

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CHARLES ALEXANDER BRITO ALARCÓN

**MACEDONIA EN EL AMAZONAS: EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA,
INTERCULTURALIDAD EN LA FRONTERA**

Porto Alegre

2018

CHARLES ALEXANDER BRITO ALARCÓN

**MACEDONIA EN EL AMAZONAS: EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA,
INTERCULTURALIDAD EN LA FRONTERA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Dra. Maria Aparecida Bergamaschi

Porto Alegre

2018

CIP - Catalogação na Publicação

Alarcón, Charles Alexander Brito
Macedonia en el Amazonas: Educación escolar
indígena, interculturalidad en la frontera / Charles
Alexander Brito Alarcón. -- 2018.

127 f.

Orientadora: Maria Aparecida Bergamaschi.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Educação escolar indígena. 2.
Interculturalidade. 3. Decoloniedade. 4. Kusch. 5.
Tikuna. I. Bergamaschi, Maria Aparecida, orient.
II. Título.

CHARLES ALEXANDER BRITO ALARCÓN

**MACEDONIA EN EL AMAZONAS: EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA,
INTERCULTURALIDAD EN LA FRONTERA**

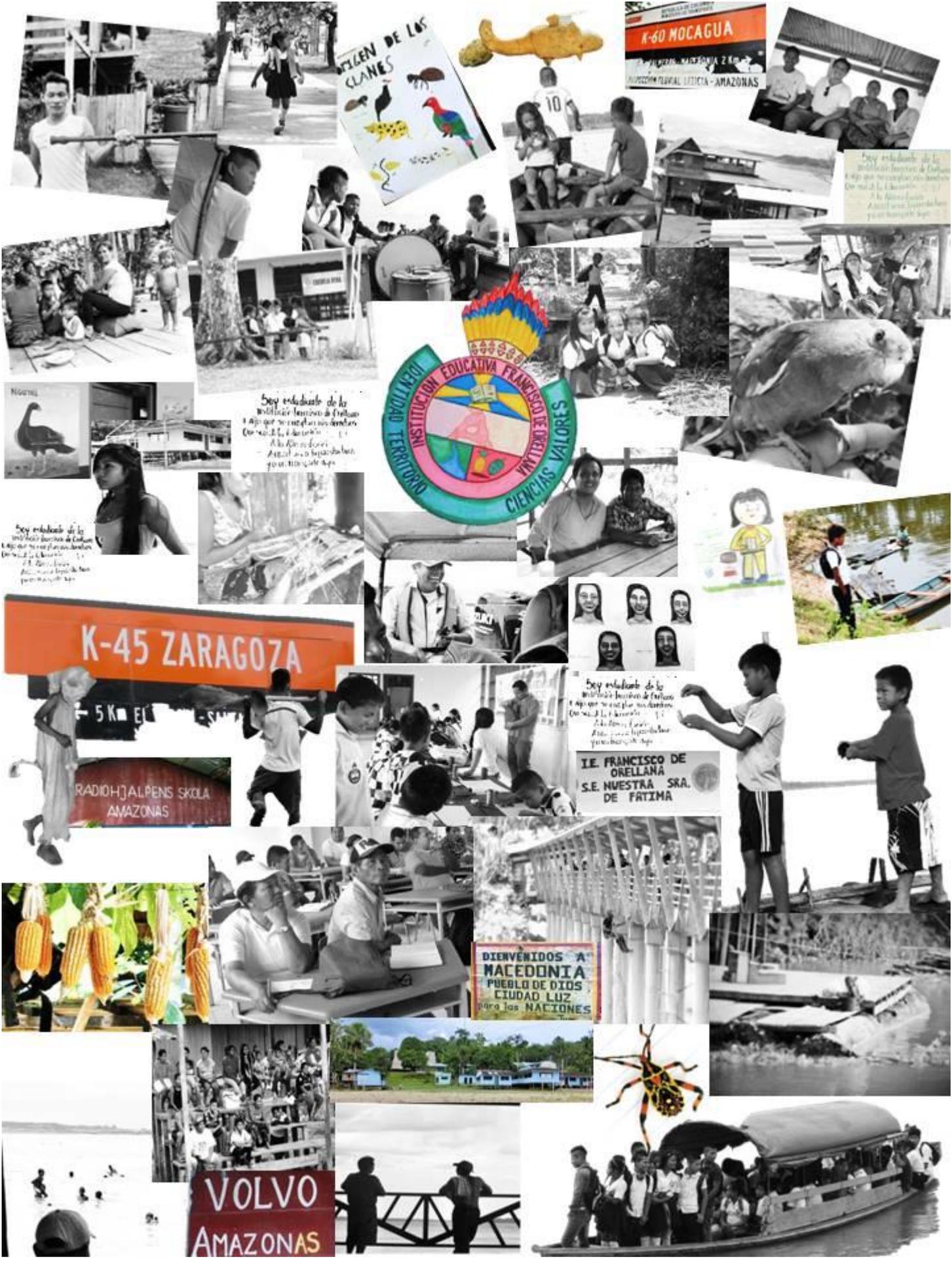
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Dra. Maria Aparecida Bergamaschi

