* (Fernando Paky, comunicación personal, 2 de febrero de 2010).

Como la educación propia no es, ni ha sido nunca tomada en cuenta en el internado Fray Javier de Barcelona, ésta ha sido cuestión exclusiva de la vida indígena en la cotidianidad de la casa y el entorno selvático, porque, en el internado los procesos etnoeducativos no tienen lugar. No obstante, el contexto de enseñanza en los hogares ha cambiado mucho respecto del pasado, aunque los niños observan las labores que hacen

diariamente los mayores en sus casas (trabajo en la chagra, fabricación del mambe y del ambil, la pesca, entre otras), la participación de los pequeños en estas es escasa, pues prefieren jugar con sus amigos, escuchar música o, simplemente, ver televisión (incluso con sus mayores) en una de las pocas casas con planta eléctrica que hay en el resguardo y, de esta manera, el tiempo que antes se dedicaba a enseñar a los niños, niñas y jóvenes a partir del ejemplo y la palabra, ha sido reemplazado por prácticas de origen blanco-mestizo.

Ante el panorama expuesto hasta acá se hace necesario plantear estrategias que conlleven a rescatar la vitalidad de los saberes y conocimientos propios como mecanismo para pensar-se desde otros lugares más acordes con la visión de mundo propio, es por ello que en el próximo capítulo luego de exponer el papel que cumple la lengua materna en cualquier comunidad, se sugerirán algunas herramientas que podrían iniciar un camino hacia la educación intercultural en Araracuara Caquetá.

## CAPÍTULO 3<sup>19</sup>

### EDUCACIÓN PROPIA: PROCESOS DE AUTONOMÍA EN EDUCACIÓN

*“Concebida como institución, la lengua influye sobre los individuos de manera no diferente a las leyes y a las costumbres, que tras haber nacido por razones histórico-culturales, influyen innegablemente sobre la cultura”*

*(Devoto:1951, p. 40).*

#### 3.1 CASTELLANIZACIÓN Y BILINGÜISMO EN ARARACUARA

El origen de las lenguas maternas de la mayoría de grupos indígenas amazónicos está vinculado a sus mitos de creación; se relacionan con el tiempo cuando los antepasados “amanecieron” en este mundo, para poder tener su propia identidad, *Moo Buinaima* (Padre creador de muchos pueblos amazónicos, como los muina o uitoto<sup>20</sup>) les entregó una gran boa, para que la cazaran y se repartieran lo cazado, y, según la pronunciación de la palabra hablada, al momento de recibir la parte de la boa correspondiente, se fueron creando las lenguas que los identificaría, junto con los clanes a los que pertenecerían.

De este modo, la lengua que un grupo utiliza se considera como una forma de identidad con respecto a otras comunidades, identificando el clan y el linaje al que pertenece el hablante. En otras palabras, contribuye a su subjetivación. Actualmente, los nombres indígenas derivados del uitoto se utilizan únicamente en los ritos y espacios de

---

<sup>19</sup> La mayoría de prácticas culturales que se presentan acá y que corresponden a las comunidades que habitan en Araracuara aún siguen vigentes, sin embargo la frecuencia de su uso ha disminuido bastante, debido a la relación permanente con prácticas de origen occidental.

<sup>20</sup> Grupo mayoritario en el territorio de Araracuara

socialización, pues los nombres provenientes del español se han adueñado de la vida diaria. Lo anterior es preocupante, ya que la lengua es constitutiva del pensamiento y configura la vida y la episteme de quienes la usan, pues, según los relatos de origen uitoto, *Moo Buinaima* es un pensamiento y, para poder él plasmar su pensar, tuvo que transformarlo en *palabra*, a través de su hijo Añiraima y la obra de este *enie aiño*,<sup>21</sup> desde esta visión de mundo, el hombre narra y la mujer es quien hace realidad la palabra, dando vida a la humanidad, a partir del trabajo y como educadora de los hijos, transformando la palabra en vida.

### 3.2 IMPORTANCIA Y PAPEL DE LA LENGUA PARA LOS PUEBLOS DE ARARACUARA

*“De esta forma, el primer hombre que existió no tenía voz, no tenía nada, cuando Moo Buinaima hizo amanecer su palabra, le entregó su conocimiento y su voz para que, a través de ella, se cuidara la familia y el entorno. Cuando en el mameadero<sup>22</sup> el hombre dice: “vamos a hacer amanecer la palabra”, quiere decir que la palabra se convierte en acción, mediante el trabajo en la chagra, la caza y la cestería. La palabra hay que cultivarla, enfriarla, endulzarla, porque se nació de la palabra dulce de la manicuera”.*

*(Hernández Pablo 6 de febrero 2010).*

Hay que tener en consideración que, aunque la lengua para el indígena amazónico se interpreta como *lípe* (órgano gustativo), dentro de su significado cosmogónico ésta es sinónimo de *palabra*, un medio de conexión con los saberes materiales y espirituales (pensamiento-obra).

Las lenguas existen y se desarrollan, no solo en virtud de las razones de su equilibrio como sistemas (relaciones estructurales), sino también, y principalmente, en relación con otros fenómenos del espíritu y sociales: la lengua está íntimamente

---

<sup>21</sup> Madre tierra

<sup>22</sup> Lugar donde se habla la palabra de vida, espacio de socialización.

relacionada con la vida social, con la civilización, el arte, el desarrollo del pensamiento, la política, etc.; en una palabra, con toda la vida del hombre. (Coseriu, 1986: 63).

Es importante indicar que los muina/uitoto utilizan el término “PALABRA” con mayúscula, refiriéndose así a una palabra en especial, aquella que tiene un lugar fundamental en el universo simbólico y que, Juan Álvaro Echeverri, explica de la siguiente manera:

Rafue es el vocablo Uitoto que traduzco como “palabra”... (..) es la actividad mediante la cual las palabras se convierten en cosas, [del] movimiento de lo deseado a lo real a través del tiempo...(.) una palabra que nombra lo que busca, una palabra con “poder” (Echeverry 2003:160).

Echeverri también señala que el término *rafue*, desde el punto de vista del uitoto, significa “*baile*”, refiriéndose con ello a la actividad efectuada en la danza-ritual tradicional, que es sagrada, punto de encuentro con las deidades, sitio donde las palabras se convierten en invocaciones, medio para lograr acceder al lugar donde se ubican los sujetos generadores de vida, los dioses, y así obtener un buen rendimiento productivo:

Rafue, entonces, no es solamente la palabra del baile; si esa palabra no genera ‘cosas’, no es propio rafue, es sólo bakaki ‘cuento’. El rafue del baile instruye a la gente sobre el poder creador de esa palabra; por eso es también admisible traducir rafue como ‘enseñanza’” (Echeverri.2000: 162).

Con lo anterior, se puede decir, sin lugar a equivocarse, que la palabra en los pueblos amazónicos está en el mundo superior, al lado del creador: es un objeto sagrado, porque es aliento de vida del padre, para encontrar la “palabra verdadera”; además de los relatos, se incluye otro elemento: el “silencio”, con el que se busca que las palabras se “enfrien”, sigan el rumbo deseado, lleguen al cuerpo y no hagan daño. Por eso, cuando los abuelos corrigen a las personas adultas, insisten en hablar con suma prudencia, porque están hablando con el espíritu del tabaco y la coca, y una palabra mal formulada trae consecuencias negativas para quien va dirigida, más aun si son niños, jóvenes y mujeres; al contrario, estas palabras deben tener como fin ayudar a encontrar salida al conflicto que en su momento se esté presentando.

En el mundo uitoto se busca el bien a través de la palabra, lo que permite un movimiento constante de búsqueda, de superación de una fase, de progreso y desarrollo, para su comunidad. Lograr la palabra verdadera es lograr el punto máximo de dominio sobre el mundo material y, en cierto sentido, el acceso a la cosmogonía, entendida ésta como el sitio dominado por los dioses. La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas

Ahora bien, la tradición oral y el constante concurrir de los relatos orales dentro del pueblo uitoto permiten volver a los orígenes; en ese sentido, cada vez que lo hacen “descubren” un nuevo conocimiento, un nuevo significado, encuentran la explicación adecuada, para no caer en el error, encuentran la verdad, ya que estos relatos varían de significado, dependiendo de la situación y el momento por el cual se está atravesando:

Las tradiciones orales no son relatos “estáticos” ni mucho menos textos “puros” cuya significación esté fuera de los contactos culturales y de múltiples formas de mediación (Vich 2004:80)”

La negación histórica de la oralidad, como forma de producción y conocimiento, fue una estrategia occidental para llamar analfabetas e ignorantes a las comunidades (tanto afros, como indígenas) y someterlas al adoctrinamiento e imposición epistémica del lenguaje escrito, alfabético y occidental y, de ahí, acabar de raíz la tradición cultural que tiene como base la oralidad que representa ese plano de diálogo y vínculo con la naturaleza existente en la comunidades ancestrales, a través de la lengua hablada y la metáfora.

### **3.3 RELACIÓN DE LA LENGUA MATERNA CON LA EDUCACIÓN PROPIA EN ARARACUARA**

La tradición oral en la educación propia parte de la vivencia de cada pueblo para con la naturaleza, según su cultura, su lengua y tradición. Por ejemplo,

La oralidad del pueblo no está en un libro; es palabra, es aliento de vida, porque la palabra no es un invento, ya existía, nació con el pensamiento de Moo Buinaima. Nuestros antepasados no conocían la escritura, todo se da a partir de la palabra y con nuestros actos, para que nuestros hijos aprendan en contacto directo con esa palabra, se enseña con el ejemplo, consejo y con amor; por eso, es vital aconsejarlos con la palabra, para que entiendan, comprendan, porque así como las aves enseñan a sus crías a través del canto, así mismo nosotros enseñamos; no hay una escritura, todo está en la palabra. (Isolina Guerrero 2010)

A partir de lo anterior, es fácil deducir que la palabra como es llamada por los uitoto, cumple un papel fundamental en la educación propia, dada desde la casa, ya que se convierte en el pilar, además del medio con el que los más pequeños adquirirán los saberes para enfrentarse en la vida, llevándolos al buen vivir. Así, las palabras de consejo son las primeras que se entregan y éstas son ofrecidas por los padres del niño, niña o joven, quien debe aplicarlas en el momento y espacio oportunos; si no lo hace, la gente lo verá negativamente, haciendo quedar mal a su familia, quien tiene la responsabilidad comunitaria de iniciar al individuo en las reglas del entorno social, pues esto lo afectará el resto de su vida:

Un joven no debe jamás intentar hacer uso de una Palabra sin antes recibir la bendición de su padre o del mambeador que le transmitirá esa Palabra (Londoño 2001).

El mambeador, por lo general, es el anciano, o dueño de maloca, la persona que tiene la autoridad máxima sobre las palabras; es quien conoce la tradición, los mitos, los consejos, el conocimiento en sí y quien está preparado para recibir cualquier tipo de conocimiento, para “enfriarlo”, “endulzarlo<sup>23</sup>”, si es necesario. Él está en la obligación

---

<sup>23</sup> Esto quiere decir que el mambeador maneja el conocimiento de la manera adecuada y con responsabilidad para entregarlo con cariño y amor a los miembros jóvenes de la comunidad, es importante aclarar que el mambeador es una figura de poder importante dentro de la comunidad, ya que suele ser una persona mayor, que conoce ampliamente la cultura y su funcionamiento, generalmente es elegido por sus pares, por lo tanto suele ser apreciado por los miembros de la comunidad:

“El chamán se convierte, por medio de su conocimiento o descubrimiento de las plantas sagradas, en el humano capaz de volar y sumergirse, de curar y convertir un *bakaki* (relato de una historia negativa y prohibida) en un *rafue* (la palabra cargada de vida que amanece en el baile). Capaz de divagar, de perderse y encontrarse en el bosque de símbolos con la fluidez del agua, el vuelo del ave, las raíces del árbol y la luz de los astros, el chamán encarna la plenitud del verdadero artista, el gran sabio, el hombre milenario. Es el ser capaz de transformarse, de conocer todas las esencias y todos los ámbitos”. (Sandoval, 2010, pág. 176)

de compartir su conocimiento, porque éste no puede ser negado, debe ser socializado con todo su clan.

Para acceder a nuevos conceptos y conocimientos, el joven (ya sea a través de sus padres, abuelos o mambeadores), debe pasar por fases o rituales de pasaje para la adquisición del mismo; si hay un padre que maneja bien la “palabra verdadera”, puede enseñarla a su hijo para que éste, a su vez, se lo transmita al suyo en el momento apropiado; este conocimiento debe “enfriarse”, “endulzarse” antes de usarlo, incluso antes de transmitírselo a otro, para que lo use. Lo anterior no es más que la muestra de que existe un alto nivel de responsabilidad frente a la palabra; es decir, frente a la transmisión de conocimiento ancestral.

### **3.4 CASTELLANIZACIÓN Y RETOS PARA EL MULTILINGÜISMO – SITUACIÓN GENERAL**

A partir de este panorama, es vital plantear un tipo de educación acorde con la cosmovisión propia de los pueblos indígenas que acuden a centros educativos oficiales, cuyos currículos y planes de estudio, en muchos casos, no difieren en nada de los colegios del interior de país o aquellos ubicados en ciudades como Bogotá.

Esto es preocupante, teniendo en cuenta que pese a las directrices oficiales para que la educación indígena sea pertinente y contextualizada, un sistema educativo que no parta del contexto propio de los estudiantes que acuden a él, se vuelve insignificante para los miembros de la comunidad educativa, ya que es vital que lo que se aprende en el colegio se vincule con la experiencia de vida y, de ese modo, pueda cobrar sentido para los aprendices.

Desde esta perspectiva, es importante recordar que, con la llegada de misiones religiosas en la década de los 30 del siglo XX, se impuso un sistema educativo que intentaba homogenizar la población de acuerdo a unos criterios unificadores definidos por el

Estado, en este caso, el colombiano. Entre esos criterios estaba, como uno de los objetivos principales, la castellanización de toda la población que habitara el territorio nacional, independientemente de la lengua materna que los pueblos indígenas tuvieran.

De este modo, los niños pertenecientes a las culturas amazónicas fueron recluidos en estos centros educativos, que tenían políticas monolingües e integradoras, y en ese sentido, este proyecto educativo en muchos lugares, no logró impartir una educación como la que se esperaba<sup>24</sup>, ya que al recibir conocimientos en una lengua ajena, era poco lo que podían apropiarse, lo que propició que la enseñanza del castellano o español se impusiera con más fuerza, incluso con castigos físicos, algunos de los cuales ya han sido descritos en este documento.

Como consecuencia de lo anterior, se ha generado la pérdida de varias lenguas no sólo amazónicas, sino alrededor de toda Latinoamérica, lo que refleja el éxito de los Estados en su proyecto unificador, ya que de las aproximadamente 6.000 lenguas que existen en el planeta, sólo el 3% de la población mundial habla otras lenguas diferentes a las provenientes de Europa y que se consideran “oficiales”; por lo general procedentes del latín y del griego, en el caso concreto de la Amazonía, región de Colombia donde se encuentra concentrada gran parte de la diversidad lingüística del país, coexisten aproximadamente 48 lenguas, provenientes de ocho familias lingüísticas diferentes, de las cuales 11 están en peligro de desaparecer, debido a la reducida cantidad de hablantes (aproximadamente 1.000 hablantes por cada lengua)<sup>25</sup>, y la edad de los mismos, pues sobrepasan los 40 años de edad; todo, como consecuencia de la imposición de unas pocas lenguas de origen europeo a través de procesos de colonización, como los descritos en el primer capítulo de este trabajo. (Mahecha 2010).

Aparte de lo anterior, es importante tener en cuenta el lugar geográfico que ocupa Araracuara en la Amazonía, ya que éste se ha convertido en un pequeño poblado donde se encuentran, además de uno de los pocos centros educativos que ofrece educación

---

<sup>24</sup> Educación acorde con los valores y símbolos nacionales que intentaba unificar a la población que habitara el país, a través de éstos y teniendo como referente la cultura y conocimiento occidental.

<sup>25</sup> Se considera que una lengua con menos de 2.000 hablantes está en peligro de desaparecer, y con menos de 100 se encuentra en un gran riesgo de desaparecer.

básica y media, dos bases militares, con una pista de aterrizaje, que se halla en frente y a unos pocos metros (pasando el río) de Puerto Santander, corregimiento del Amazonas donde funciona el único centro de salud de la zona. Todos estos factores influyen en la agrupación forzada, en un mismo lugar, de diversos grupos humanos que, aunque hablen distintas lenguas, realizan sus intercambios comunicativos a través del castellano o español, lo que hace que se sobreponga esta lengua por encima de las demás, debido a su uso constante.

A partir de este contexto y debido, precisamente, al predominio de la lengua del colonizador, es que se están perdiendo muchas de las lenguas indígenas, lo que se explica (como se ha venido tratando) a través de datos que indican que, en la actualidad, el porcentaje de población que habla español es mucho mayor al que habla lenguas nativas, sobre todo en niños, niñas y jóvenes. Esta situación genera efectos adversos para la conservación de las lenguas, ya que la posibilidad de reproducción lingüística disminuye significativamente, debido a que no se generan espacios de socialización de la infancia en sus lenguas maternas, pues dichos espacios casi que están reducidos al ámbito del hogar; y, para el caso concreto de Araracuara, los niños pasan la mayor parte del tiempo en el colegio, si tenemos en cuenta que dicho colegio funciona como internado y es el espacio de socialización más amplio y cotidiano para las y los estudiantes que asisten allí. De esa manera, se explica el decaimiento en la vitalidad de las lenguas nativas en este territorio.