Banca Examinadora:
Dra. Simone Valdete dos Santos (PPGEDU/UFRGS)
Dra. Ana Lúcia Liberato Tettamanzy (IL/UFRGS)
Dra. Ana Luísa Teixeira de Menezes (UNISC)

NOTA EXPLICATIVA SOBRE EL TITULO: Macedonia en el Amazonas: educación escolar indígena, interculturalidad en la frontera

El título que fusiona una situación (Macedonia en el Amazonas), una temática (Educación Escolar Indígena) y un horizonte interpretativo particular (interculturalidad), cierra con la palabra "Frontera". Probablemente, al leerla, la palabra sea asociada con las discusiones epistemológicas decoloniales, por ejemplo la del Pensamiento Fronterizo (Mignolo 2015), o con otras más ortodoxas, como la teoría de los estudios de frontera. Sin embargo, ninguna de las mencionadas constituye primordialmente, el enfoque o perspectiva de abordaje de la presente disertación. La palabra "frontera" en el título, se toma en su denotado de línea, real o imaginaria, o de lugar en el que confluyen dos o más territorios, en este caso concreto, a la de Leticia (Departamento del Amazonas en Colombia), Tabatinga (Alto Solimoes en el Estado del Amazonas Brasil) y el Centro Poblado de Santa Rosa (Distrito de Ramón Catilla en la Provincia de Loreto Yacu, Perú). Esta "Frontera", su mención, resulta importante para la comprensión de las vivencias que se relatan.



WILLEN DE LOS CLANES

K-60 MOCAGUA



K-60 MOCAGUA

Soy estudiante de la institución Francisco de Orellana y quiero agradecer a todos los docentes por su apoyo y dedicación.

Soy estudiante de la institución Francisco de Orellana y quiero agradecer a todos los docentes por su apoyo y dedicación.

Soy estudiante de la institución Francisco de Orellana y quiero agradecer a todos los docentes por su apoyo y dedicación.

Soy estudiante de la institución Francisco de Orellana y quiero agradecer a todos los docentes por su apoyo y dedicación.

I.E. FRANCISCO DE ORELLANA
S.E. NUESTRA SRA. DE FATIMA

BIENVENIDOS A MACEDONIA
PUEBLO DE DIOS
CIUDAD LUZ
para las NACIONES

VOLVO
AMAZONAS



RESUMEN

El siguiente trabajo es sobre un proyecto escolar indígena que acontece en el Amazonas, concretamente en la frontera entre Colombia, Perú y Brasil. Tiene como objeto la Institución Francisco de Orellana la cual reúne ocho comunidades indígenas (Macedonia, Puerto Triunfo, La Libertad, Zaragoza, Vergel, Mocagua, Palmeras, San Martín de Amacayacu). Su proyecto educativo comunitario (PEC), montado sobre la plataforma educativa del modelo de Educación Propia colombiano (SEIP, 2013), apuesta por una escolaridad que equilibre los saberes propios de su indianía y los saberes ajenos que provee la modernidad. A lo extenso, se presenta desde el enfoque crítico de Fernet Betancourt (2004) y otros, la manera singular en que las personas (docentes, estudiantes y padres de familia) vivencian dicha escolaridad intercultural por medio de narrativas (míticas), prácticas culturales (la pesca, el baile, la artesanía) y didácticas que huyen del patrón convencional. La primera parte presenta las circunstancias en que el planteamiento del problema va ganando complejidad a partir de los intereses del pesquisador y de la comunidad educativa, los cuales se encuentran determinados por el asunto de la educación escolar indígena en Colombia y la del Departamento del Amazonas. Una segunda parte encuadra conceptualmente la educación escolar indígena intercultural como una opción decolonial del modelo convencional, volcado esencialmente, a establecer una ecología de saberes (BOAVENTURA DE SOUZA, 2010) que medie entre el estar siendo indígena (KUSCH, 1962) y la fagocitación de lo establecido por la colonialidad (QUIJANO, 2000). Finalmente, la tercera parte relata lo vivenciado en Macedonia, Resguardo Indígena que acoge la sede principal del Francisco de Orellana, y que sirvió de campo para la pesquisa a finales de 2017. Metodológicamente se optó por un abordaje etnográfico afín al encuadre conceptual, el del “estar juntos” o “estar siendo juntos” (BERGAMASCHI, 2005). Lo compilado en el Diario de campo, las cuatro entrevistas (dos profesores y dos adultos de la comunidad), y las respuestas dadas por los estudiantes en los cuestionarios, se desglosa en tres secciones analíticas: La soledad intercultural; Los Ticuna, una cultura intercultural; El Francisco de Orellana, pedagogía intercultural. Del campo se concluye que, cuando la interculturalidad sirve meramente como un sustantivo (MATO, 2009), distensionando de las exigencias del estamento regulador, la escolaridad funciona de enclave de occidente (GASCHÉ, 2008). Y en los momentos en que los proyectos y experiencias de la vivencia propia del indígena impregnan la escolaridad, ella se comporta como un injerto (Bergamaschi (2005). Estas experiencias, que se enuncian desde el estar siendo y el pensamiento seminal, enriquecen el pensamiento crítico de las comunidades, fungen de crítica epistemológica a la vez que de crítica social.

PALABRAS CLAVES: Interculturalidad; Decolonización; Educación Escolar Indígena; Educación Propia; Ticuna.