Y aunque de unos pocos años hacia acá, por las reformas ocurridas desde las décadas de los años 70 y 80 del siglo pasado y a las luchas actuales de los pueblos indígenas para exigir justicia social y participación real en los asuntos que les competen, se empezó a debatir la importancia de un modelo educativo acorde con las particularidades de estos pueblos, implementándose algunas propuestas desde la etnoeducación<sup>26</sup>, proceso complejo para los centros educativos de zonas selváticas, que intentaron generar otro tipo de educación basada en los saberes propios y el bilingüismo, tal como

---

<sup>26</sup> Es importante tener en cuenta que la educación para este tipo de población llevaba un amplio recorrido histórico, dirigido desde sus inicios por religiosos, que tal como se ha dicho, imponían la lengua nacional y la evangelización como preceptos universalizantes.

se establece en la Constitución del 91. Sin embargo, debido a que nunca tuvieron un acompañamiento eficaz para los maestros y directivos en caso de que se quisiera implementar una educación bilingüe, tal como se plantea desde el ministerio de educación, las experiencias y reflexiones pedagógicas desde lo intercultural aún son escasas y no se extienden o generalizan para lograr aprendizajes verdaderamente significativos, ya que no hubo una capacitación deliberada, permanente y de calidad por parte del Estado acerca de estos nuevos preceptos, que venían en contravía de lo impuesto hasta ese momento.

Como parte del proceso que, por décadas, se había implementado en la educación para indígenas, en la que se promovía el uso del español, muchos de los padres y madres de familia interiorizaron la idea de que el español “indudablemente” ayudaría a sus hijos a tener unas mejores condiciones de vida, idea que fue reforzada por las autoridades que tenían el poder de decidir sobre la educación que se implementaba para estos grupos étnicos.

En Araracuara, incluso los padres de familia, bajo esta concepción, ven como una prioridad la enseñanza bilingüe, pero no precisamente en español y sus respectivas lenguas maternas, sino en español e inglés, planteamiento que no necesariamente es negativo, teniendo en cuenta las características económicas del mundo globalizado actual, ya que para nadie es un secreto que esta idea, probablemente, sí ayude a generar unas mejores oportunidades de vida, pero tanto énfasis en el discurso clásico del desarrollo conllevó a que muchos miembros de estas comunidades vieran la enseñanza de sus lenguas maternas en los colegios como un sinsentido y pérdida de tiempo, razón por la cual es común ver que la oposición proviene, justamente, de los padres y madres de familia cada vez que se plantea la posibilidad de instaurar una educación intercultural bilingüe con lenguas indígenas, y este es, precisamente, el caso en Araracuara, donde alguna vez algunos docentes tuvieron la iniciativa de enseñar las lenguas de los grupos indígenas que acuden allí, pero ésta se vio truncada por los mismos habitantes de la región que se opusieron y reclamaron más bien la enseñanza del inglés.

Sin embargo, el bilingüismo en idiomas indígenas es vital, pues si no se implementa de la manera adecuada, es muy probable que las lenguas maternas de estos grupos

desaparezcan por completo, y tendríamos como consecuencia la pérdida de saberes milenarios, depositados en dichas lenguas, que podrían ser valiosos para la pervivencia de las culturas amazónicas. Además, en un diálogo horizontal de saberes no se sabría hasta qué punto pueda ser valioso y aplicable el conocimiento ancestral en un planeta donde una de las mayores problemáticas tiene que ver con el mal uso de los recursos naturales, recursos que son vitales para el indígena y por los que ha creado una serie de herramientas y estrategias para conservarlos y mantener el equilibrio con la naturaleza.

La enseñanza de una segunda lengua indígena no es una tarea fácil, ya que para ello se necesitan herramientas, tanto conceptuales como metodológicas, adquiridas mediante una formación previa de las y los docentes. Este otro factor indica que es complejo que los maestros de escuelas indígenas posean tales herramientas y más si se tiene en cuenta que la mayoría de docentes son de áreas que poco o nada tienen que ver con la lingüística o la enseñanza de una lengua. Es decir, no basta con que el Estado colombiano haya logrado establecer en la Constitución de 1991 disposiciones explícitas y decretos reglamentarios que favorecen la etnoeducación si no hay estrategias efectivas de implementación de estos modelos educativos, relativamente nuevos, y que ponen de cabeza la educación tradicional establecida por el Estado a través del sistema de educación contratada.

Entonces, el bilingüismo tiene implicaciones no sólo lingüísticas, sino pedagógicas y culturales fuertes, que necesitan de un entendimiento profundo, a partir de procesos formativos y acompañamientos constantes que brinden las herramientas metodológicas y pedagógicas en todas las asignaturas, para llevar un proceso etnoeducativo, tal como lo plantea la legislación colombiana; es decir, el Estado debe ser el encargado de brindar las estrategias para que la etnoeducación pase de unos lineamientos en el papel, al plano de la aplicabilidad real, ya que allí es donde se han presentado los mayores inconvenientes.

Así, no es de extrañar que, en la actualidad, en el colegio Fray Javier de Barcelona se siga teniendo como prioridad la enseñanza del español y no se presente de ninguna manera la enseñanza de las lenguas maternas de los estudiantes que acuden allí; toda esta problemática no es más que el resultado de años de procesos de colonialidad del

saber que impiden generar una propuesta educativa; pero, además, de unas políticas gubernamentales y *también* de las organizaciones indígenas, que permitan a las diversas comunidades lingüísticas empoderarse a través de los saberes y conocimientos propios, para generar, desde una perspectiva *diferente* a la occidental, unas mejores condiciones de vida, acordes con su visión de mundo.

La consideración de las culturas y las relaciones entre éstas (inter-culturalidad) en la educación pasa por la necesidad de superar las formas convencionales que, desde el folclor, la historia, la antropología, la pedagogía o la psicología, entre otras, han conllevado al encierro y clasificación de los comportamientos de los otros, naturalizándolos; esto se hace a través de los modos de decir que se desprenden de marcos analíticos correspondientes a la fundamentación epistemológica del conocimiento occidental.

Esto desde otra perspectiva, que cuestione la visión de las culturas como cerradas en sí mismas, pero, a la vez, reconozca la potencia de preservar las culturas que han sido subalternizadas, una verdadera educación intercultural bilingüe aportaría elementos no sólo de formación en el campo del lenguaje, sino que es la posibilidad de articular saberes en pro de la construcción de un mundo más equitativo, que valore por igual los conocimientos de todos los habitantes del país para enriquecerse mutuamente, basados, además, en estudios que demuestran que en las comunidades indígenas donde se han llevado a cabo modelos educativos interculturales bilingües, los procesos educativos se hacen más significativos, no solo desde lo cultural, sino desde lo pedagógico y cognitivo

Los alumnos y alumnas indígenas cuya educación es bilingüe, en comparación con sus pares que sólo reciben educación en castellano, tienen mejor rendimiento escolar, en general (Bolivia, Guatemala, Paraguay y Perú); desarrollan mayor capacidad para resolver problemas matemáticos (Guatemala y Perú); logran mejores niveles de comprensión lectora incluso en castellano (México y Perú); y desarrollan mayor espontaneidad y seguridad al hablar en esta lengua (Guatemala y Perú).- Una educación bilingüe contribuye a incrementar el nivel de escolaridad de las niñas (Guatemala y

Perú). Se ha observado que la participación de las niñas en la escuela se incrementa y, a la vez, se da mayor atención a aspectos de género en la educación (Ecuador). - La educación bilingüe logra nivelar a niños y niñas en cuanto a su rendimiento en lenguaje y matemática, así como a los niños y niñas de comunidades alejadas con sus pares que viven en lugares caracterizados por el mayor acceso al castellano (Perú)<sup>27</sup>.

## 3.5 EDUCACIÓN PROPIA Y COSMOVISIÓN (HIJOS DE LA COCA, EL TABACO Y LA YUCA AMARGA)

### 3.5.1 Educación Propia

*“El conocimiento no es una cosa sino un proceso de relacionarse con un espacio, con un trabajo o un grupo de personas” (CRIC 2004)*

La educación propia es considerada por los pueblos indígenas como la enseñanza-aprendizaje desde la cosmovisión propia y todo lo que ésta implica, para llevar un buen vivir de acuerdo a sus creencias; de esta manera, este tipo de educación se considera por, para y desde los pueblos indígenas, como el medio para garantizar una vida perdurable y digna. En esa medida, la diferencia entre la educación propia y la etnoeducación es que ésta última, pese a que nace de luchas históricas de pueblos indígenas por una educación acorde con las creencias y necesidades, viene construida desde el Estado de modo estandarizado y, aunque respaldada por la leyes colombianas, muchas veces – en la práctica – no se imparte apropiadamente o, simplemente, no ocurre.

El objetivo de la educación propia no sólo va dirigido al ámbito académico, sino que es la mejor herramienta para pervivir en el tiempo, a través del rescate y fortalecimiento en todos los campos, que lleve a una vida “más ”buena”, basada en la armonía depositada

---

<sup>27</sup> López y Kuper 1999, La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas, tomado de Revista Iberoamericana de educación, para más información revisar: <http://www.rieoei.org/index.php>

en la cosmovisión desde el comienzo de la humanidad, según los respectivos mitos de origen indígenas. En ese sentido, la educación propia no solo forma al individuo, sino al colectivo, ya que la enseñanza es una espiral que va en constante desarrollo y que busca el equilibrio entre todos los seres del planeta.

Educar en un contexto indígena es evocar las enseñanzas de nuestros ancestros y de la madre naturaleza, teniendo como base el argumento propio de nuestros conocimientos que continúan perennes en las mentes de quienes manifestamos resistencia de identidad cultural a través de los sueños de los líderes que han dejado huella (Eeducación propia, “un camino de resistencia de identidad cultural del pueblo Emberá Chamí del departamento de Caldas”)

Así, la educación propia tiene como protagonistas centrales a los miembros de los pueblos a la que va dirigida, y se transmite casi siempre desde el hogar, y por lo general está asociada a ciertos ámbitos/espacios cotidianos, como (en el caso de los pueblos amazónicos), el baño, la maloka, el mambeadero y la chagra, vinculados fuertemente con el territorio, el cual es fundamental si se quiere dar cuenta de una verdadera educación propia.

Por “territorio”, en términos de este pensamiento, entendemos el espacio como formación de vida, que puede ser entendido en forma simultánea o alternativa, en términos de la formación de una criatura, de la conformación de una colectividad de persona, o en términos de la creación del mundo. Este espacio es formativo; no es la persona, ni es la colectividad, ni es el mundo. El ser humano, la organización de personas, el mundo van a llegar a ser al cabo de ese procesamiento, que separa lo puro de lo impuro, el almidón del bagazo, lo humano de lo no-humano, el resultado de ese procesamiento lo atestiguamos ahora como persona, como colectividad, como mundo ordenado. Es un espacio ordenado por un pensamiento creador, es un espacio privado. Entonces al hablar de territorio no se habla de tierras, se está hablando de vidas, y de relaciones de vida (Echeverri 1993).

La visión de mundo también entra en relación con la concepción que estos pueblos indígenas tienen del territorio, como la base de su conocimiento, puesto que todo está relacionado con la configuración de la palabra (tradición) como ente regulador entre el

ser humano y su medio natural. El territorio no es un espacio exclusivamente geográfico; para el indígena amazónico es un espacio de conformación de vida, de pensamiento, de palabra. Es estar en relación con ella o él mismo, porque como persona en sí misma, es territorio y los fenómenos atmosféricos, junto con los accidentes naturales del terreno son para los uitoto manifestaciones y testimonios concretos de sus dioses. Los “salados”<sup>28</sup>, las cuevas, cerros, sabanas, cananguchales (humedales), el nacimiento de ríos y lagunas, son sitios que recuerdan eventos de sus héroes ancestrales.

Llegamos a las antiguas e inmemorables malocas de los animales del bosque, localizadas generalmente en los llamados – en lengua vernácula - “salados”; al salado concurren los animales a “beber” la leche que mana de la madre tierra. Los abuelos dicen que los salados tienen – como las casas humanas – sus propios capitanes (o jefes), sus propios chamanes, que son generalmente dantas o tapires, aunque las entradas de esta maloca pueden ser controladas por otros animales” (Pineda 1987).

### **3.5.2 COSMOVISIÓN Y PAUTAS DE CRIANZA DE LOS PUEBLOS DE ARARACUARA<sup>29</sup>**



Fotografía # 4 Madre e hija pertenecientes a la comunidad Muina, Fager 2010.

---

<sup>28</sup> Los “salados” son espacios sagrados de los animales, en lenguaje corriente de la Amazonía.

<sup>29</sup> Este apartado se construyó gracias a los relatos y al contacto con Isolina Guerrero (anciana sabedora uitoto) en el territorio de Araracuara, durante el año 2010, lo plasmado acá en cuanto a costumbres y tradiciones propias hace referencia a lo que efectivamente se da actualmente en Araracuara, aunque no con la misma frecuencia, ni del mismo modo.

Las pautas de crianza son las formas de educar a los niños, niñas y jóvenes dentro de la cultura uitoto; estas pautas se dan desde el vientre materno, y mucho antes que sean engendrados los hijos e hijas, porque – según los abuelos – se educa a los padres antes que al hijo, para que, cuando conformen un hogar, ya tengan todas la herramientas para educar a la criatura. Pues según la cultura, nadie educa hijo ajeno, los que educan son los padres, madres, abuelas y abuelos.

La educación propia es considerada como un *consejo de vida*, que consiste en la preparación, práctica y conocimiento que parte de la Ley del tabaco, la coca y la yuca dulce<sup>30</sup>; desde este marco sagrado, el papel de la mujer en la enseñanza propia de los niños y niñas tiene lugar a partir de la siembra que realiza ella junto con el hombre, pero la diferencia está en el manejo que cada uno hace del consejo, porque la mujer es la cuidadora y el hombre es el que transforma la *palabra* en armonía y trabajo<sup>31</sup>.

El conocimiento se ofrece en forma sensata. Para entregarlo, debe haber un principio de respeto, buena voluntad entre quien lo proporciona y quien lo recibe, ya que dicho conocimiento es la fuerza espiritual de quien lo ofrece; en esta medida, el que lo recibe debe estar dispuesto a forjarlo y reproducirlo, porque serán muchas temporadas que transcurrirán con el anciano, que ha decidido compartir su conocimiento.

También es importante tener en cuenta la paciencia que se le exige a quien lo recibe, ya que este intercambio de saberes no es más que un sistema de medida para conocer el nivel de afectividad que hay con el dueño de la maloca (anciano), por parte de parientes cercanos o la familia, puesto que, al compartirle los conocimientos del grupo, el sabedor le está entregando la energía espiritual que tiene como *eikome* (anciano/sabedor) a quien lo recibe. Y en este sentido, al proporcionárselos, se debilita quien lo entrega, ya que puede perder fuerza; pero, a la vez, hay un principio de confianza para que el

---

<sup>30</sup> La coca, el tabaco y la yuca son elementos fundamentales dentro de los pueblos amazónicos, ya que son los símbolos centrales alrededor de los cuales gira toda la cosmovisión de estos pueblos, para más información véase “Tabaco frío, coca dulce” de Hipólito Candre y Juan Álvaro Echeverri.

<sup>31</sup> Para más información acerca de las distinciones de género en las comunidades que habitan en Araracuara revisar: <http://etnia-uitoto.blogspot.com/2012/05/etnia-uitoto.html>

receptor o receptora llegue a un nivel más alto en su vida personal y del clan y siga protegiendo a su propia gente; que aprenda más, para que tenga mayores condiciones a fin de que pueda ofrecerle seguridad a su familia.

Todo conocimiento ajeno al que se hiciera un hombre debía ser enfriado. El dador de este conocimiento tenía la obligación de bendecir el uso que el otro le daría a ese conocimiento, y decir “Ahora es suyo”. De otra manera, las palabras en cuestión hallarían inapropiada toda la situación y actuaría[n] adversamente sobre el dador y/o el receptor (Londoño 2011:112).

Según la cosmovisión, la educación, las costumbres y creencias propias están basadas en la palabra y la importancia de ésta, que se creó para que los hombres se prepararan, se curaran y se sanaran, como símbolo de abundancia y trabajo; las personas que no quisieron esta buena palabra se instalaron en el mundo de la oscuridad y los fantasmas, donde esa palabra fue negativa para ellos. En la mujer, la palabra se convirtió en trabajo, y fue representada en *jutidope* (mata de yuca brava), como palabra de abundancia y progreso; en cuanto al hombre, esta palabra se asentó en la mata de coca, y el centro para ambos hombre-mujer es la mata de tabaco (Isolina Guerrero 2010).

Ahora bien, dentro de la educación propia, el papel de la mujer es muy significativo, porque es ella quien, constantemente, le está enseñando a sus hijos e hijas la palabra de trabajo. Es fundamental aclarar que, para el indígena amazónico en general, lo primordial es el trabajo<sup>32</sup>; allí es donde está la unidad de la comunidad y la familia, porque si todos trabajan, hay abundancia, progreso, respeto; por eso, siempre – desde la infancia – se les estará inculcando el valor del trabajo. Por lo tanto, la mujer y el hombre deben complementarse durante este proceso de formación, que se llevará a cabo con sus hijos e hijas, porque es algo compartido y todo depende de la relación de armonía que se dé entre ellos para obtener una familia respetuosa de su clan.

---

<sup>32</sup> El trabajo para el indígena amazónico hace referencia a las actividades diarias encaminadas a conseguir el sustento, pero además de esto y a diferencia de la sociedad occidental el trabajo es un medio para mantener vivas sus tradiciones, ya que en este se están llevando a cabo las pautas para el buen vivir, por ejemplo el trabajo en la chagra que realiza la mujer, también tiene como objetivo enseñar a los niños a cuidar adecuadamente la tierra, para que esta le dé los medios necesarios para vivir.

Entonces, para formar (educar) existen espacios vitales, en los que se induce a los niños y niñas<sup>33</sup> en las pautas culturales propias del clan, por el significado sagrado que tiene la relación enseñanza-naturaleza-vida-palabra; algunos de dichos espacios vitales son:

- **El baño** (Proceso importante en la cosmovisión propia de los Uitoto, sobretodo en la etapa de la niñez) es clave en la formación del niño y la niña; con éste se busca abrirle el pensamiento, porque es cuando más despierto(a) está para entender los consejos de la madre, que consisten en enseñarle a ser obediente, trabajador(a) y respetuoso(a) con su entorno y su familia; de esta forma, se le empieza a preparar para la existencia; pues el agua es fuerza y vida.