RESUMO

O seguinte trabalho apresenta um projeto escolar indígena que transcorre no Amazonas, especificamente entre a fronteira da Colômbia, Peru e Brasil. Tem como objeto a instituição Francisco de Orellana, na qual reúne oito comunidades indígenas que são as da Macedônia, Porto Triunfo, Liberdade, Zaragoza, Vergel, Mocagua, Palmeras e San Martin de Amacayacu. Seu projeto educativo comunitário (PEC), instituído sobre a plataforma educativa do modelo de Educação Própria Colombiana (SEIP, 2013) aposta em uma escolaridade que equilibra os saberes próprios de sua indianidade e os saberes externos que derivam da modernidade. Posteriormente, é apresentado a partir da abordagem crítica de Fernet Betancourt (2004) e outros, a maneira singular em que os sujeitos (professores, estudantes e famílias) vivenciam tal escolaridade intercultural através de narrativas (míticas), práticas culturais (pesca, dança, artesanato) e didática que escapam ao padrão convencional. A primeira parte apresenta as circunstâncias em que a abordagem do problema está ganhando complexidade com base nos interesses do pesquisador e da comunidade educativa, nos quais se encontram claros como na questão da educação escolar indígena na Colômbia e no Departamento do Amazonas. Uma segunda parte conceitualmente enquadra a educação escolar indígena intercultural como opção descolonial do modelo convencional, visando essencialmente estabelecer uma ecologia dos saberes (BOAVENTURA DE SOUZA, 2010) que intermedia o estar sendo indígena (KUSCH, 1962) e a fagocitação, que é definida pela colonialidade (QUIJANO, 2000). Finalmente, a terceira parte relata o que foi vivenciado na Macedônia, a Reserva Indígena que abriga a sede principal de Francisco de Orellana, e que serviu de campo para a pesquisa no final de 2017. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem etnográfica, semelhante à estrutura conceitual, do "Estar sendo" ou "estar sendo juntos" (BERGAMASCHI, 2005). A compilação do diário de campo, as quatro entrevistas (dos professores e outras pessoas da comunidade) e as respostas dadas pelos estudantes nos questionários são divididas em três seções analíticas: Solidão intercultural; O Ticuna, uma cultura intercultural; Francisco de Orellana, pedagogia intercultural. Do campo concluiu-se que, quando a interculturalidade serve apenas como substantivo (MATO, 2009) distensionando os requisitos do órgão regulador, a escola funciona como um enclave ocidental (GASCHÉ, 2008). E nos momentos em que os projetos e experiências da vivência própria do indígena empregam a escolaridade, ela se comporta como um enxerto (BERGAMASCHI, 2005). Estas experiências que se anunciam desde o estar sendo e no pensamento seminal, enriquecem o pensamento crítico das comunidades, propiciam o debate epistemológico ao mesmo tempo em que a crítica social.

PALAVRAS CHAVES: Interculturalidade, Decoloniedade, Educação escolar indígena, Educação Própria, Tikuna.

ABSTRACT

The following paper is about an educational school Project which happens in the Amazonas, specifically at the border between Colombia, Peru and Brazil. Its purpose is the Francisco de Orellana Institution, which reunites eight indigenous communities (Macedonia, Puerto Triunfo, La libertad, Zaragoza, Vergel, Mocagua, Palmeras, San Martín de Amacayacu). Their “proyecto educativo comunitario (PEC), mounted over the educational platform of the “Educación Propia” colombian model (SEIP1, 2013), commits for a scholarship that balances its own knowledge about their “indigenosness”, and the external knowledge which modernity provides. To the extensive, it is presented from the critical approach of Fornet Betancourt (2004) and others, the unique way in which people (teachers, students and parents) experience such intercultural schooling through (mythical) narratives, cultural practices (fishing, dancing, crafting) and didactics that escape the usual pattern. The first part presents the circumstances in which the approach of the problem is gaining complexity based on the interests of the researcher and the educational community, which are determined by the issue of indigenous school education in Colombia and the Department of the Amazonas. A second part frame conceptually the intercultural indigenous school education as a decolonial option of the conventional model, essentially aimed at establishing an ecology of knowledge (BOAVENTURA DE SOUZA, 2010) that mediates between being indigenous (KUSCH, 1962) and phagocytosis of what is established by coloniality (QUIJANO, 2000). Finally, the third part recounts what was experienced in Macedonia, the Indigenous Reservation that houses the main headquarters of Francisco de Orellana, and that served as a field for the research at the end of 2017. Methodologically, an ethnographic approach was adopted, similar to the conceptual framework, the one of "Be together" or "being together" (BERGAMASCHI, 2005). The compiled in the field diary, the four interviews (two teachers and two adults from the community), and the answers given by the students in the questionnaires, is broken down into three analytical sections: Intercultural solitude; The Ticuna, an intercultural culture; Francisco de Orellana, intercultural pedagogy. From the field it is concluded that, when interculturality serves merely as a noun (MATO, 2009) disengaging the requirements of the regulatory body, schooling works as a western enclave (GASCHÉ, 2008). And that in the moments in which the projects and experiences of the indigenous permeate schooling, it behaves like a graft (Bergamaschi (2005).) These experiences, which are enunciated from the being being and the seminal thought, enrich the critical thinking of the communities, they serve as epistemological criticism as well as social criticism.