El baño en las comunidades que habitan en Araracuara es vital para los bebés y niños más pequeños puesto que es momento en que va desarrollando su pensamiento, por eso las madres bañan diariamente a sus bebés antes del amanecer y en el río, porque es el momento del día en que el niño captara mejor las enseñanzas que va transmitiéndole la mamá mientras lo baña a través de canciones de cuna que hablan acerca de las normas para el buen vivir según la cosmovisión propia de la comunidad

Para los uitoto hay un rito especial relacionado con el baño llamado friaje, el cual consiste en baños como los descritos acá, pero no son dirigidos solamente a niños, sino a la población en general, este se hace solamente entre los meses de julio y agosto, tiene una duración de 3 días, y se realiza con el objetivo de realizar una profunda limpieza espiritual..

---

<sup>33</sup> El niño o niña para los indígenas uitoto está relacionado con la forma en que se ve, se comprende y se relaciona con el mundo, de esa forma la niñez no necesariamente se enmarca dentro de un orden cronológico, es decir se va creciendo y dejando de ser niño o niña de acuerdo al conocimiento cultural que se tiene, de esa forma podrían encontrarse adultos (según lo concebido por la sociedad occidental) que para los uitoto siguen siendo niños porque no se adquirió la sabiduría suficiente para considerarse como adulto y viceversa.

- **La chagra** (Terreno en el que las mujeres cultivan los alimentos que la familia va a consumir); por su parte, es el espacio más significativo en la formación del niño o niña, pues allí se le inculca la importancia del trabajo. Mediante la siembra, la madre está enseñando a “sembrar su corazón”; además, la chagra es el lugar donde se “cultiva la palabra de vida”: las plantas de coca, de tabaco y de yuca, que les saludarán alegremente y serán sus compañeras por siempre. En la chagra se les enseña a las y los pequeños a ser tolerantes, respetuosos, a vivir en armonía con los otros niños, pues de ello depende la relación que, de allí en adelante, van a mantener con su comunidad, se les inculca el respeto por los ancianos, las mujeres y las personas de otras comunidades. Las mujeres van a trabajar a la chagra todos los días y cuando los niños de la casa se encuentran presentes son llevados por la madre o abuela a que le colaboren en las diversas labores que se hacen en la chagra (desyerbar, quemar, sembrar, recoger frutos)

Las abuelas decían: “Para que su voz no se esté escuchando entre la multitud por tus hijos, llévalos a la chagra y fórmalos adecuadamente y cuando vayan de visita a otra comunidad no le hagan pasar vergüenza. También enséñales a no estar burlándose de los mayores, a no ser tan irrespetuosos, a ser respetuoso porque la mala educación trae consecuencias para la familia” (Isolina Guerrero, 26 de enero 2010, Araracuara, Caquetá)



Fotografía # 5 Isolina Guerrero (sabedora Muina) trabajando en su chagra, Fager 2010

- **El mambadero**, es el lugar donde se cuida y protege la familia, el trabajo y el entorno. Se mambea<sup>34</sup> para entrar en diálogo con la esencia del tabaco y la coca, y – a través de ella – con la madre naturaleza (En ocasiones se mambea también en las malocas, cuestión que es lo normal en otros clanes o pueblos indígenas de la Amazonía).

Allí, miembros de la comunidad, mediante el mambeo y el consumo de tabaco en pasta (ambil), buscan una comunicación con el mundo de lo sagrado, con los espíritus, los ancestros y los dioses:

El abuelo se sienta en su banco a contar las historias e inspirado en la coca y con la ayuda de la palabra, revive los tiempos primordiales en que se originó el mundo, la gente y la palabra. Este hombre, sentado en su banco es el símbolo educativo más claro para las culturas amazónicas. Significa reflexión, concentración, pensamiento, dirección, diálogo, conocimiento, sabiduría, control espiritual, normas de conducta y enseñanza. (Chaparro y Martínez, 1992:16).

---

<sup>34</sup> Acción sagrada que consiste en masticar la hoja de coca seca, para entrar en armonía con el entorno y estar dispuesto a adquirir saberes ancestrales, heredados desde tiempos prehispánicos, que no hay que confundir con los efectos narcóticos del clorhidrato de cocaína.

Siempre en el mambadero se habla del pensamiento del tabaco y la coca, como símbolo de unión con la esencia de estas plantas; pero hay que crear y recrear ese pensamiento, porque no todo el que mambea logra conectarse con éste, por lo que hay que mantener en los jóvenes la palabra de vida, por medio del buen uso del tabaco y la coca, que han sido entregados por *Moo Buinaima*, para conservar la unidad de toda su obra.

Para el pueblo uitoto los que mambean son sólo los hombres de la comunidad, las mujeres por su parte tienen el ámbil que juega el mismo papel que el mambe para los varones, generalmente los hombres de la comunidad mambean todas las noches porque es el momento en que los espíritus de la madre tierra están disponibles para “alimentar” el pensamiento del indígena, suele realizarse en la casa del sabedor, quién es quien dirige el ritual, y a pesar de que la mujer no mambea suele estar cuando lo realizan los hombres en su hamaca o chinchorro para escuchar lo que se habla e intervenir y corregir cuando sea necesario, ya que ella es la encargada de enfriar la palabra.

- **La maloca**, en su significado tradicional, es el símbolo de la matriz de la mujer, porque allí dentro todos conviven: niñas, niños, hombres, mujeres y ancianos(as), y es el espacio de socialización de la comunidad, ya que ahí se celebran las diferentes clases de bailes, que dependen de la época del año y de las cosechas para obtener bendiciones y abundancia.

En la imagen se presenta la Maloca del Internado Fray Javier de Barcelona, la cual casi no se utiliza<sup>35</sup>:

---

<sup>35</sup> Esta Maloka en la actualidad no se utiliza, el último año en que se usó fue el 2012, se creó con el fin de trasladar uno de los espacios importantes de las comunidades amazónicas al colegio, sin embargo su uso no fue frecuente ni adecuado; sin embargo en estos momentos se está restaurando para que pueda ser utilizada por los estudiantes del Fray Javier de Barcelona.

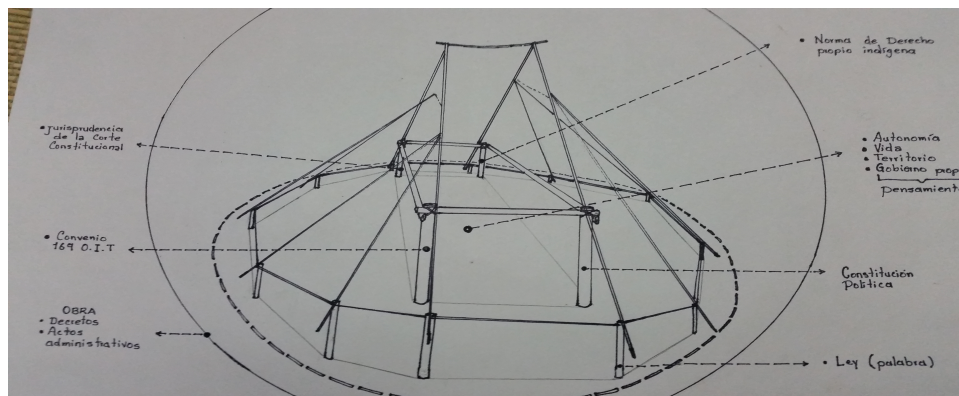


Fotografía # 6 Maloca del Internado Fray Javier de Barcelona, Leomar Cabrera 2010.

Este espacio es donde se celebran los bailes. Los dos los bailes más importantes son: el de la siembra y el de la cosecha, aunque hay otros de menor importancia (el de las frutas, el de la carne, charapa y el de diversión). En este lugar, los maloqueros hacen las respectivas prevenciones, amonestaciones y advertencias sobre el comportamiento de sus integrantes, analizan la manera de dirigir al pueblo. Existen varias clases de Maloka: túdaiko, (tristeza), mokóko (verde), joyánico (animales) y komineko (gente).

En este espacio, se encierra todo el sentir de la vida, bajo su techo se enseña la palabra de trabajo; también es símbolo de la madre tierra. Las clases de baile celebrados en la maloka son: yuaki (baile de adivinanzas), yadiko (baile de palo), dureño (baile de charapa), tiki (baile de golpear con el palo), tiyiko (baile de maguaré). Lo primordial de la finalidad de cada uno de estos bailes es la prevención de enfermedades y epidemias, pues dentro del baile se previene, se cura todo el alimento, tanto corporal como espiritual, siempre en beneficio de la comunidad.

Fotografía # 7 Diseño para la construcción de una maloca





Fotografía # 8 Baile de las frutas de las comunidades amazónicas, Fager 2010.

Cada uno de los espacios enunciados anteriormente son vitales para la formación de los pueblos amazónicos, en especial el uitoto, pues es en estos donde se transmiten, enseñan, revitalizan y construyen todos los saberes culturales propios, que van a formar adecuadamente al individuo, con el fin de que esté en armonía con la madre tierra y adquiera los valores para comportarse en comunidad, pues la educación propia no está pensada para seres individuales, sino para el crecimiento y fortalecimiento de la comunidad.

De este modo y si analizamos lo plasmado en este apartado, es evidente que las formas de educar al interior de las comunidades amazónicas difieren mucho de lo que se imparte en el colegio, tal como lo constata la siguiente entrevista hecha a una maestra del internado<sup>36</sup> que hace parte de la comunidad uitoto y enseña lengua castellana desde hace tres años:

### **Describe la educación propia**

Desde el punto de vista de nuestra cultura muina se ve como los espacios relacionados a la chagra, al baño y al fogón, porque con ellos se les va

---

<sup>36</sup> Leomar Cabrera Guerrero, docente Muina, hija de sabedores ancestrales.

endulzando el corazón al niño para que sea un buen líder, un buen hijo y un buen padre<sup>37</sup>.

**¿Cuál es la importancia de la educación propia dentro de la comunidad?**

La importancia de la educación propia es para conservar las costumbres que se han ido perdiendo por la llegada de la evangelización a nuestro pueblo.

**¿Cómo fue la evangelización?**

La evangelización empieza cuando los monjes capuchinos van a lo que fue la colonia penal como a casar y evangelizar y a someter a los abuelos, para que se integraran a lo que fue la religión católica, dejando de lado su lengua materna, su modo de vivir, su modo de pensar, obligándolos, prácticamente, a ir a la iglesia, a rezar porque [para los monjes] lo que era lo propio era algo relacionado con la maldad, con fuerzas oscuras, con el diablo.

**¿Todavía se realizan esas prácticas de educación propia con los niños y jóvenes de Araracuara?**

Algunas familias todavía las conservan, llevan a sus hijos a la chagra, las abuelas a sus nietos a las chagras, le hablan en la lengua, le cuentan cuenticos, pero digamos que la educación occidental ha hecho que estos espacios se vayan perdiendo un poco, porque ahorita ya hay un hogar comunitario, donde las madres de familia en lugar de llevar sus niños a la chagra, van y los dejan allá, para que se los cuiden y después de allí los mandan a la escuela.

**¿Los niños y jóvenes de allá saben hablar Nipode? El Nipode es la lengua materna? (En esta pregunta se hace referencia a la lengua materna de los muina o uitoto)**

---

<sup>37</sup> En general un buen hombre/mujer en las comunidades de Araracuara, es la persona que emplea el conocimiento propio que ha adquirido a lo largo de su vida, para el bien de la familia y la comunidad y nunca para hacer daño a las mismas.

El Nipode es la lengua materna, pero los niños y jóvenes ya prácticamente no la hablan, se ha perdido un poco, se ha perdido, prácticamente; los únicos que la conservan son, digamos, los abuelos, sus papás, pero los niños como tal ya no hablan, lo hablan en las comunidades lejanas a lo que es Araracuara.

**¿Y por qué ya no lo hablan?**

Porque están todo el tiempo en la escuela, y en la escuela le han dado prioridad, digamos, a las áreas fundamentales que manda el gobierno nacional, el Ministerio de Educación Nacional; entonces, a los niños todo el tiempo se les está hablando en español, y en la casa, los papás también les están hablando en español y no se les habla en lengua materna.

**¿Cuáles cree usted que han sido los factores más importantes que han generado la pérdida cultural de los Muina?**

Primero que todo, la evangelización, porque se les prohibía a los abuelos que hablaran en su lengua materna, y así mismo, se les prohibía que se la enseñaran a sus hijos, y estos, a su vez, a sus nietos; entonces ese ha sido uno de los factores que ha hecho que se haya desaparecido un poco la cultura, porque la lengua es como ese vehículo del pensamiento, o sea, sin la lengua tú no eres nadie, la lengua es un factor importante, si tú sabes hablar tu lengua materna, vas a saber enseñar, vas a saber aconsejar, vas a estar pendiente de tu familia, vas a saber sembrar una chagra, vas a tener muy presente lo que es la palabra de consejo.

**Describa cómo es la educación que se da a los niños que asisten al internado de Araracuara**

Pues la educación no varía mucho de lo que se ve, digamos, en las escuelas del interior del país, como en Bogotá o en otros sitios; es casi igual: las mismas áreas que ya vienen implementadas desde el Ministerio de Educación, como son las básicas, [tales como] el español, la matemática, sociales, y así, sucesivamente; entonces, son esas áreas [a] las que se les da mayor importancia.

**Existe algo relacionado con la educación propia que se vea en el internado?**

No, definitivamente no; [en] esos espacios no, empezando porque los mismos papás se han como negado un poco a que se abran esos espacios dentro del internado, porque ellos les han dado como más prioridad a lo que es el conocimiento occidental.

### **¿Por qué?**

Porque ellos dicen que el conocimiento tradicional no les va a servir el día del mañana, no han sabido valorar lo que es su cultura.

### **¿De alguna manera en el internado se practica el bilingüismo entre la lengua materna y el español?**

Solo el español; allí sólo se habla español. Todas las veces, los estudiantes están hablado es en español; en algunas casas, los abuelos, los papás les hablan en la lengua materna, Nipode. Pero muy pocos lo hablan, lo que es en la escuela, no se habla.

### **¿Los niños y jóvenes se interesan por lo propio?**

Algunos estudiantes sí se ven interesados por lo propio, aunque ellas y ellos son más de los estudiantes que son de comunidades muy lejanas [de] lo que es el sector de Araracuara, que es donde queda el internado.

### **¿Qué podría hacerse para que, dentro del internado, pudiera promoverse la cultura propia, para que hubiera un diálogo horizontal de saberes?**

Eso... tendrían que buscarse unos recursos para, digamos, incluir abuelos y abuelas, que sepan hablar la lengua propia, y también incluirlos dentro del diseño curricular del colegio, para que la lengua materna y las costumbres no se pierdan tanto y tiendan a desaparecer como lo que se está viendo ahora. Es importante buscar los espacios desde el mismo Ministerio de Educación, para que el gobierno se interese, para que estos espacios propios se den allí, y sean incluidos dentro del plan curricular del colegio.

### **¿Quién hace el diseño curricular del colegio?**

Lo hacen desde la Secretaria de Educación Departamental [del Caquetá].

**¿Y no se tiene en cuenta la educación propia nunca?**

No, no la tienen en cuenta, aunque se ha peleado el espacio de la educación propia, no se ha podido todavía lograr nada.

**Y ¿qué piensa el rector de eso?**

Pues, el padre Jorge Mazo ha tratado de abrir ese espacio, pero no se ha podido, porque algunos padres de familia se han opuesto a esto, porque prefieren la educación occidental.

**¿Es decir que los obstáculos son de los propios padres y madres de familia?**

Sí.

**¿En el colegio hay chagras o se mambea?**

No, algunos lo hacen, pero digamos, ya en la casa o su familia lo hace, y entonces, ellos han aprendido a mambear, pero no en el espacio de lo que es el colegio.

**¿Cuál es el significado del tabaco y la coca para los Muina?**

Es la esencia, es como el espíritu, es lo que te da vida, lo que te da fuerza, lo que permite que usted pueda dar la palabra de consejo, aconsejar a su hijo, aconsejar a ese niño para que el día de mañana sea un buen padre, sea un buen abuelo, y que ese pensamiento que conlleva el mambear, y el chupar el ambil o la pasta del tabaco, ese espíritu esa esencia, se mantenga y no se pierda lo que es la esencia, digamos en sí, la esencia del hombre, del pueblo Muina, es algo sagrado, es lo que te da vida, es lo que te fortalece.

**¿Cree usted que si no se introducen cambios significativos en el modo de enseñar del internado puedan desaparecer elementos culturales propios importantes como la lengua?**

Sí, como van las cosas sí, porque ya los jóvenes y niños de ahora no saben, entienden ni practican la lengua materna, no la saben hablar.

**¿Y escribir?**

Tampoco.

**¿La mayoría de docentes del internado pertenecen a la comunidad o son del interior?**

La mayoría de los profesores son del interior del país, la gran mayoría... Además, hay otro factor que no ha permitido que se abran esos espacios, ya que allí no sólo asisten niños de la cultura muina, sino hay andokes, hay yukunas, hay matapis, hay niños muinanes, entonces eso en un aula de clase, con tanta diversidad lingüística, entonces es un poco complicado.

La entrevista citada anteriormente es un reflejo sobre la forma como la *colonialidad del poder* impuso modos de considerar verdaderos, más útiles y válidos los conocimientos occidentales, por encima de los conocimientos propios, tradicionales, todo a partir de la idea de raza que ubica a indígenas y afrodescendientes en la parte más baja de una pirámide en la que se mide la jerarquía de los seres humanos, por lo cual el currículo vigente en escuelas con mayoría de niñez y juventud indígena revela una *colonialidad del saber*, es decir la superioridad de los saberes occidentales generados en Europa sobre todos los demás creados y construidos por “los otros”, la cual, además, se va trasladando a maneras de concebir o verse a sí mismos(as) como indígenas, es decir, que opera una *colonialidad del ser*.

### 3.6 DE LA ETNOEDUCACIÓN A LA EDUCACIÓN PROPIA

*Requerimos tener la suficiente autonomía que nos permita aplicar nuestro sistema educativo propio desde la formulación curricular, planes de estudio, pasando por la formación de maestros comunitarios, selección de maestros comunitarios, vinculación de los mismos, construcción de materiales, creación de textos escolares, hasta la administración y evaluación de todo el proceso educativo (Palechor y Piamonte 2010).*

La educación propia hace parte de la larga historia de luchas por la reivindicación de derechos de los pueblos indígenas del país. Entre estos pueblos, es de destacar los pertenecientes al departamento del Cauca, quienes se han caracterizado en los últimos treinta años por realizar cuestionamientos constantes al Estado en pos de una mejor calidad de vida, que tenga en cuenta y valore los conocimientos y saberes propios.

En esa lucha, se han creado y organizado movimientos importantes, como el CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca), que más que una organización étnica, es una fuerza política que se consolida, con el fin de restablecer los derechos que les habían sido negados, y que principalmente emprendió una lucha por la tierra, (acaparada por terratenientes en la zona Andina del país), ya que ésta es la base para la construcción de la vida social; dicha lucha, paulatinamente, se fue extendiendo a otros espacios sociales, como la educación.

El CRIC ha sido pionero – entre las organizaciones indígenas del país – porque planteó la necesidad de una educación que se adecuara a la cultura en las lenguas maternas, teniendo como base el conocimiento propio, con el fin de formar a sus comunidades, fortaleciendo un proceso identitario basado en su consideración de lo indígena. Sin embargo, y a pesar de ser gestores de procesos innovadores, es necesario (y así lo exigen estos pueblos), que los mismos estén acompañados y sean respetados por el Estado, ya que la educación, como derecho, es responsabilidad de éste, así que las autoridades gubernamentales deberían brindar garantías para la creación e instauración de una educación acorde a las particularidades de la población colombiana.

Toda esta lucha ha sido posible gracias a líderes históricos, como Manuel Quintín Lame<sup>38</sup>, que se convirtieron en los encargados de crear conciencia política y pedagógica que llevara a la igualdad de derechos de los indígenas, pero respetando y reconociendo su diferencia cultural, sembrando las semillas de la importancia de la educación propia, con el fin de reivindicar el conocimiento de sus pueblos.

Como resultado de un largo proceso reivindicativo de parte de comunidades y movimientos indígenas como el CRIC – y en la Amazonía, el Consejo Regional Indígena del Vaupés, CRIVA – nació lo que se denominó como *etnoeducación*. En un principio, tal educación respondió a los reclamos de las luchas indígenas de las que surgió, pero luego el MEN no continuó con los acuerdos estipulados en las mesas de discusión indígenas (y luego Afros), e impuso sus criterios y políticas oficiales desde la política de la inclusión y bajo la perspectiva de la colonialidad del saber, que aunque reconoce la diversidad étnica, no tiene en cuenta y, muchas veces, invisibiliza lo *propio* de la educación indígena. De ese modo, el MEN volvió hacia el típico modelo educativo integrista y homogeneizador, a partir de políticas estandarizadas a nivel nacional que privilegian la racionalización y la eficiencia. (Bolaños 2010)

Teniendo en cuenta esto, era de esperarse que lo planteado en la nueva legislación progresista de la última década del siglo pasado, no tuviera una aplicación real desde los preceptos de los cuales había surgido este nuevo modelo de educación para indígenas. A partir de ello, se puede evidenciar que la etnoeducación planteada y ejecutada desde el MEN (Ministerio de Educación Nacional) terminó siendo una propuesta educativa distinta a una que, en verdad, fortaleciera los saberes propios depositados en elementos tan importantes como las lenguas indígenas.

---

<sup>38</sup> Manuel Quintín Lame fue un indígena y abogado caucano, inspirador posterior del movimiento lamista, que buscó la reivindicación de algunos derechos indígenas en la misma década en que acontecía el etnocidio de las caucherías, en los años 30 del siglo XX, y que fueron recogidos y, finalmente, consagrados en la Constitución Política Colombiana de 1991, tales como la propiedad y titulación colectiva de sus territorios, la conservación de su cultura, la educación, la participación en las Cámaras Legislativas y el derecho a ejercer su propio gobierno ([http://www.biografiasyvidas.com/biografia/l/lame\\_quintin.htm](http://www.biografiasyvidas.com/biografia/l/lame_quintin.htm))

Simplemente, y como ya se había mencionado, reconoce la inclusión, pero con la misma base de la educación pública, enfocada en establecer un tipo específico de individuo o ciudadano. Pero como el Estado es el responsable de garantizar el derecho a la educación de los colombianos y colombianas, debe mejorar sus políticas educativas en cuanto atención a la diversidad étnica del país se refiere, teniendo en cuenta y apoyando significativamente las ideas y propuestas que nacen desde los propios grupos étnicos, y no desde la mirada que construye modelos educativos basados en estándares internacionalmente acordados, desde la óptica del experto, que a menudo responde a necesidades como las de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE<sup>39</sup>.

Sin embargo, la población del Cauca (al lado de otras organizaciones indígenas de carácter nacional, como la ONIC (Organización Nacional Indígena de Colombia) y la OPIAC (Organización de los Pueblos Indígenas de la Amazonía)), no se conformó con lo que se estaba impulsando desde las políticas oficiales y siguió luchando por una educación acorde con su perspectiva de vida; para esto, inició el diseño de una propuesta de educación a partir de los elementos que tuvieron en cuenta y retomaron del *plan de vida*<sup>40</sup> de cada uno de los pueblos, forjando las bases de un nuevo tipo de educación, diseñada por ellos mismos, a lo que llamaron no ya etnoeducación, sino **educación propia**, la cual retoma elementos centrales desde lo propio, aquellos de los que no da cuenta la etnoeducación, pues ésta (la propia) sí se enmarcaba dentro de la autonomía, ya que el manejo de la educación estaba y propendía por estar, en manos de los indígenas.

Como resultado del proceso de búsqueda y conformación de un sistema educativo propio, nacieron varias propuestas que intentaban revitalizar las culturas indígenas

---

<sup>39</sup> Tal es el caso de la Licenciatura de la Madre Tierra en la Universidad de Antioquia, porque no podía graduar a sus estudiantes indígenas hasta que no presentaran los exámenes Saber pro: <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/los-indigenas-no-podran-graduarse-de-u-articulo-440685>

<sup>40</sup> Entendido esta como una herramienta fundamental construida por la comunidad, que contiene información sobre la misma, los proyectos o cambios que se quieren alcanzar y su visión política a futuro

desde la educación. Un ejemplo de éstas son los PEC<sup>41</sup>, los cuales han sido desconocidos, en la práctica por las políticas estatales, a través de la implementación de proyectos etnoeducativos, contruidos desde el Ministerio, sus Secretarías de Educación (departamentales o municipales), o por expertos(as) y no desde la comunidad, no siendo acordes con los objetivos de una verdadera educación indígena que responda a sus prioridades y cosmovisión propia, además de adolecer de un mayor respaldo desde las mismas comunidades, como señalamos anteriormente, debido a la *colonialidad del ser*.

De esa manera, los avances en materia de educación propia han sido contruidos a través de un trabajo constante de descolonización que ha implicado la denuncia y movilización indígenas. Desde esta perspectiva, surgió la iniciativa del SEIP (el Sistema Educativo Indígena Propio), discutido en la actualidad en la Mesa Nacional de Concertación entre los pueblos indígenas y el Gobierno de Colombia, donde dicho sistema es considerado por sus proponentes como<sup>42</sup>:

Lo que Identifica y construye una educación comunitaria, intercultural, bilingüe, fundamentada en una relación de armonía y equilibrio con nuestra madre tierra, creativa y autónoma que brinda espacios de aprendizaje y reconstrucción del saber colectivo para la formación de niños, jóvenes y adultos y comunidades en general, propendiendo por el pleno desarrollo personal y colectivo, es decir una educación con, desde y para los pueblos indígenas (Palechor 2010).

De este modo, el CRIC creó desde hace muchos años su propio programa de educación bilingüe e intercultural, como un modelo educativo propio, que vela por el cumplimiento de los objetivos de las comunidades indígenas, siendo éste pertinente para sus culturas y territorios. Para ello, toma como punto clave la formación docente con el fin de configurar adecuadamente los vínculos entre Planes de Vida, cosmovisión y

---

<sup>41</sup>“ El PEC es el mecanismo base que surge con el fin de potenciar la sabiduría ancestral de los mayores y vincular activamente a los diversos actores comunitarios (mujeres, jóvenes, niños, dirigentes) en la reconstrucción de la escuela. Busca revitalizar las lenguas originarias y fortalecer las culturas, asumiendo la orientación educativa desde lo colectivo”. (Graciela Bolaños 2010)

<sup>42</sup> El Sistema Educativo Indígena Propio es “la red que articula, procesos, dinámicas, espacios, tiempos, experiencias, formas de conocer y aprender, niveles educativos y modalidades en función del perfil de sociedad y de proyecto de vida individual y colectivo que buscamos (Documento SEP, 2006:5)

práctica pedagógica. Así, se instaura un programa de profesionalización docente, en donde maestros y maestras indígenas se forman desde la educación propia, teniendo como base la interculturalidad (en el sentido de marco político para potenciar la diferencia cultural), para enseñar en escuelas y colegios indígenas, concretándose esta iniciativa en la creación de la Licenciatura en Pedagogía Comunitaria, que fue la base para el establecimiento de la Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural – UAIIN<sup>43</sup>, que define la educación propia así:

Cuando hablamos de lo propio en educación no se trata, como algunos creen, de quedarnos exclusivamente en lo local, en aquello interno de las comunidades o en que el conocimiento cultural se encierre sin permitir el intercambio y enriquecimiento con otras culturas. Lo propio tiene que ver con la capacidad de todas y cada una de las comunidades involucradas para orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y proyectos educativos desde una posición crítica, frente a la educación que se quiere transformar (Hacia un sistema de educación propia. Seminario Bodega, Caloto –Cauca- 2001)

El CRIC, aunque ha sido un movimiento social importante en la lucha por la restitución de derechos, no ha sido el único que se ha encargado de esta tarea, pues ha apoyado el surgimiento de otros movimientos importantes a nivel nacional, como la ONIC<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> Nuestra Universidad Indígena es resultado del ejercicio de más de 39 años de búsqueda colectiva de una educación orientada a hallar respuestas pertinentes a las necesidades y visión de vida de las comunidades, contenida en el proyecto o plan de vida de cada pueblo. La Universidad se concibe como resultado de la experiencia del Movimiento Indígena lograda por el Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC (Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural – UAIIN)

<sup>44</sup> Entre la Misión de esta organización encontramos: - “Fortalecer y apoyar el gobierno propio de los pueblos indígenas y su ejercicio de autoridad para que asuman con unidad, autonomía y dignidad, el control de sus territorios y la realización y defensa de sus derechos humanos y colectivos. - Propender por el reconocimiento social e institucional de la identidad étnica y cultural de los pueblos indígenas, acompañándolos en sus procesos organizativos propios, de carácter local, regional, nacional e internacional. - Facilitar y gestionar la participación de los pueblos indígenas y sus representantes en los escenarios de decisión y ejecución de políticas públicas, propiciando y concertando su articulación en condiciones de equidad y desde su diversidad a los procesos de desarrollo económico y social del país. - Liderar el reconocimiento institucional y social de los mandatos políticos de los pueblos indígenas y sus autoridades tradicionales y organizativas. - Posicionar y legitimar a la Organización Nacional Indígena de Colombia, como la representante e interlocutora de los Pueblos Indígenas y sus Organizaciones. - Participar en la construcción de un modelo social y económico alternativo, para nuestro país, con otros movimientos indígenas y sociales, a nivel nacional e internacional. - Construir estrategias comunes y de interlocución con otros movimientos sociales, ONG, el Estado colombiano y organismos nacionales e internacionales de solidaridad y cooperación, entre otros, para dinamizar y establecer procesos de paz, justicia y reparación que permitan terminar con la guerra en nuestro país y adquirir garantías post conflicto de un futuro propio para los Pueblos Indígenas”. (Tomado de <http://www.mininterior.gov.co/content/onico>)

(Organización Nacional Indígena de Colombia), que se fundó en 1982, luego de un Congreso Indígena en Bogotá, al que asistieron 1.500 miembros de diversas comunidades indígenas del país, el cual aprobó como legítimos los principios de: Unidad, Tierra, Cultura y Autonomía, jugando un papel fundamental en la consolidación de los derechos indígenas y el restablecimiento de lo hurtado tras años de procesos colonizadores.

Como se ha planteado hasta acá, la etnoeducación como política educativa estatal no ha sido suficiente ni eficaz para generar procesos educativos significativos que partan del contexto real de las comunidades a las que va dirigida, pues, aunque retóricamente reconoce la diversidad étnica del país, no toma como referente central los conocimientos y saberes ancestrales indígenas, cayendo, en últimas, en la misma dinámica de su predecesora, la educación contratada con la Iglesia, cuyo objetivo era y seguiría siendo, crear un tipo específico de ciudadano, acorde a intereses nacionales e internacionales.

De ese modo, se hace necesario generar nuevas dinámicas educativas que, como el propuesto Sistema de Educación Indígena Propio, nazcan desde los pueblos indígenas y que se basen en una educación propia, acorde con sus intereses y necesidades, tal y como lo han venido haciendo grupos y movimientos indígenas colombianos y latinoamericanos, que no se quedan en lo que les ofrece el Estado, sino que buscan ir más allá, tomando la educación como una herramienta no solo educativa, sino también política, que consolide y permita ejecutar correctamente los intereses de las comunidades.

### 3.7 DISEÑO CURRICULAR Y PERSPECTIVAS DE DIÁLOGO INTERCULTURAL EN EL INTERNADO FRAY JAVIER DE BARCELONA



Fotografía # 9 Niñas de Aracuara, vicente Hernandez 2011.

#### 3.7.1 DISEÑOS CURRICULARES Y LUCHAS DE SABER/PODER

Como se ha dicho en apartados anteriores, en el internado Fray Javier de Barcelona se implementa un plan de estudios similar (por no decir que igual) al de cualquier colegio del interior del país, pues no tiene en cuenta las particularidades de la población que asiste allí, en su mayoría niños, niñas y jóvenes pertenecientes a comunidades indígenas amazónicas.

Esta situación es consecuencia de años de procesos de colonización, que impusieron la promoción de la cultura nacional, relegando al olvido o la subalternidad cualquier referente cultural propio y, más si se relacionaba con grupos “minoritarios”, como

afrodescendientes o indígenas. De este modo, y como se ha venido recalcando, la educación fue tomada por el Estado como una institución clave para lograr el objetivo de la unificación de su ciudadanía, muchas veces (y en varias regiones del país) dirigida durante bastante tiempo por religiosos católicos o pastores evangélicos que centraban el proceso educativo en los valores cristianos y en los conocimientos resultantes de la razón occidental.

Así, el internado Fray Javier de Barcelon aún conserva la mayoría de referentes del tipo de educación “inclusiva” promovida desde su fundación (más parecida a una educación integracionista), pues no se refleja el supuesto cambio que trajo consigo la etnoeducación para grupos étnicos, como los que asisten a este internado, demostrando así que, aún y de manera fuerte, impera la colonialidad del saber, es decir, la pretendida superioridad de unos conocimientos “científicos” sobre otros “ingenuos” o “supersticiosos”, donde los primeros se consideran como los únicos válidos dentro del mundo contemporáneo, y se ignoran e invisibilizan los demás saberes, por no provenir de la ciencia positivista.

“En el internado el plan de estudios y todo lo concerniente a currículo es muy similar, por no decir que igual a cualquier otro colegio del interior dirigida a población blanca, pues a pesar de nuestras particularidades no se dá de ningún modo un tipo de educación que incluyan nuestros pensamientos y saberes” (Leomar Cabrera, 2015, docente del internado 2015 en entrevista por la autora del texto)

Las asignaturas que ven los niños, niñas y jóvenes de Araracuara son aquellas que Occidente privilegia, por lo que terminan olvidando lo que estos estudiantes traen desde casa, por medios que van desde la invisibilidad de lo propio, hasta la generación de sentimientos de vergüenza en los indígenas, por no pertenecer a la “cultura” de la mayoría (vista como “cultura superior”), lo que les lleva a querer ocultar su identidad cultural aborígen, para no sentirse inferiores, tal como los han hecho sentir, por años, simplemente por pertenecer a una cultura “diferente” de la de la mayoría, que riñen con una definición crítica de “Interculturalidad”:

Es, en este sentido, que asumimos lo intercultural nombrando nuestro proyecto estudios (inter)culturales, así pensando desde esta región, desde las luchas, prácticas y procesos que cuestionan los legados eurocéntricos, coloniales e imperiales y pretenden transformar y construir condiciones radicalmente distintas de pensar, conocer, ser, estar y con-vivir (Walsh 2009).

De esta manera, es evidente que en el internado citado se promueven dinámicas que conducen a la imposición de un pensamiento único, impulsado por las políticas neoliberales, basadas en las leyes del mercado, que promueve un tipo homogéneo de educación, bajo un mismo molde de acuerdo (en el caso colombiano), a los estándares básicos de competencias que, tal y como su nombre lo indica, buscan estandarizar a la población nacional, descalificando al que no logre alcanzarlos con éxito y privilegiando como dice Mignolo (2003), procesos y conocimientos producidos en un lugar específico y en dos lenguas predominantes (inglés y francés), es decir, dos de las lenguas de Europa y Norteamérica, regiones geográficas que tienen la hegemonía casi total del conocimiento considerado válido, sobre el resto del mundo, convirtiendo a ese resto del mundo (periferia) en receptor pasivo de conocimientos y nunca en productor del mismo y, con mayor razón, cuando dicho conocimiento producido en la periferia se sale de los parámetros de la razón occidental; en palabras de Catherine Walsh, las tendencias neoliberales,

Son tendencias que suplen la localidad histórica por formulaciones teóricas monolíticas y universales, y que posicionan el conocimiento científico occidental como central, negando así o relegando al status de no conocimiento a los saberes derivados de lugar y producidos a partir de racionalidades sociales y culturales distintas. Claro es que en esta jerarquización existen ciertos supuestos como el de la universalidad, la neutralidad y el no lugar del conocimiento científico hegemónico y la superioridad del logocentrismo occidental como única racionalidad capaz de ordenar el mundo” (Walsh 2009)

### **3.7.2 CURRÍCULO INTERCULTURAL: USO GENERALIZADO DEL CASTELLANO Y LENGUA MATERNA PARA UN NUEVO CURRÍCULO: ARMONIZACIÓN ENTRE LENGUAJE PÚBLICO Y LENGUAJE PRIVADO**



Fotografía # 10 Aula de clase del Internado Fray Javier de Barcelona, Leomar Cabrera 2013.