KEYWORDS: Interculturality; Decolonization; Indigenous School Education; Own Education; Tickuna

LISTA DE SIGLAS

CODEBA	Corporación para la Defensa de la Biodiversidad Amazónica
ENS	Escuela Normal Superior
FER	Fondo de Educación Regional (Amazonas)
ICFES	Instituto Colombiano para el Fomento a la Educación Superior
INFRADEO	Institución Educativa Francisco de Orellana
MEN	Ministerio de Educación Nacional
OIT	Organización Mundial del Trabajo
PEC	Proyecto Educativo Comunitario
PRAE	Proyecto Ambiental Educativo
SEIP	Sistema Educativo Indígena Propio
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE MAPAS

Mapa 1. Configuración actual del Trapecio Amazónico.	25
Mapa 2. Recorrido a Macedonia, principales hitos y zona de inundación	70
Mapa 3. Sedes distribuídas entre los ocho Resguardos Indígena asociados	92

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. La Educación Propia en tanto política nacional colombiana.	37
Figura 2. Está mermando el río, está creciendo el río	58

LISTA DE CUADROS

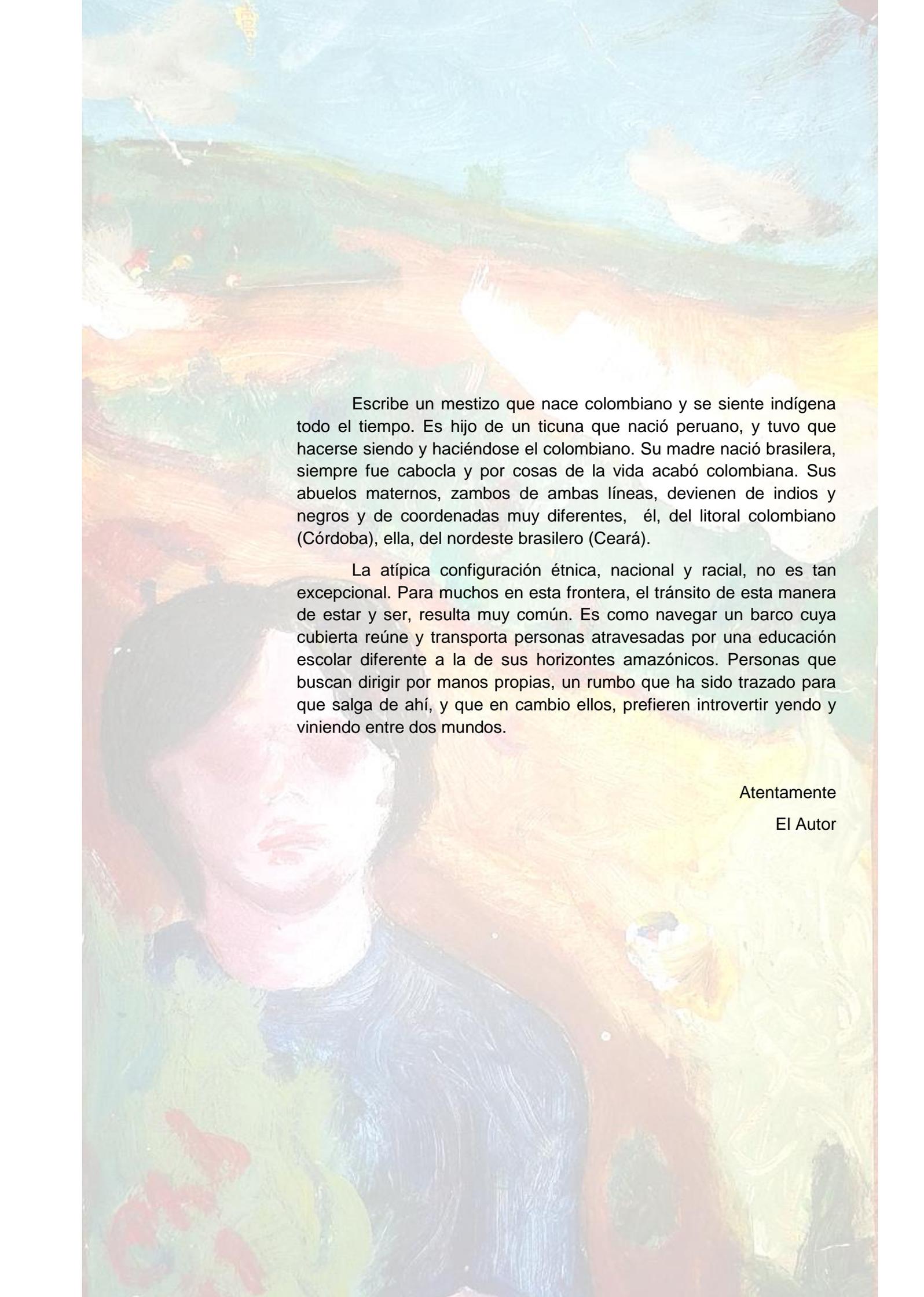
Cuadro 1. Resumen de principios unificadores del pensamiento indígena	49
Cuadro 2. Caracterización de las entrevistas	72
Cuadro 3. Prospectivas de jóvenes y docentes sobre la escolaridad	73
Cuadro 4. Proyectos Propios del Francisco de Orellana (PEC 2011)	95