Teniendo en cuenta la situación descrita en el apartado anterior, pensar en una propuesta pedagógica intercultural bilingüe (o multilingüe), entendida como la que tiene como base la cultura, identidad, lengua(s) y cosmovisión propias, con el fin de crear iniciativas no solo pedagógicas, sino de relación íntima con los Planes de Vida, se vuelve complejo, debido a varios factores:

Uno de los principales es que los niños, niñas y jóvenes que asisten al internado no provienen de una sola comunidad y, por lo tanto, hablan lenguas maternas diferentes; es decir que, en el colegio, no bastaría con la enseñanza solamente del español y una única lengua materna, ya que existen más de tres comunidades y lenguas diferentes entre quienes asisten a este colegio. Teniendo en cuenta esto, se presentaría una dificultad

adicional, al querer proponer estrategias para incentivar la vitalidad de las lenguas maternas que asisten al colegio.

Lo anterior, con respecto a la enseñanza de diversas lenguas maternas que conviven en el internado, pero cuando se aborda el tema de la inclusión de la cosmovisión propia en el plan de estudios del colegio, también se generan inconvenientes; uno de ellos es que no todos los docentes están capacitados para enseñar los conocimientos propios, ya que la mayoría provienen de departamentos no amazónicos, además existe resistencia de varios padres y madres de familia a este tipo de educación, ya que creen que esto no les va a generar mayores oportunidades en el futuro.

Y, por último, si se quisiera implementar una propuesta de este tipo en el internado, tendrían que ponerse de acuerdo varios actores como directivos, docentes, padres de familia, Secretaría de Educación, CRIMA y autoridades tradicionales indígenas, lo cual no es nada fácil. Aparte de esto, hasta el momento, no se presenta ninguna propuesta seria desde la interculturalidad crítica para la educación del internado, lo cual no sólo dificulta, sino imposibilita cualquier intento hacia un cambio en el modelo educativo que ha imperado en Araracuara desde siempre.

Teniendo en cuenta la problemática anterior, a partir de acá propondré algunas herramientas y estrategias que pueden llegar a funcionar como dispositivos de revitalización étnica y cultural, fundada en experiencias similares en otras regiones del país, con el fin de reconocer la importancia de la educación propia y entablar – de ese modo – un diálogo horizontal de saberes entre el conocimiento local y el Occidental, para pensarse desde la diferencia y tener una educación acorde con sus culturas.

Es muy importante aclarar que esto no constituye más que una serie de recomendaciones, basadas en tres aspectos: el contacto que tuve con la comunidad, algunos aspectos históricos de la importancia de mantener las lenguas indígenas y conversaciones con autoridades ancestrales y maestros/as de Araracuara, quienes dieron sus opiniones con respecto a los cambios que debería implementar el internado, aclaro que ésta no es una propuesta pedagógica definitiva, completa o acabada para aplicar allí, ya que sería irresponsable no contar con la total participación de la comunidad en la

construcción de la misma. Eso, sumado a que una propuesta de este tipo (Intercultural Bilingüe o multilingüe) no es algo que se pueda implementar de la noche a la mañana, sino que requiere un proceso que, a su vez, depende de otros factores, como por ejemplo el económico, que es difícil de gestionar en lugares apartados como Araracuara.

Así, lo que sigue son solo unos indicios o pautas que podrían implementarse en el Internado Fray Javier de Barcelona, en coherencia con el tipo de población que atiende.

Para empezar, y pensando en rescatar la vitalidad de las lenguas, cuando se habla de educación bilingüe se hace referencia a la enseñanza del español (casi siempre como segunda lengua) y a la respectiva lengua materna, educación nada fácil en un contexto donde, debido al predominio del español, muchos niños y niñas desconocen la lengua materna, y por ende, utilizan únicamente el castellano.

Otro factor a tener en cuenta (y que complica este tipo de educación) es que no hay solo una lengua “materna<sup>45</sup>”, sino múltiples son las que convergen en el internado; así, enseñar las diversas lenguas allí es difícil; por un lado, es complejo encontrar un docente preparado para esto; es decir, que hable todas las lenguas del estudiantado del internado, y por el otro, en caso de que se llegara a hallar tal docente, sería complicado que pudiera enseñarle a todos los niños y niñas, sin generar dificultades de planificación y organización entre espacio y tiempo, según los horarios del internado.

Frente a esta situación, un primer paso en pos de rescatar la vitalidad de las lenguas ancestrales de los niños y niñas que asisten al internado consistiría en crear grupos de estudio de las distintas lenguas, aprovechando el hecho de que, así como los niños y niñas provienen de diferentes comunidades, los maestros también y, de esa manera, cada profesor (según su lengua materna) podría liderar un grupo, para que cada niño o niña asista al grupo que le correspondiera, según su lengua. Tal actividad podría realizarse en el horario alterno a las clases y no sólo se enseñaría lo clásico de la lingüística (como gramática y fonética), sino que se retomarían los saberes culturales más importantes de cada comunidad, como referentes para la enseñanza; por ejemplo,

---

<sup>45</sup> En caso de que la lengua materna del niño sea el español, nos referimos a la lengua hablada por sus mayores.

los textos utilizados para leer y escribir deberían ser las narrativas propias, como relatos y mitos de origen, que además de contar su historia, llevan en sí mismas toda la cosmovisión de los pueblos amazónicos, teniendo presente que existen elementos importantes (objetos, mitos, deidades) que sólo pueden ser nombrados en una lengua específica. Así, este espacio más que buscar enseñar o reforzar una lengua dada, también rescataría la cosmovisión del pueblo.

“Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado” (Freire 1970).

Es importante resaltar que, lo anterior, no es una propuesta de educación bilingüe definitiva, pero sí podría considerarse como su inicio, con miras a una implementación que, al menos, permita rescatar la vitalidad de las lenguas, mientras se piensa en las posibilidades de ejecución de una verdadera educación bilingüe/ intercultural.

### **3.7.3 ENSEÑAR ASIGNATURAS CON CONTENIDO OCCIDENTAL EN ESPAÑOL COMO PERSPECTIVA DE FORMACIÓN UNIFORME PARA EL ESTUDIANTADO INDÍGENA VS ENSEÑAR ASIGNATURAS NO OCCIDENTALES QUE “COMPLEMENTEN” O DISPUTEN LA COLONIALIDAD DEL SABER OCCIDENTAL**

*“Dentro de nuestro proyecto, lo de-colonial no pretende establecer una nueva línea o paradigma de pensamiento sino una comprensión críticamente-consciente del pasado y presente que abre y plantea interrogantes, perspectivas y caminos por andar” (Walsh 2009).*

Ante la perspectiva universalista de la educación imperante, basada en los saberes occidentales, es pertinente pensar en la posibilidad de incluir dentro del plan de estudios del internado asignaturas no occidentales, que rescaten los saberes culturales que se han venido dejando de lado y que complementen el currículo actual, puesto que complementar es un modo clave en la comprensión de estas educaciones, ya que no se trata de implementar áreas relacionadas con los saberes propios de manera aislada, sino

que la idea es que se puedan relacionar con el conocimiento basado en la ciencia occidental.

Desde esa perspectiva, se podrían ver fenómenos o prácticas disciplinarias, desde diferentes visiones del mundo, sin sobrevalorar el conocimiento occidental, ni los conocimientos propios. Se trataría de entablar un verdadero diálogo horizontal de prácticas y saberes, tal como lo plantean las propuestas que le apuestan a una educación intercultural bilingüe, coherente con la cosmovisión de la comunidad a la que va dirigida, y que, tal como lo plantean autores como Catherine Walsh, no sólo se trataría de apuestas educativas, sino también políticas, ya que lo que se buscaría es descolonizar el conocimiento y las prácticas impuestas y, por consiguiente, apostar por la restitución y reivindicación de derechos que por años se han visto vulnerados, como se ha venido haciendo en algunos lugares de Latinoamérica y Colombia, como el caso de la UAIIN (Universidad Autónoma Indígena Intercultural), que nace gracias a las luchas indígenas del departamento del Cauca, como quedó dicho antes, buscando una mejor calidad de vida desde lo educativo:

La Universidad Autónoma Indígena Intercultural, sueña con espacios sociales de interacción armónica y equilibrada entre los pueblos, que mediante el fortalecimiento de sus identidades culturales, construyan su pensamiento desde las maneras de ser y actuar que cada pueblo tiene y con las cuales aportan a una visión integral de sociedad, respetuosa del pensar de cada uno en función del colectivo (UAIIN).

Tales propuestas, como se dijo anteriormente, son el resultado de la lucha de pueblos indígenas por reivindicar lo propio y rescatar, respaldar y promover sus saberes, poniéndolos en diálogo con los saberes derivados de la razón occidental. Este proceso no sólo ha tenido lugar en el plano universitario, sino que, en algunos colegios y escuelas indígenas se ha implementado también, desde un sistema educativo indígena propio, como el caso de las escuelas comunitarias del Cauca, que se basan en:

Incitar otras maneras de leer, indagar e investigar, de mirar, saber, sentir, escuchar y estar, que desafían la razón única de la modernidad occidental, tensionan nuestros propios marcos disciplinados de “estudio” e interpretación, y hacen cuestionar *desde y*

*con* racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir radicalmente distintos. (Walsh 2009).

De ese modo, es posible pensar en la posibilidad de que, también, en el internado Fray Javier de Barcelona se implementara un sistema educativo similar, partiendo de la introducción de asignaturas que tengan el MISMO valor que las occidentales tradicionales, como se pensó en alguna ocasión en que se incluirían materias tales como “etnociencias” o “etnohistoria”, que veían las ciencias y sus procesos desde prácticas y procedimientos propios y la historia no como la contada tradicionalmente en los libros de texto oficiales, sino que se centraría en la historia de sus pueblos, desde la conformación de los diversos clanes, hasta la actualidad; una propuesta interesante pero que, debido a la resistencia de la comunidad se truncó, obstaculizando el inicio de lo que se denominaría como “etnoeducación” en el internado.

En síntesis, sin duda la inclusión de materias con contenidos de lo propio sería una estrategia importante en el internado; claro está que habría que examinar cuáles serían los contenidos a enseñar y cuál la metodología de trabajo, a través de un consenso entre los diversos sectores de la comunidad.

En miras de empezar a pensar-se diferente, es pertinente rescatar esta antigua propuesta, a partir de la construcción del plan de estudios de las materias que se implementarían; en esta construcción, definitivamente, las y los sabedores serían un apoyo importante, porque ellos son los que mejor conocen los conocimientos propios y su uso, para llevar una vida mejor. De ese modo, no se trata sólo de añadir otras asignaturas, sino de reflexionar acerca de lo verdaderamente importante, para ponerlo en relación y diálogo con lo Occidental, en miras a tener una mejor calidad de vida.

### **3.7.4 PAPEL DE SABEDORES Y MAYORES EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR Y EXISTENCIA DE SABERES LOCALES ANCESTRALES**



Fotografía # 11 Vicente Makuritofe (sabedor Indígena fallecido) Fager 2010.

Un punto fundamental para empezar a pensar otro tipo de educación, basada en lo propio, es abrir espacios para las y los sabedores y mayores de la comunidad, quienes poseen, cuidan y transmiten todo el conocimiento ancestral, depositado en ellas y ellos y transmitido de generación en generación. Este aspecto es fundamental, si de lo que se trata es de rescatar puntos clave de los aspectos culturales, como los mitos de origen, las normas de conducta y las relaciones armónicas con la selva; pero éste es un proceso que no es fácil de llevar a cabo, ya que requiere, la aprobación de la comunidad y de los funcionarios encargados de la educación en Araracuara

De esta manera, y a pesar de los inconvenientes anteriores, cuando hablamos de una educación propia no hay mejores maestros(as), ni mejores capacitados para enseñar lo propio que los mayores y sabedores, y, aunque actualmente no lo hacen “oficialmente” desde la escuela, sí lo han venido haciendo desde hace años, con sus familiares y

amigos en los espacios nombrados anteriormente, como la chagra, la maloca y, sobre todo, en el mambeadero, en donde pasan bastantes horas mambeando y transmitiendo sus saberes, con el fin de mantenerlos, reproducirlos, resignificarlos y renovarlos para proteger el equilibrio con la madre naturaleza; por lo general, este espacio sucede en las horas de la noche, en medio del silencio para meditar acerca de lo que se está hablando:

Buscamos que la palabra de Abuelos y Abuelas pueda ser escuchada para ir ayudando por la vida desde el pensamiento ancestral, desde el pensamiento de vida y por la vida que nos da el impulso. Vamos tras la huella de los abuelos, porque ellos son el camino. Buscamos volver al origen de nuestra vida donde todo empezó, el Pensamiento Ancestral vive en el tiempo eterno y nos permite llegar al origen de la vida misma (Taita Orlando Gaitán 2009).

De ese modo, no hay duda que, en estas personas, se encuentran depositados los saberes locales que son vitales para la cultura, pero que se están perdiendo o viendo amenazados por factores externos, que afectan a su vez el equilibrio interno dentro de la comunidad, peligrando su perdurabilidad. Sería bueno que, en caso de llevar sabedores al internado, estos también puedan pertenecer a comunidades diferentes a las muina, para que se reúnan con los estudiantes de su respectiva comunidad y, así, compartir conocimientos. Es importante, en este punto, ver a los mayores como autoridades en materia de conocimientos propios y no como agregados más, pues se han presentado casos en algunos colegios en los que, simplemente, son utilizados como traductores, subvalorándolos, al creer que sus saberes no son valiosos, sino tal como lo decía un miembro de la comunidad, “puro cuento, pura mitología”.

### 3.7.5 RELACIÓN CON LA MADRE NATURALEZA, EDUCACIÓN EN RELACIÓN AL LUGAR



Fotografía # 12 Vista del río Caquetá en la parte alta de Ararcuara, Fager 2010.

Es importante resaltar el papel que juega la naturaleza para la mayoría de comunidades indígenas del planeta, pues su cosmovisión está íntimamente ligada a ella, ya que el ser humano hace parte del medio ambiente y, por eso, es indispensable mantener una relación de armonía con ella, basada en el equilibrio constante; lo anterior quiere decir que el bienestar del indígena está relacionado con el lugar.

De ese modo, es imposible pensar y pensarse fuera del lugar o territorio y, en esa medida, al descontextualizar la educación implementada en el internado y tratar de objetivizar el conocimiento, tal como lo ha hecho la escuela tradicional, se está pasando

por alto ese vínculo inquebrantable entre humano-naturaleza, para el ser indígena, por tanto, la educación propia debe atender y ser coherente con las leyes de la naturaleza.

Tal condición de relación de armonía con la tierra no es importante ni aplicable a la sociedad occidental actual, ni al tipo de educación que promueve, basada en las políticas neoliberales, pues estas políticas están desligadas del lugar como condición general del desarraigo que persigue, implantando sólo una forma de subjetividad, cultura, historia y conocimientos, que ignoran el lugar del que se provenga. Si se tiene como referencia esto, es fácil deducir que la educación “oficial”, tal como se está impartiendo en el internado, por causa de las políticas neoliberales, se olvida del lugar y no le da ninguna importancia a éste, porque la naturaleza, para la sociedad mayoritaria actual, es tomada como un recurso económico que genera grandes ganancias, que hay que explotar:

El lugar, en otras palabras, ha desaparecido en "el frenesí de la globalización" de los últimos años y este desdibujamiento del lugar tiene consecuencias profundas en nuestra comprensión de la cultura, el conocimiento, la naturaleza, y la economía. Quizás sea el momento de revertir algunas de estas asimetrías al enfocar de nuevo la constante importancia del lugar y de la creación del lugar, para la cultura, la naturaleza y la economía -desde la perspectiva de lugar ofrecida por los críticos mismos (Escobar 2010).

Este panorama, en el que la vida cotidiana es deslocalizada, es típico ya en muchas regiones del planeta, cuyo objetivo es la inclusión social. Si no se logra volver al lugar, simplemente habrá una marginalización progresiva del ser y de los conocimientos, puesto que es incoherente si se piensa una educación deslocalizada en las comunidades indígenas, cuyo referente directo es la naturaleza y toda su cosmovisión se basa en la relación de equilibrio con ella.

En este contexto (el neoliberal), que promueve la ausencia del lugar, se hace necesario luchar por la defensa de éste, reafirmando a través de una educación intercultural, que tenga en cuenta el lugar como el espacio en donde surge y se reproduce la identidad cultural, con miras a la defensa del territorio, entendida como la base del desarrollo para las comunidades indígenas; así, es fundamental empezar a formar críticamente a las y los estudiantes sobre la historia del contexto donde viven y de los procesos que se

han llevado a cabo en el mismo, dando como resultado la vulneración de derechos a través de la imposición absoluta de unas formas específicas de estar y habitar en el mundo.

### 3.7.6 DIÁLOGO ENTRE SABERES -PENSARSE CRÍTICAMENTE PARA GENERAR PROCESOS DE DESCOLONIZACIÓN DESDE LA ESCUELA –



Fotografía # 13 Vicente Hernandez, gobernador actual de la comunidad de Guacamayo, Leomar Cabrera 2012.

El primer paso para poder pensar en estrategias de descolonización desde el internado, es la búsqueda de la libertad, a través del entendimiento de cómo funciona el poder, para así entender la relación entre problemas, contextos y situación social, a través del conocimiento profundo de su pueblo, los procesos de colonización a los que han estado sometidos, las formas de sometimiento actual, así como sus causas y consecuencias.

Y como de lo que se trata es de entablar un diálogo horizontal de saberes y prácticas, es posible implementar una educación basada en la interculturalidad, con otras pedagogías que pueden complementar el proceso, ya que no se trata de cerrarse a otras clases de conocimiento y de producción del mismo, sino de poder ver el mundo desde diferentes perspectivas.

De esa manera y como apoyo a la propuesta intercultural, sería interesante implementar algunos presupuestos de la pedagogía crítica surgida en Latinoamérica y con gran influencia del pensador Paulo Freire, la cual se basa en el estudio y conocimiento profundo del contexto para luchar por unas condiciones de vida más justas, a través del desarrollo del pensamiento crítico. Además, hay que tener en cuenta que esta pedagogía también levanta una voz de protesta contra la globalización, reivindicando lo propio y los conocimientos locales. También es importante tener en cuenta que la trayectoria de la educación popular en nuestro medio tiene como objetivo la emancipación social, para liberarse de lo que imponen las políticas neoliberales, basadas en la razón Occidental. De ese modo, y teniendo en cuenta que la pedagogía crítica se plantea cuestionar las formas de imposición de un pensamiento único, promovido por las políticas influenciadas por el mercado, se reforzaría la idea original de su propuesta:

Con la “Educación Problematicadora” se apunta claramente hacia la liberación y la independencia, pues destruye la pasividad del educando y lo incita a la búsqueda de la transformación de la realidad, en la que opresor y oprimido encontrarán la liberación humanizándose (Freire 1999).

Por consiguiente, un tipo de educación así pone en cuestionamiento que el sistema económico actual, promovido y desarrollado por las grandes potencias mundiales (a través del neoliberalismo), sea la forma más avanzada de la historia humana y que la ciencia, basada en el racionalismo, esté por encima y sea mejor que otro tipo de saberes o pensamientos.

Para poder plantear alternativas a esta problemática deben conocerse las dinámicas de funcionamiento de las actuales políticas globales, dentro de las materias basadas en los saberes propios, para cuestionarlas desde un pensamiento crítico y, de esa manera, establecer soluciones conjuntas, para lograr cambios en las tradicionales dinámicas

sociales; nuevamente, se recalca que no se trata sólo de una apuesta pedagógica, sino también política, pues no basta con la inclusión de conocimientos tradicionales, si no se utilizan como medio para cuestionar y confrontar los procesos de colonialidad en todos los ámbitos (poder, saber, y del ser). Por tanto, lo propio no se aprende sólo para rescatarlo del olvido, sino para analizar de qué modo esos conocimientos pueden servir para apoyar mejores procesos pedagógicos, culturales, sociales, económicos y hasta naturales.

Es importante tener en cuenta que la pedagogía crítica, tal como lo indica su nombre hace una “crítica” a los modelos actuales basados en el modelo económico neoliberal propio de nuestros días, que tienen como objetivo principal formar ciudadanos que aporten al desarrollo económico global; sin embargo es crucial tener en cuenta que tal como se mencionó en la introducción de este texto, es difícil encontrar culturas puras, ya que inevitablemente el paso del tiempo y por lo tanto de contextos, sumado a la relación constante con otras culturas hace que la trama de significados que componen una cultura varíen y se resignifiquen, del mismo modo la pedagogía crítica debe adaptarse al contexto actual, por tal razón no basta con una crítica absoluta a los modelos socio-económicos predominantes, sino que tiene que establecer qué elementos de estos pueden discutirse para ponerlos en relación con las creencias, costumbres y saberes locales, con el fin de buscar unas mejores condiciones de vida.

Lo que se busca entonces, es establecer un dialogo en igualdad de condiciones con esas ideologías dominantes con el fin de establecer condiciones más justa de vida. Lo anterior, debido a qué en el contexto actual es imposible escapar, esconderse o cerrarse a esos modelos predominantes, por lo que no es suficiente criticarlos cuando inevitablemente se está inserto en el mismo, se trata de conciliar para lograr un espacio en el que se pueda ser iguales, respetando las diferencias.

Es importante recalcar que una pedagogía de este tipo tiene que valorar del mismo modo tanto los saberes propios, como los de corte occidental, ya que puede pensarse que las pedagogías críticas también dan más importancia a los conocimientos que se producen en occidente y a partir de estos entra a discutir las condiciones de opresión con el fin de mejorar la calidad de vida, sin embargo es vital recordar que los

conocimientos locales son igual de válidos que los que se privilegiaron en la educación colombiana, y también pueden ser útiles a la hora de establecer diálogos o discusiones con perspectivas externas con el fin de forjar mejores condiciones de vida, tanto para los de fuera, como para los de dentro.

En síntesis, algunas de las recomendaciones para tratar de implementar una propuesta pedagógica intercultural en el internado serían:

- Crear grupos de estudio de las diversas lenguas que confluyen en el internado.
- Implementar asignaturas con contenido propio en el plan de estudios del internado, que tengan el mismo valor que las materias tradicionales, con el fin de establecer un diálogo de saberes y ver un mismo fenómeno desde diferentes perspectivas y visiones de mundo.
- Apoyarse de los ancianos y sabedores a partir de la inclusión de los mismos en el internado para que establezcan espacios de transmisión de saber cultural a los niños y jóvenes.
- Entender que la visión de mundo de los grupos indígenas amazónicos está íntimamente ligada a la naturaleza/territorio y por tal razón la educación no puede ser deslocalizada y desterritorializada, porque no tendría sentido para el indígena, de esa manera es importante recalcar y tener siempre presente el lugar de la naturaleza para el SER indígena.
- Apoyarse de otras pedagogías, como las críticas, con el fin de conocer el contexto y sus problemáticas, para plantear alternativas políticas y pedagógicas a los problemas de opresión de los cuales son y ha sido objeto.

Otras estrategias que pueden tenerse en cuenta son:

- Cambiar el uso de los libros de texto utilizados en el internado con los que se está enseñando en Araracuara, ya que estos suelen ser los que se utilizan normalmente generados por las grandes editoriales nacionales y multinacionales, que promueven una única forma de pensamiento, recurriendo a estereotipos creados desde la cultura de Occidente y

promoviendo un “*deber ser*”; de ese modo, pueden crearse materiales basados en el conocimiento propio, cuyos autores conozcan la historia y el contexto de la comunidad

- En las asignaturas “base” podrían verse referentes propios, por ejemplo en ciencias sociales, en lo referido a historia, se podría analizar la historia del pueblo, los procesos de colonización de los que han sido víctimas; en geografía, se conocería detalladamente el territorio de Araracuara; en química, los procesos que se llevan a cabo para la preparación del casabe, fariña, mambe, ambil, entre otras cosas; en ciencias naturales, podrían examinarse las características de plantas y animales de la región, además de mecanismos y estrategias para proteger el medio ambiente y hacer frente a las problemáticas ambientales actuales desde los conocimientos propios; en religión y ética, se pueden incluir los procesos espirituales en los que han creído sus abuelos, además de analizar las problemáticas particulares de violación de derechos para hallar soluciones desde el diálogo concertado, y así, con cada una de las materias, para empezar a construir el diálogo horizontal de saberes, del que tanto se ha hablado en este trabajo.
- Como se ha dicho, todo el proceso de enseñanza y de educación propia se basa en el lugar y en procesos ligados al mismo, que se dan en espacios con un fuerte valor simbólico como las malokas, el mambeadero, la chagra, porque es en ellos donde se transmite todo el conocimiento propio; por esa razón, sería interesante que pudieran implementarse estos espacios en el internado para que los estudiantes conozcan el significado de los mismos.

Y aunque suene reiterativo, es importante volver a hacer énfasis en que no se trata sólo de un proyecto pedagógico, sino también político que, a partir del conocimiento propio y del conocimiento de las formas de funcionamiento del colonialismo, pueda crear alternativas para no caer en lo mismo; así, se cuestionaría y desafiaría la dominación y las prácticas que la generan y afianzan, para tomar medidas contra la opresión, pues se

busca la promoción del desarrollo de un pensamiento contestatario a la ideología liberal positivista latinoamericana, que se cobija con la ciencia y el progreso social del neoliberalismo económico. En últimas, de lo que se trata es que, a partir de una reflexión crítica de las condiciones de opresión, se generen iniciativas para una transformación social, en oposición a la escuela oficial, que ha impuesto por años un pensamiento basado en el temor a pensar y ser diferente a lo que se impone.

### **3.8 INTERÉS DE LA COMUNIDAD EN OTRO TIPO DE EDUCACIÓN Y RECEPCIÓN DEL DOCUMENTO ACÁ PRESENTADO.**

Hasta acá, podría pensarse que la voz de la comunidad se ve opacada por la autora del texto, sin embargo y dentro de lo posible se intentó plasmar las opiniones y sugerencias de los habitantes con los que se tuvo contacto en el marco del trabajo de campo, en el que se contó con la oportunidad de tener conversaciones con diversos miembros de la comunidad Muina, sin embargo es muy importante tener en cuenta y aclarar que esta tesis no es más que una propuesta pensada desde las dinámicas evidenciadas en el contacto con la población de Araracuara y que se describieron a lo largo de este escrito, así este texto aunque le da voz a varios miembros de la cultura Muina o Uitoto, aún no es algo definitivo para la aplicación de Araracuara, puesto que el documento antes debe ser conocido y revisado por las personas relacionadas con el ámbito de la educación allí, para que den su punto de vista y complementen lo que crean necesario. Así las cosas, esto no es más que una opción dentro del abanico de posibilidades para implementar una propuesta de educación intercultural bilingüe en Araracuara.

En cuanto al interés de la comunidad en implementar otro tipo de educación que tenga en cuenta lo propio, es evidente que sí se presenta, aunque no sea muy latente, de hecho muchos sienten gran aprecio por sus costumbres y las respetan profundamente, aunque ya no sean iguales que las de sus antepasados, puesto que el paso del tiempo ha creado otro contexto mediado más por costumbres occidentales que propias. Esto no quiere decir que desprecien lo propio, sólo que ya no es tan visible, ni se da del mismo modo, porque les han vendido la idea que con la adopción de las costumbres

del hombre “blanco” se les abrirán muchas puertas afuera, cosa que no pasaría si mantuvieran intactas las suyas, ya que si no se adopta y en muchos casos apropia las creencias y costumbres de la mayoría de población colombiana se está condenado (según lo inculcado por la religión y la escuela) a quedarse sin la posibilidad de conocer y relacionarse con culturas y personas diferentes, y sin probabilidades de formarse profesionalmente luego de terminar el colegio, por esa razón es que muchos de sus habitantes prefieren adoptar patrones de conducta externos que permitan tener mejores condiciones de vida de las que hasta ahora han tenido.

“Dicha fractura entre escuela y la educación indígena está generando un rápido deterioro de las relaciones culturales y comunitarias. La mayoría de las fricciones y dinámicas de las que se habló en los talleres tienen su origen en la falta de comunicación intercultural con los entes administrativos del Estado, así como en la superposición de estilos de vida externos e idealizados que subestiman, marginan, “lo propio”. Tanto es así que en la actualidad es difícil hablar con las comunidades indígenas de educación desde una perspectiva integradora ya que hasta el momento eso nunca ha existido. Hacerlo resulta urgente y necesario; es la escuela quien debe ser integrada y no al revés”. (OPIAC 2014)

Es clave anotar que seguramente si no fueran relegados y estereotipados como lo han sido y lo siguen siendo hasta ahora, se relacionarían con los demás sin tener que ocultar y sentirse avergonzados por sus costumbres, de esta manera, una de las causas más significativas para querer invisibilizar su cultura, es ese maltrato y rechazo al que han estado sometidos sólo por ser parte de una minoría étnica dentro del país. Esos sentimientos de inferioridad, están cimentados por todos los procesos de colonización a los que han estado expuestos y que los ha tocado en lo profundo de su ser, creando la falsa creencia de tener que abandonar lo propio para salir adelante, que más que una opción, en bastantes ocasiones se convierte en una necesidad al enfrentarse a la población mayoritaria, que todavía conserva estereotipos y asocian al indígena con lo inferior e incivilizado.

Pero a pesar de esto, y tal como se dijo antes, aún se profesa bastante respeto por los mayores y las costumbres propias, basta con convivir por corto tiempo con cualquier familia en Araracuara para darse cuenta de esto, lo que refleja que evidentemente si existe interés por implementar una propuesta educativa intercultural

(no necesariamente esta) que tome en cuenta lo propio, pero en dialogo permanente y de manera horizontal con referentes y conocimientos occidentales que sirvan para tener igualdad de oportunidades en términos de desarrollo, tal y como es planteado por el sistema económico actual, puesto que las culturas indígenas no son islas apartadas, y por lo tanto, necesitan relacionarse con otros grupos culturales incluyendo el occidental para sobrevivir, ya que inevitablemente han sido incluidos dentro de las dinámicas políticas, sociales y económicas nacionales.

“Hablar de educación en la Amazonía implica, antes que nada, aproximarnos a un acuerdo conceptual en el cual se pueda reconocer qué es la educación a partir de la diversidad propia de los pueblos, la interacción que han tenido con el Estado y las formas de colonización cultural y religiosa, así como sus aspiraciones para garantizar a los jóvenes y nuevas generaciones la pervivencia de los sistemas de conocimiento y espiritualidad que los caracterizan, complementados con el acceso efectivo a conocimientos y herramientas del mundo contemporáneo”(OPIAC 2014).

Y aunque haya interés de algunos habitantes de Araracuara por generar otras dinámicas educativas, es necesario mostrarle al resto de la comunidad la importancia de los saberes propios y tratar de hacer un proceso de descolonización del poder, del saber, pero sobretodo del ser, para que se den cuenta que sus saberes son valiosos y que pueden generarles los mismos beneficios e incluso más, que los de corte occidental, a través de una relación de saberes donde combinando lo propio y lo externo se verán mejores resultados para llevar un buen vivir, cosa que tienen clara algunos miembros de la comunidad, pero que es necesario extender a los más jóvenes, que por el contexto en el que han crecido, internados en el colegio y fuera de su hogar desconocen esta cara de la moneda (la propia).

Es importante aclarar al lector, que esta tesis aún no ha sido presentada oficialmente ante toda la comunidad educativa, pero si es un documento que se ha mostrado y discutido con algunos de sus miembros y con otros actores involucrados en el funcionamiento de la educación, y que puede a través de ellos empezar a trabajarse con directivos, docentes, estudiantes y padres de familia en Araracuara, para complementar y enriquecer otras propuestas que ya se tienen en marcha.

Así, es importante volver a hacer hincapié en que no es que haya desinterés por parte de todos los habitantes de Araracuara en implantar otro tipo de educación, es que aún están latentes y no se borran las secuelas de tantos años de colonización, y muchos sólo quieren evitar para si mismos, hijos y nietos el maltrato físico y psicológico al que han sido sometidos, además de lo anterior, hasta hace muy poco no han existido otro tipo de propuestas educativas diferentes a la tradicional que se hayan podido implementar de manera seria y coherente, puesto que no se ha visto un interés real por parte de las autoridades estatales para dicha implementación, ya que no despliegan el apoyo y seguimiento que requiere una educación de tipo intercultural.

“La perspectiva educativa establecida en los seis talleres demanda, como primer paso, la redefinición de la “escuela” y de su lugar en la conceptualización educativa. Para ello la interlocución entre Pueblos Indígenas y Estado debe superar la simple “prestación del servicio educativo”, abordando la definición, construcción e implementación de una política que contemple la “Educación” de manera integral.”

En palabras de una docente del internado:

¿Usted cree que si existieran propuestas serias y respaldadas por el gobierno para implementar una educación intercultural bilingüe?

Si, y si estas propuestas fueran serias por parte del gobierno, pero que en estas propuestas se tuviera en cuenta la participación de la comunidad en general y fueran más incluyente que excluyente (Palabras de Leomar Cabrera en entrevista hecha por la autora del texto en enero del 2015).

Es así, como hasta hace muy poco tiempo se están presentando propuestas como el “Diseño de la estrategia educativa para la atención especial de los pueblos indígenas de la amazonía colombiana en alta vulnerabilidad” en el marco del convenio de asociación n° 1464 de 2013 MEN – OPIAC, que se basa en el reconocimiento de lo propio y está construido con el fin de empezar a pensar la implementación de una

educación intercultural en los departamentos del Amazonas, Vaupés, Guaviare, Putumayo, Guainía y Caquetá, todo a partir de un diagnóstico tomado de varias reuniones y talleres realizados con miembros de la comunidad que reflejan lo siguiente:

“En cuanto a la concepción misma de la educación, el trabajo realizado mostró que “la educación impuesta” ha dejado importantes secuelas en la estructura cultural de los Pueblos, debilitando internamente los Pueblos, inmersos en contextos sociales, políticos y administrativos que aún hoy en día promueven y desarrollan procesos de educación escolarizada no concertados, implementados a través de una multitud de programas y de acciones, por lo general desarticulados, fundados en preceptos sobre la familia, la niñez, la juventud y el conocimiento ajenos a las culturas indígenas, todos ellos motores en la tendencia al desarraigo cultural y territorial que hoy afecta a los Pueblos”. (OPIAC 2014)

“Finalmente se ha resaltado, en cuanto a la perspectiva monocultural que domina el sistema educativo, la imposición de criterios y contenidos curriculares que se evidencia en dos aspectos específicos: por un lado, la imposición idiomática del español como lengua uno en la escolaridad, aunada a la exigencia del inglés, francés o portugués como lengua dos, sin considerar que los pueblos tienen como lengua uno su propio idioma; y por otro lado, también vinculado a lo idiomático, la impertinencia de los sistemas de evaluación nacional respecto del contexto cultural y geográfico de los pueblos amazónicos, marginando el conocimiento indígena y sus taxonomías específicas. De este modo ignoran al niño en su integridad”. (OPIAC 2014)

De esta forma, puede evidenciarse que si hay interés por otro tipo de educación, reflejado en el interés de trabajar conjuntamente por instaurarla, de acuerdo a las necesidades e intereses de los pueblos a la que va dirigida, sin embargo han sido asuntos particulares y falta de compromiso por parte de las entidades territoriales, lo

que ha entorpecido la aplicación de una educación intercultural bilingüe acorde con las creencias culturales propias, pero afortunadamente ya se están gestando procesos y proyectos en pro de la instauración de esta educación, que ha sido pensada desde tiempo atrás, sólo que no ha podido llevarse a cabo, tal y como lo expresa esta maestra del internado:

¿Qué iniciativas se han dado para tratar de implementar una educación intercultural en Araracuara?