LISTA DE IMÁGENES

Imagen 1. Frontis de la Sede principal del Francisco de Orellana	15
Imagen 2. Mural que anuncia la vocación cristiana de Macedonia	51
Imagen 3. Presentación de danza de la pelazón en maloca turística	57
Imagen 4. Nino Fernandes (QEPQ) cuenta el mito de la creación	66
Imagen 5. Jóvenes hacen tareas escolares un día de Paro.	76
Imagen 6. Matusalén Ramos practica el tiro con cerbatana	91
Imagen 7. Jóvenes de la secundaria arriban desde las comunidades.	94
Imagen 8. Niños en “el día de la pesca Rosa Linda”.	101
Imagen 9. Profesores de las Primarias retornan de una capacitación.	106
Imagen 10. Profesor Teófilo Panduro en Mocagua	110

CONTENIDO

RESUMEN	6
PRESENTACIÓN	16
1 INTRODUCCIÓN	19
2 LO PROPIO [EN LA GEOCULTURA DEL PROBLEMA]	24
3 LA RUTA Y LAS MIRADAS INVESTIGATIVAS [LA NAVEGACIÓN]	34
3.1 LA EDUCACION ESCOLAR INDIGENA	34
3.2 LO PROPIO, LO AJENO, LO INTERCULTURAL	42
3.3 MACEDONIA, COSMOPOLITA, CRISTIANA E (é) INDÍGENA.	51
3.4 LOS TICUNAS PUEBLAN LA TIERRA	60
4 EL FLUIR METODOLÓGICO: LA NAVEGACIÓN	67
4.1 ESTAR SIENDO, ESTANDO JUNTOS, INTERCAMBIOS	68
4.2 TRANS-APORTANDO	73
4.2.1 La soledad intercultural	73
4.2.2 Los ticunas, una cultura intercultural	83
4.2.3 El Francisco de Orellana, pedagogía intercultural	92
5 CONSIDERACIONES FINALES	112
REFERENCIAS	117
Anexo 1	121
Anexo 2	125
Anexo 3	126
Anexo 4	127



Escribe un mestizo que nace colombiano y se siente indígena todo el tiempo. Es hijo de un ticuna que nació peruano, y tuvo que hacerse siendo y haciéndose el colombiano. Su madre nació brasilera, siempre fue cabocla y por cosas de la vida acabó colombiana. Sus abuelos maternos, zambos de ambas líneas, devienen de indios y negros y de coordenadas muy diferentes, él, del litoral colombiano (Córdoba), ella, del nordeste brasilero (Ceará).