“La inclusión de un currículo propio en las escuelas comunitarias y en el internado Fray Javier de Barcelona, aunque en las escuelas la trabajan, cuando el estudiante pasa al internado las cosas cambian, porque a pesar que están los programas no se ponen en práctica, esto hace que los jóvenes vayan perdiendo el interés y se preocupen más por adquirir los conocimientos occidentales y dejar de lado lo propio, además no se ve el apoyo por parte de los padres de familia, pues están más interesado en que sus hijos aprendan lo de fuera, pero hay algunos padres de familia que les ha ido interesando la educación propia, pero no se cuenta con el apoyo de los entes territoriales como la secretaría de educación departamental” (Palabras de Leomar Cabrera en entrevista hecha por la autora del texto en enero del 2015).

Además de lo anterior, es preciso anotar que los estudiantes de Araracuara tampoco se sienten completamente conformes y cómodos con el sistema educativo actual, un reflejo de esto son las cifras de deserción entregadas por el departamento del Amazonas, que demuestran que el internado Fray Javier de Barcelona es uno de los centros educativos (el segundo) con mayor deserción el departamento con el 9.6 % (OPIAC 2014) lo que quiere decir que la educación actual, la normalizada por el Estado no causa un interés real en los estudiantes provenientes de minorías étnicas.

La idea con la elaboración de esta tesis es apoyar, dialogar y complementar las iniciativas y propuestas que están surgiendo ahora mismo en Araracuara, ya que mi objetivo no es que el trabajo acá presentado sólo quede como requisito para un grado

de maestría, sino que sirva para la comunidad en miras de apoyar el trabajo que se está empezando a realizar con la OPIAC o con otras entidades o personas que se interesen por los temas etnoeducativos en el Amazonas, para esto y cómo se menciona en párrafos anteriores es necesario socializar el trabajo a las personas encargadas de la educación en Araracuara, aunque ya se ha presentado a algunos docentes del internado, sabedores, al gobernador de la comunidad, y a algunos miembros de la OPIAC para que sus opiniones y sugerencias aporten a las propuestas que se están construyendo y están por ponerse en práctica en Araracuara, de ese modo y recalcando lo que se ha venido diciendo, se presenta con este texto una posibilidad más para la discusión de las características que debería tener la educación escolarizada en Araracuara, pero no es una propuesta definitiva que pueda ponerse en práctica de la noche a la mañana, puesto que su aplicación requiere de una adecuada socialización y discusión, así como de un gran compromiso de todos los actores involucrados y comprometidos con la educación formal escolarizada en Araracuara Caquetá.

## CONCLUSIONES

A partir del trabajo expuesto acá, surgen una serie de conclusiones que nacen del proceso investigativo efectuado, tanto en el territorio referido, como a partir de la revisión bibliográfica, que evidencian, de manera más clara, la situación educativa “oficial” de los pueblos que habitan en Araracuara, y que permiten vislumbrar un conjunto de eventos que han conllevado a la subalternización y estigmatización de las comunidades originarias de esta región del país, cuya consecuencia visible es una alta vulnerabilidad y violación de derechos, ya que, al problematizar los modos como se efectúa esa educación, se concluye que las políticas estatales no están diseñadas para mantener y valorar los saberes y costumbres de estas comunidades, sino para borrarlas e invisibilizarlas, a partir de instituciones coercitivas creadas con objetivos unificadores, como la escuela.

Tal ha sido el caso de la educación colombiana, aparato oficial que se ha encargado de crear un tipo específico de persona/ciudadano, a partir de la estandarización de sus estudiantes, y que, en casos como el de Araracuara, opera en contravía con la cosmovisión del pueblo, haciendo del proceso educativo impartido a comunidades como ésta un acto sin sentido étnico, porque no es coherente con las particularidades de la población a la que va dirigida.

A partir de lo anterior, se presentan las siguientes conclusiones que, por un lado dan cuenta del análisis del proceso investigativo y escritural realizado en esta tesis, y por el otro, permiten sintetizar los puntos más centrales que se abordaron, con el objetivo de dejar abierta la posibilidad de construcción de un modelo educativo acorde con la cosmovisión de los pueblos que asisten al internado Fray Javier de Barcelona, que sea aplicado con la aprobación y colaboración de toda las comunidades indígenas allí presentes, con el fin de revitalizar lo propio y ponerlo en diálogo con el conocimiento occidental, y así, generar unas condiciones de vida buena (o buen vivir).

Es innegable que esta zona del país ha estado marcada por grandes conflictos de intereses que han conllevado a procesos de colonización con impactos graves, que dejan

como consecuencia perjuicios socioeconómicos, políticos y culturales para la comunidad indígena, que derivan en la estigmatización y menosprecio de la misma en relación con otras culturas.

Así, los habitantes de esta región son tenidos en cuenta sólo para sacar provecho de ellos, arrebatándoles lo poco que tienen, a través de abusos justificados en la idea de *raza*, ya que al ser considerados como inferiores al resto de la población, por sus particularidades étnicas, los colonos que dominan en la zona pueden sacar beneficios, tales como el trabajo forzoso, no remunerado o la apropiación de sus territorios (entre otras cosas), situación que deriva en grandes problemas de injusticia social, como ha sucedido hasta el momento y desde la llegada de los europeos al territorio nacional, sin que haya existido tregua alguna.

Ante estas problemáticas, causadas por los diferentes procesos de colonización que derivaron en la colonialidad del poder, del saber y del ser, se ha dificultado bastante generar procesos de autonomía indígena, puesto que, cada vez que se plantean cosas desde una forma disidente del pensar, inmediatamente éstas son pausadas, negadas o invisibilizadas por no “merecer” ser conocidas y puestas en práctica, por la población nacional o entidades del orden internacional.

De esta forma, y como consecuencia de la inferiorización con base en la idea de raza, se empezaron a crear imaginarios sociales y culturales basados en dicotomías tales como inferior/superior, racional/irracional, primitivo/civilizado, tradicional/moderno, que se interiorizaron y generaron un rechazo por las raíces culturales e identitarias indígenas, no solo de parte de la población “mayoritaria”, sino de las mismas culturas indígenas, las cuales, muchas veces, antes de buscar conservar y promover lo propio, intentan ocultarlo, mimetizarlo o adaptarlo, para no ser relegadas.

Y es que esto no es gratuito, ya que sus opiniones pocas veces son tenidas en cuenta; ejemplo de esto es que, a pesar de que las tierras que habitan los indígenas en Araracuara les pertenecen por estar allí desde siempre, el Estado, las iglesias o las ONG han tomado decisiones sobre el territorio sin tener en cuenta sus puntos de vista, como cuando se instauraron las bases militares, el radar de la DEA o la fundación de la colonia

penal de Araracuara, haciendo lo que impone el gobierno para respaldar políticas internacionales, sin pensar en las consecuencias de estas decisiones sobre la comunidad, y más cuando el territorio es sagrado e intocable para la mayoría de pueblos amazónicos, demostrando de ese modo el poco interés por parte del Estado frente a los atropellos a los que son sometidos estos pueblos indígenas que corresponden a minorías numéricas en el país (razón adicional para subalternizarles).

De esta manera, el Estado, además de ser cómplice en varios de estos procesos de colonización, ha impuesto un debe ser, de acuerdo a normas promovidas desde la sociedad colonial, sin importar si con esto se vulneran los derechos de la población; para lograr este objetivo, tuvo que apoyarse fuertemente en instituciones que se encargarían de llevar a cabo tal fin como la iglesia y la escuela, quienes formaron un dúo perfecto en su plan de crear un molde ideal de ciudadano, heredado de la cultura europea, considerada como superior y que, por lo tanto, debería imitarse, independientemente del origen étnico de la población colombiana.

Por esta razón, se instauraron en la Amazonía misiones de capuchinos, autorizadas y apoyadas por el estado, para convertir a los indígenas de esta región en “ciudadanos”, a través de la evangelización y, estrechamente ligada a ella, mediante la educación, basada únicamente en valores cristianos, suplantando, de este modo, las creencias espirituales propias que sustentaban el estilo de vida de las culturas amazónicas.

Educación que sigue estando vigente, pero camuflada en las políticas multiculturalistas (que reconocen la diversidad cultural, pero no generan cambios significativos dentro de las dinámicas sociales), desde donde – muchas veces – se plantea la etnoeducación, con el fin de hacer creer a la población que se está gestando un cambio, a partir del reconocimiento de las diferencias; pero que en realidad no hace más que mimetizar el típico modelo de educación unificadora tradicional, vaciando este nuevo término (etnoeducación) de contenido político, en cuanto no valora las epistemes propias, como medio de generar estrategias alternas, ante la situación de opresión a la que está expuesta la población indígena del país; por esto, no ha sido suficiente ni eficaz para generar procesos educativos significativos, que partan del contexto real de las comunidades. De ese modo, y siguiendo la línea de las políticas educativas

contemporáneas el internado se encamina hacia la formación de ciudadanos útiles para el crecimiento y éxito económico, basado en las políticas neoliberales, cuyo referente inmediato es la ciencia derivada de la razón occidental, orientada a la producción de capital.

Por lo anterior, se hace más adecuado proponer la educación intercultural en lugar de etnoeducación, puesto que la primera está localizada en un lugar de enunciación étnico-político, basado en la cosmovisión y que toma como base los saberes ancestrales, con el objetivo de obtener un buen vivir, de acuerdo a las leyes de la naturaleza (derecho mayor o ley de origen), pero aceptando y rescatando –también– los saberes de afuera, del mundo occidental, para conocer y experimentar el conocimiento desde diferentes perspectivas, y así empezar a formar las bases de lo que podría convertirse en una verdadera educación intercultural bilingüe (o multilingüe).

Para esto, deberá empezarse un proceso de concientización acerca de la importancia de lo propio, encabezado por la reatribución de un conocimiento situado desde las y los ancianos sabedores, por ser quienes más conocen estas cuestiones ancestrales, con el fin de que la comunidad pueda tomar parte activa en la construcción de nuevas propuestas pedagógicas. Asimismo, se debe iniciar un proceso conjunto con todos los demás miembros de la comunidad de Araracuara, para lograr de una vez por todas, la independización y autonomía de la escuela respecto de la iglesia, para que, de esta forma, los integrantes de esta cultura tengan más participación sobre sus propias aspiraciones, necesidades y proyectos y puedan pensar-se, desde su identidad como indígenas.

Por otro lado, se hace crucial recatar la vitalidad de las lenguas nativas, puesto que la imposición del castellano, por años, ha traído una pérdida enorme y paulatina, que ha llevado al desuso y desaparición de lenguas amazónicas, que llevan consigo todo un acervo cultural, depositado durante miles de años en ellas. En ese sentido, la pérdida de las lenguas no sólo conlleva a la desaparición de las mismas, sino al debilitamiento de la educación propia, encargada de preservar y reproducir la realidad de la comunidad, la cual es transmitida a través de La Palabra en la que se encuentran depositados todos los saberes propios; por esto, los saberes constitutivos de los sujetos indígenas, La Palabra,

es usada con suma responsabilidad por los mayores en sus enseñanzas, ya que le atribuyen un gran poder, por ser el medio de conexión entre el mundo de lo espiritual y el material, natural.

Ante este panorama, es crucial empezar a pensar estrategias para implementar el bilingüismo/ Multilingüismo, y así evitar la desaparición total de las lenguas de muchos de los niños, niñas y adolescentes que acuden al internado, algo que no es fácil, pues requiere del acompañamiento institucional del Estado y un seguimiento constante por las autoridades tradicionales, para guiar y apoyar estos nuevos procesos; aunque, en principio, podría pensarse en la posibilidad de crear grupos de estudio de las diversas lenguas de las comunidades de los estudiantes que asisten al internado, tal como se plantea en este trabajo.

Pero no se trata únicamente de enseñar las diversas lenguas, descontextualizadas de la cultura que representan, sino que la educación bilingüe debe ir de la mano de la educación propia, ya que ésta es la que se considera como producida por, para y desde los pueblos indígenas, y así, paulatinamente, dejar de seguir acríticamente el modelo educativo mayoritario, promovido por el Ministerio de Educación colombiano y creado desde los intereses económicos de las políticas globalizadas actuales.

Así, la base de una educación centrada en la relación recíproca entre el conocimiento occidental y el propio, como lo plantea la interculturalidad, debe propender por un diálogo horizontal de saberes entre el conocimiento local y el Occidental, para pensarse desde la perspectiva propia y ajena, con el fin de tener más posibilidades de acción, ante las problemáticas que se están presentando y que pueden llegar a presentarse en un mundo enmarcado por la globalización económica que mercantilizó los bosques, el agua y la vida.

Desde esta perspectiva, y con miras a la construcción de un plan de estudios acorde con las características étnicas de la población de Araracuara, es importante rescatar la importancia del lugar/territorio, a través del conocimiento situado, a partir de contextualizar lo aprendido con las dinámicas que tienen como base el lugar en el proceso de enseñanza, que se liga a espacios cruciales como el baño, la maloka, la

chagra y el mambadero, que son el punto de referencia del aprendizaje y que por lo tanto, sería pertinente su construcción e inserción dentro de las políticas educativas del internado, con el fin de rescatar su esencia original.

Y como de lo que se trata es de crear una apuesta política, desde el plano pedagógico se debe propender por una educación crítica, que tenga raíces en el conocimiento y conduzca al cuestionamiento de las prácticas que promueve el sistema económico actual desde una única perspectiva, la del mercado y el consumo. Por consiguiente, un tipo de educación así, pone en duda que las políticas educativas nacionales e internacionales deban basarse en tal sistema, promovido y desarrollado por las grandes potencias mundiales, como si no existieran otras maneras de habitar y ser en el mundo.

A partir de lo anterior, cabe resaltar que este trabajo fue una gran experiencia, que abrió y sigue dejando abierta la posibilidad de generar una reflexión acerca de la importancia de los procesos interculturales, estimulándome a seguir trabajando con los pueblos de Araracuara, para lograr la recuperación y conservación de sus valores ancestrales y lingüísticos; igualmente, me permitió ampliar la visión acerca de los procesos homogenizantes promovidos en la actualidad a través de instituciones estatales y gubernamentales que excluyen a las culturas “minoritarias” de la construcción de nación, dejando en entredicho el Estado democrático que dice ser Colombia.

Finalmente, , la mejor ganancia que deja este proceso investigativo es dejar abiertas preguntas para la construcción de una propuesta educativa, desde la interculturalidad, tal como se ha hecho en algunas comunidades indígenas, tanto a nivel de Latinoamérica (especialmente en países como Ecuador, México o Bolivia), como en Colombia (en pueblos Andinos ubicados sobre todo en el departamento del Cauca), ya que como se ha recalado, en este trabajo no se realizó una propuesta educativa definitiva para aplicar en Araracuara, sino que se esbozó una serie de estrategias encaminadas a fortalecer la educación propia, desde la escuela, para que puedan crearse condiciones propicias y entablar un diálogo horizontal de saberes, con el objetivo de buscar alternativas para un buen vivir.

## REFERENCIAS

- Arduini, Stefano. "Lenguaje, tipología y cultura: Edward Sapir. ELUA. Estudios de Lingüística. N. 5 (1988-1989).
- Bañol, J. P. (2008). Educación propia: Un camino de resistencia de identidad cultural del pueblo Embera Chamí del Departamento de Caldas, Riosucio, Colombia. Informe del Consejo regional Indígena de Caldas Cridec.
- Bhabha, Hommi, (2012) El lugar de la cultura, Manantial.
- Bolaños Graciela, (2010) El Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), un proceso de construcción colectiva, Educación y cultura, Fecode N° 86.
- \_\_\_\_\_, Ramos Abelardo, Rappaport Joanne y Miñana. Carlos (2004). ¿Qué pasaría si la escuela . . .? Treinta años de construcción educativa . Popayan, Colombia: CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca).
- Bonilla, (2006) Víctor Daniel, Siervos de Dios, Amos de Indios, El Estado y La Misión Capuchina en el Putumayo, Universidad del Cauca.
- Candre, Hipólito. Echeverri, J. A. (1993) Tabaco Frío, Coca Dulce. Colcultura, Bogotá.
- Canyes Marceliano, (1954) Última Carta Pastoral.
- Carroll, John B. (ed.) (1997) [1956]. Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf. Cambridge, Mass.: Technology Press of Massachusetts Institute of Technology.
- Casement. Roger, (1912) Libro Azul Británico, Informes de Roger Casement y otras cartas sobre las atrocidades en el Putumayo, Editorial: IWGIA-CAAAP, Lima, Perú.

- Coseriu, E. (1986): Introducción a la lingüística, Madrid, Gredos.
- Cassirer, Ernst. (1998) Filosofía de las Formas simbólicas. México. Fondo de Cultura Económico.
- Castro, Santiago, (2010) La Hybris del Punto Cero. Ciencia, Raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816), Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- \_\_\_\_\_ Schiwy, F., Walsh, C. (2002) Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder, Quito: Abya-Yala Editores.
- \_\_\_\_\_, Grosfoguel, R. (comps.) (2007), El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Instituto de Estudios Sociales Volumen 9, número 20, septiembre-diciembre, 2012.
- Césaire, Aimé. (2006) Discurso Sobre el Colonialismo, Ediciones: AKAL.
- Chaparro y Martínez (1992) Plan General de Diseño Curricular, educación básica, secundaria y media vocacional, en el instituto indígena San Juan Bosco de la Chorrera Amazonas.
- Constitución Política de Colombia 1991.
- Comité de Profesores de Antropología de la Universidad Nacional, 1975, Bogotá, Colombia.
- CRIC (2001) Hacia un sistema de educación propia. Seminario Bodega, Caloto – Cauca
- Darwin Charles, (1880) El origen del hombre y la selección en relación al sexo, John Murray Publisher, Londres.
- Dussel, Enrique. (1992).El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad, Madrid: Nueva Utopía.
- \_\_\_\_\_ (1998). Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión, Madrid: Trotta.