La atípica configuración étnica, nacional y racial, no es tan excepcional. Para muchos en esta frontera, el tránsito de esta manera de estar y ser, resulta muy común. Es como navegar un barco cuya cubierta reúne y transporta personas atravesadas por una educación escolar diferente a la de sus horizontes amazónicos. Personas que buscan dirigir por manos propias, un rumbo que ha sido trazado para que salga de ahí, y que en cambio ellos, prefieren introvertir yendo y viniendo entre dos mundos.

Atentamente

El Autor

Imagen 1. Frontis de la Sede principal del Francisco de Orellana en el Resguardo Indígena de Macedonia, Departamento del Amazonas, Colombia.



Fuente: Autor

PRESENTACIÓN

Temprano en la mañana del primer día del año lectivo, madres, padres y curacas (caciques) de las ocho comunidades indígenas que se benefician del colegio Francisco de Orellana, en su mayoría Ticuna, atracaron sus embarcaciones frente a la sede principal que queda en Macedonia, comunidad asentada al margen del río Amazonas, a poco más de cincuenta kilómetros de la confluencia nacional de tres países. Se presentaron al Rector de la institución educativa y le preguntaron: ¿Hay aquí condiciones para que nuestros hijos aprendan algo? La pregunta encaraba hechos que no se pueden encubrir más. Todas las instalaciones, incluidas las escuelas asociadas literalmente se derrumban. Estas sedes se levantaron a la par del proceso de nacionalización colombiana de la región acontecida a principios del siglo XX, valiéndose del vigor comunitario y de la organización casi militar de Monseñor Marcelino Canyes. Aun las mantienen y además las mejoran, gestionando apoyos externos al gobierno departamental (quien es por ley su primer respondiente), para ejemplo la construcción de la biblioteca comunitaria, obra que beneficia no solo a la sede principal, sino también a las 3.000 personas que conforman este núcleo comprendido entre Puerto Triunfo y San Martín de Amacayacu.

Antes de dar respuesta, el Rector Mariano Morán, los padres, los profesores y los líderes comunales que se fueron sumando, dieron un recorrido por las instalaciones. La maloca de la escuela, una obra financiada por capital “no oficial”, se había incendiado recientemente y por completo. Las obras de la biblioteca comunitaria, detenida por rifirrafes burocráticos entre la secretaria de educación y el secretario de turismo departamental, amenazaba con no ser concluida. Los salones construidos con inversión sueca, hechos en material prefabricado, luego de diez años de provisionalidad, ya no dan más, simplemente se caen a pedazos. Los demás salones, aquellos construidos en madera durante la fase de la Educación Contratada, siguen igual que hace cuarenta años, pero como es obvio, con el deterioro del tiempo, sus pisos se hunden y las paredes se desploman, a toda vista condiciones insuficientes para la cantidad de estudiantes que hay actualmente.¹

¹ Según datos de la secretaria del colegio, había al comenzar 2017 un total de 1060 estudiantes.

Frente al panorama del día, el Rector respondió a la pregunta de la manera que era evidente: “No, no hay condiciones para enseñar o aprender, ni en esta sede ni en las otras”. Automáticamente los que estaban con él respondieron: “Entonces profesor Mariano... entramos en Paro²”. Acto seguido, se apostaron entre el frontis de la sede principal y el río Amazonas (Imagen 1), decididos a esperar la comisión del Gobierno Departamental que prometió llegar hasta allí a poner la cara, a explicar por qué dejan caer el colegio que tanto necesitan. Esto fue el 22 de enero de este año. El 24 de enero, día que la comisión confirmó su asistencia a la asamblea permanente en Macedonia, llegaron más padres y madres de familia provenientes de las aldeas asociadas al proyecto escolar. El Paro había ganado una dimensión importante en movilización social y política, tenía motivo, peso y consistencia. No obstante, el Gobernador, ni sus secretarios de despacho, comparecieron a la cita. Apagaron sus celulares y no respondieron a llamados. “Plantaron” a los padres.