- Duranti Alessandro, (1997) Antropología Lingüística, Universidad de Cambridge
- Echeverri, J. A. (2000) “Reflexiones sobre el concepto de territorio y ordenamiento territorial”. En: VIECO. J. J. FRANKY, C. E y ECHEVERRI, J. A. Territorialidad indígena y ordenamiento en la Amazonía. Editorial: UNIBIBLOS. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá..
- Escobar, Arturo (2010) El Lugar de La Naturaleza y La Naturaleza Del Lugar, Departamento de Antropología. Universidad de North Carolina
- Fanon, Frantz, (2011) Los Condenados de la Tierra, Fondo de Cultura Económica, México.
- Farekatde-Maribba y Henao Luis Guillermo, (2009) Percepción local del proceso de Etnoeducación en La Chorrera, Amazonas -Colombia.
- \_\_\_\_\_ (2004) La Cultura De Tabaco Y Coca: Análisis crítico sobre su reconstrucción socio-cultural, después de la explotación cauchera FLACSO, Bogotá Colombia.
- Freire (1963) La alfabetización y la conciencia. Porto Alegre: Editora Emma.
- \_\_\_\_\_ (1967) La educación como práctica de la libertad. Introducción Francis C. Weffort. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_ Pedagogía del oprimido. (1970) Nueva York: Herder y Herder, (manuscrito en portugués 1968). Publicado con el prefacio de Ernani Maria Fiori. Río de Janeiro, Continuum.
- \_\_\_\_\_ (1981)Conciencia: la teoría y la práctica de la liberación; una introducción al pensamiento de Paulo Freire. Sao Paulo: Moraes, 102 La ideología y la educación: reflexiones sobre la no neutralidad de la educación. Río de Janeiro: Continuum.
- Friede, Juan, (1959) Los Andoke, Bogotá: El Tiempo.
- Gomez Augusto, Lesmes, Cristina y Rocha Claudia. (1995) Cauchería y conflicto Colombo-Peruano. Editorial: Disloque, Bogotá.

-\_\_\_\_\_, Augusto. (2014) Putumayo: la vorágine de las caucherías. Memoria y testimonio

Primera parte, Bogotá, Centro de Memoria Histórica.

-Gramsci Antonio, (2004) Los Intelectuales y La Organización De La Cultura, Nueva Visión Argentina.

-Grimson Alejandro (2011) Los límites de la cultura, Siglo XXI Editores.

-Grosfoguel, Romero, J. (2009), Pensar Decolonial, Caracas: Fondo Editorial La Urbana.

-Londoño, Carlos David.(2001) MUIÑANE: Un Proyecto Moral a Perpetuidad. Informe Final. Ámsterdam. Fundación para la Promoción de la investigación y la tecnología.

-Llanos Vargas, Héctor y Camacho Pineda, Roberto (1982) Etnohistoria del gran Caquetá. Siglos XVI-XIX. Banco de la República, Bogotá.

-Marín, Pedro. Becerra E. (1999) Los mapas de la historia oral-cultural uitoto. Bogotá

-Mignolo (2001) Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate internacional contemporáneo, Buenos Aires: Ediciones del Signo.

-\_\_\_\_\_ (2003) Historias locales / diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo, Madrid: Ediciones Akal.

-\_\_\_\_\_ (2007)La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial, Barcelona: Gedisa.

-\_\_\_\_\_ (1999) La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.

- OPIAC, (2014) Diseño de la estrategia educativa para la atención especial de los pueblos indígenas de la amazonía colombiana en alta vulnerabilidad. Bogotá.
- Palechor, Libio y Piamonte Marcela, (2010) Interculturalidad: logros y desafíos en el proceso de formación de maestros/as indígenas del suroccidente Colombiano, Bogotá.
- Pineda C Roberto, (1987) Los Witotos. En: Introducción a la América Amerindia., Bogotá Ministerio de Educación Nacional. Instituto Colombiano de Antropología.
- Preuss, Honrad Theodor. (1994) Religión y Mitología de los Huitoto. Primera Parte: Introducción a los textos, Editorial: Universidad Nacional, Bogotá.
- Quijano, A. (2006) Modernidad, Identidad y Utopía en América Latina, Quito: Ediciones El Conejo.
- \_\_\_\_\_ Colonialidad del Poder y Des/Colonialidad del Poder Conferencia dictada en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, el 4 de Septiembre de 2009.
- \_\_\_\_\_. (2000) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En Lander, Edgardo – (Compilador). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Pp. 122-150. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Restrepo, Eduardo. Rojas, Axel. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar Maestría en Estudios Culturales, Universidad Javeriana y Editorial Universidad del Cauca.
- Romero Amanda (2010) ¿Qué Tipo De Educación Indígena Y Afrodescendiente Se Requiere En Colombia? Educación Y Cultura N 86,
- Said Edward, Orientalismo, Editorial Mondador De Bolsillo año 1978 traducción de M<sup>a</sup> Luisa Fuentes - Presentación de Juan Goytisolo - editorial de Bolsillo 2013 año 2002 en castellano –

- Sandoval, Sergio. Fernando Urbina, El arte de la sabiduría indígena” Cuadernos de Literatura Bogotá, Colombia V.14 N° 27 enero - junio 2010
- Segura, Julieta (2006) “Historia de los procesos en el medio Caquetá”. En: GARZÓN Ch, Omar. Educación, Escuela y Territorio en la Amazonía Colombiana. Ediciones Ántropos Ltda.
- Schiwy, F., Maldonado-Torres, N. (2006) (eds.) (Des)colonialidad del ser y del saber. Videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda en Bolivia, Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Spivak, Gayatri (2003) ¿Puede hablar el subalterno? Revista Colombiana de Antropología Vol. 39, instituto colombiano de antropología, Bogotá.
- Stuart Hall. (1994) “Estudios Culturales: Dos Paradigmas”. Causas y Azares. Los Lenguajes de la Comunicación y de la Cultura En (La) Crisis. No 1. Buenos Aires.
- Trillos Amaya, María. (2002) Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales: memorias. Bogotá.
- Urbina, Fernando y Jitoma Safiama. (1982) En Aquel Tiempo, Un Relato de Indígenas Amazónicos. Universidad Nacional. Bogotá.
- Useche Raúl (2003) Educación Indígena y Proyecto Civilizadorio en Ecuador. Front Cover. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Vargas Sánchez Lorenzo (2006) Colonialidad Del Saber y su Impacto en los Programas de Investigación, Ciencia, Tecnología y Posgrados que requieren el apoyo del Conacyt. xx congreso nacional de posgrado. México D.F.
- Vega, Renan, (2007) Un mundo incierto, Un mundo para aprender y soñar, colección ciencias sociales UPN, Bogotá
- Vich, Víctor y Zavala, Virginia, (2004). Oralidad y Poder, Grupo Editorial Norma, Buenos Aires.

-Villa Wilmer y Villa Ernell, (2008) La Cultura En El Marco De La Educación: Acciones posibles para una construcción de lo “otro” Bogotá.

-\_\_\_\_Ernell y Villa, Wilmer. (2010) Las claves de la educación propia en contextos de aculturación. Valledupar. Universidad Popular del Cesar.

-\_\_\_\_, Bonilla, (2008) diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad, Universidad Pedagógica Nacional.

-Walsh, Catherine. (2004) Interculturalidad, Conocimientos y Decolonialidad, México.

-\_\_\_\_, Catherine. (2009) Interculturalidad, Estado y sociedad. Quito. Editorial: Abya Yala.

-\_\_\_\_, Catherine (2005) Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Front Cover. Editorial Abya Yala,

### **Páginas web**

-Borja Beatriz (2007) Lenguaje y Pensamiento. Recuperado de: <http://publicaciones.caf.com/media/1227/79.pdf>

-Universidad del Rosario. Sentencia N° T 405/93. Recuperado de: [http://www.urosario.edu.co/urosario\\_files/6d/6d81993e-6f86-4722-b770-ec1b210a50a3.pdf](http://www.urosario.edu.co/urosario_files/6d/6d81993e-6f86-4722-b770-ec1b210a50a3.pdf)

-Biografías y vidas, La enciclopedia bioográfica en línea (2004-2014) Manuel Quintín Lame. Recuperado de: [http://www.biografiasyvidas.com/biografia/l/lame\\_quintin.htm](http://www.biografiasyvidas.com/biografia/l/lame_quintin.htm)

-Escobar, Mariana (2013) Los indígenas que no podrán graduarse de la U. Recuperado de: <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/los-indigenas-no-podran-graduarse-de-u-articulo-440685>

-Ministerio del Interior, ONIC, Organización Nacional Indígena del Cauca Recuperado de: <http://www.mininterior.gov.co/content/onic>

-Restitución de tierras, Sentencia No. T-342/94. Recuperado de: [http://restituciondetierras.gov.co/media/descargas/pdf\\_tomo2/etnic/t342](http://restituciondetierras.gov.co/media/descargas/pdf_tomo2/etnic/t342)

-Etnia uitoto (2012). Recuperado de: <http://etnia-uitoto.blogspot.com/2012/05/etnia-uitoto.html>

## ÍNDICE DE IMÁGENES.

- Fotografía # 1 La Casa Arana (ahora “Casa del Conocimiento”), La Chorrera (Amazonas), Amanda Romero, 2008
- Fotografía # 2 Atardecer en Araracuara, sobre el río Caquetá, Leomar Cabrera 2011.
- Fotografía # 3 Salón de clase del Internado Fray Javier de Barcelona en época de vacaciones, Fager 2010.
- Fotografía # 4 Madre e hija pertenecientes a la comunidad Muina, Fager 2010.
- Fotografía # 5 Isolina Guerrera (sabedora Muina) trabajando en su chagra, Fager 2010.
- Fotografía # 6 Maloca del Internado Fray Javier de Barcelona, Leomar Cabrera 2010.
- Fotografía # 7 Diseño de la construcción de una maloka.
- Fotografía # 8 Baile de las frutas de las comunidades amazónicas, Fager 2010.
- Fotografía # 9 Niñas de Araracuara, vicente Hernandez 2011.
- Fotografía # 10 Aula de clase del Internado Fray Javier de Barcelona, Leomar Cabrera 2013.
- Fotografía # 11 Vicente Makuritofe (sabedor Indígena fallecido) Fager 2010.
- Fotografía # 12 Vista del río Caquetá en la parte alta de Araracuara, Fager 2010.
- Fotografía # 13 Vicente Hernandez, gobernador actual de la comunidad de Guacamayo, Leomar Cabrera 2012.

## ANEXOS

### Anexo 1

Misionero: \_ ¿Quieres bautizarte?

Cacique:- No, fue la lacónica respuesta.

Misionero \_: ¿Y por qué no?

Cacique -: Ni yo ni mi gente no nos queremos morir... Ese otro Jusiñamuy cuando vino lavó la cabeza a unos indios y se murieron...[Jusiñamuy para estos misioneros suplanta el nombre de Dios, y llaman así al Misionero, que en años atrás bautizó a los indígenas de su clan]

Misionero: - El morir se no es porque se les lavó la cabeza. Tus mayores ya se han muerto a pesar de que ningún Jusiñamuy le ha lavado la cabeza...

A ésta y a otras razones, el cacique respondió con salvaje risotada y volteando la espalda. El misionero dejó pasar un instante y con suave palabra, insistió de nuevo.

Misionero: -¿Quieres ver a Dios?

Cacique:- ¡Eso sí que esta trabajoso! ¡Nunca llegaré!, respondió desconcertadamente.

Misionero:- Hijo mío, a Dios se ve después que uno ha muerto...

Cacique:- Yo no quiero morir...

Misionero:- Tampoco tus mayores no quisieron, y no obstante se murieron...

Cacique:- Después de muerto, nada me importa ver o no a Dios [el cacique, por lo que dice, no creía en la inmortalidad del alma].

Misionero:- Nosotros, hijo, no somos como los monos, loros y peces, para quienes con la muerte se acaba todo. Tenemos una cosa, dentro del cuerpo, que se llama alma, y ésta nunca muere, y si es bautizada irá al cielo cuando haya muerto el cuerpo...

Cacique:- Yo me he de ir al cielo.

Misionero:- Si no me dejas bautizar, no; y aunque no quieras, irás al lugar de tormentos.

Cacique:- Yo no soy tan tonto como para irme a padecer a ese lugar de tormentos...

Misionero:- Si no fueres bautizado, te perderás del camino que lleva al cielo, y ¿entonces?

Cacique:- Aquí en estos montes que hay tantos caminos y que yo ando de noche, no me pierdo; ¿y me voy a perder allá que, como me dijiste, hay sólo dos caminos?

El misionero, viendo que con la dulzura nada conseguía, cambió de tono, y amenazante le dijo:

Misionero:- Debes saber que Dios es el que nos ha mandado a estos lugares para que les bautizáramos; y tú, desobedeciendo a nosotros, desobedeces al mismo Dios, por lo cual está enojado...

El cambio de tono excitó la curiosidad del cacique, quien preguntó al intérprete qué es lo que decía el Padre:

Interprete:- Asegura el Jusiñamuy que Dios está muy irritado contigo, porque no te dejas bautizar.

Cacique:- ¿Y es verdad que Dios está enojado?

Interprete:- Sí, sí, es muy cierto todo lo que dice el Jusiñamuy...

El indio, tan arisco y orgulloso, cedió humildemente:

Cacique:- Lávame la cabeza. No quiero que Dios sea mi enemigo.

El misionero había triunfado. Dio un estrecho abrazo al cacique y se dispuso a catequizarlo convenientemente.

Pasaron algunos días, y antes de derramar el agua sobre su cabeza, el Padre díjole:

Misionero:- ¿Quieres llamarte Jacinto?

Cacique:- No. Tú eres bravo [decía esto el indio, porque con el Padre Jacinto había tenido la discusión y por ello le pareció bravo]

Misionero:- ¿Quieres llamarte Santiago?

Cacique:- Sí.

Y Santiago fue el nombre que le impusieron al hacerle cristiano. Prometiéndole que irían a su tribu, como él deseaba. (De Vilanova, 1947:74-75-76)

## Anexo 2

### **DECRETO 804 DE 1995**

**(mayo 18)**

**por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos**

**EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA,**

**en ejercicio de las facultades previstas en el ordinal 11 del artículo 189 de la  
Constitución Política, en concordancia con lo dispuesto en los artículos 55 a 63 de  
la Ley 115 de 1994, y**

#### **CONSIDERANDO:**

Que la Ley 115 de 1994 establece que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes;

Que la Constitución Política de Colombia reconoce el país como pluriétnico y multicultural, oficializa las lenguas de los grupos étnicos en sus territorios, establece el derecho de los grupos étnicos contradicciones lingüísticas propias a una educación bilingüe, institucionaliza la participación de las comunidades en la dirección y administración de la educación y establece el derecho que tienen a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural;

Que la Ley 115 de 1994 prevé atención educativa para los grupos que integran la nacionalidad, con estrategias pedagógicas acordes con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos, y

## DECRETA:

### CAPÍTULO 1

#### Aspectos generales

**Artículo 1º.-** La Educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos.

**Artículo 2º. -** Son principios de la etnoeducación:

- a. *Integridad*, entendida como la concepción global que cada pueblo posee y que posibilita una relación armónica y recíproca entre los hombres, su realidad social y la naturaleza;
- b. *Diversidad lingüística*, entendida como las formas de ver, concebir y construir el mundo que tienen los grupos étnicos, expresadas a través de las lenguas que hacen parte de la realidad nacional en igualdad de condiciones;
- c. *Autonomía*, entendida como el derecho de los grupos étnicos para desarrollar sus procesos etnoeducativos;
- d. *Participación comunitaria*, entendida como la capacidad de los grupos étnicos para orientar, desarrollar y evaluar sus procesos etnoeducativos, ejerciendo su autonomía;
- e. *Interculturalidad*, entendida como la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo;
- f. *Flexibilidad*, entendida como la construcción permanente de los procesos etnoeducativos, acordes con los valores culturales, necesidades y particularidades de los grupos étnicos;

- g. *Progresividad*, entendida como la dinámica de los procesos etnoeducativos generada por la investigación, que articulados coherentemente se consolidan y contribuyen al desarrollo del conocimiento, y
- h. *Solidaridad*, entendida como la cohesión del grupo alrededor de sus vivencias que le permite fortalecerse y mantener su existencia, en relación con los demás grupos sociales.

**Artículo 3º.-** En las entidades territoriales donde existan asentamientos de comunidades indígena, negras y/o raizales, se deberá incluir en los respectivos planes de desarrollo educativo, propuestas de etnoeducación para atender esta población, teniendo en cuenta la distribución de competencias previstas en la Ley 60 de 1993.

Dichos planes deberán consultar las particularidades de las culturas de los grupos étnicos, atendiendo la concepción multiétnica y cultural de la Nación y garantizará el cumplimiento de lo dispuesto en el presente Decreto.

**Artículo 4º.-** La atención educativa para los grupos étnicos, ya sea formal, no formal o informal, se regirá por lo dispuesto en la Ley 115 de 1994 sus decretos reglamentarios en especial el Decreto 1860 de 1994 y las normas que lo modifiquen o sustituyan y lo previsto de manera particular en el presente Decreto”.

### Anexo 3

- El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana (artículo 7) y es obligación del Estado proteger las riquezas culturales (artículo 8).
  
- Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios, y en las comunidades con tradición lingüística propia la educación será bilingüe. (artículo 10). Su formación deberá respetar y desarrollar su identidad cultural (artículo 68).
  
- Las tierras comunales de grupos étnicos y las tierras de resguardo son inalienables, imprescriptibles e inembargables (artículo 63).
  
- Se reconoce que los grupos étnicos asentados en territorios de riqueza arqueológica tienen derechos especiales sobre esos patrimonios culturales, que deben ser reglamentados por ley (artículo 72).
  
- Reconoce como nacionales colombianos a los indígenas que compartían en territorios fronterizos, a condición de reciprocidad (artículo 96).
  
- Crea cargos de senadores y un número a reglamentarse de hasta cinco representantes a elegirse en circunscripción nacional especial por comunidades indígenas (artículo 176).
  
- Establece que las autoridades de los pueblos indígenas podrán ejercer funciones jurisdiccionales dentro de su ámbito territorial, de conformidad con sus propias normas y procedimientos, siempre que no sean contrarios a la Constitución y leyes (artículo 246).