Era 2 de febrero de 2018 y la Gobernación del Amazonas no había arribado al diálogo que le planteaban los indígenas. Se habían conformado con la intermediación de la radio, con enviar guiños por medio de ella, respuestas indirectas sobre proyecciones nacionales que prometen a largo plazo mejoras radicales en la infraestructura escolar, obras que de tajo, no se darán este año. El domingo 4 de febrero, una comisión del Gobierno Departamental llegó a Macedonia con kits escolares, promesas de combustible suficiente y de aumento de cupos en los almuerzos para los jóvenes de secundaria, mas tres botes de los cuatro que ya antes se habían pactado con otra Gobernadora, clausurando de este modo, el Paro escolar comunitario de este año.

La coyuntura política entre los indígenas y la Gobernación del Departamento, la manera en que estos últimos zanjaron su responsabilidad en la precariedad de la educación de las familias de los primeros, pasando por alto el pedido de diálogo de la asamblea de los padres de familia que los esperó por más de una semana, encubre la cuestión delicada de la discrepancia cultural irresoluta, entre los que tienen el poder (y la responsabilidad) de sostener la escuela y los que tienen el saber (y la responsabilidad) de llenarla. Sobresale con acento mayúsculo, el comportamiento de las “Autoridades Educativas del Departamento”, lo mucho que se esforzaron por no escuchar a los indígenas, por evadir el cara a cara. Y llama

² Paro o paralización de actividades: em português “paralisação, greve”

más la atención, que consideraran plausible una solución que pasaba por llevar objetos, como parodiando a Cristóbal Colon y su arribo a Santo Domingo, y que luego, en medios públicos masivos, asegurarán con orgullo, que el impase del Paro, había sido saldado gracias a “las pacificas relaciones que llevan con los pueblos indígenas”.

Después de eso, algunos padres de Familia manifestaron conformidad más no satisfacción con las promesas y medidas tomadas. Pocos o casi ninguno sintió, que la indignación que suscitó la movilización fuera atendida. No y no. Los Ticunas, los Macedonios no resuelven sus cosas así, prefieren el dialogo provechoso, practican la interculturalidad. Al fin de cuentas, el Paro no trataba únicamente de los botes, los cuales llegaron incompletos, y tampoco consistía en sacarle al estamento promesas insostenibles. Residía básicamente, en la intención de comprometer al gobierno con el proyecto educativo, familiarizarlos con la realidad comunitaria que viven, interesados en fortalecer la *Educación Propia* por medio de la cual, forman a sus hijos para que se relacionen con el mundo desigual.

Macedonia, junto con siete comunidades, le apostaron desde 2011, a la elaboración de su Proyecto Educativo Comunitario (PEC)³, el cual titularon: Formación y desarrollo desde las prácticas culturales y ancestrales ticuna, yagua, kokama, huitoto, en el marco de las relaciones interculturales. Este anuncio reúne una serie de proyectos y estrategias pedagógicas que conjugan sus conocimientos con otros que no lo son (occidentales o de otras etnias). Sin embargo lo mas importante es, la actitud de aprender y enseñar acerca de la cultura propia y ajena, es decir la interculturalidad que acontece en todos los rincones de la comunidad, en parte porque los Ticuna, son una cultura de colegaje e intercambio, en parte porque su existencia es la del “estar siendo”⁴. Esta interculturalidad que vivencian es la base desde la cual sostienen idealmente su educación, proponen los proyectos y establecen las relaciones con occidente y desde occidente, pues jamás han desconocido que viven con un pie aquí y otro allá.

³ Un símil Brasileiro del PEC en Colombia vendría siendo el PPP o “Projeto Político Pedagógico”.

⁴ El pensar y actuar indígena, dice Kusch, es coherente con el término aymara Utcatha (KUSCH, 1962), que significa “estar, estar sentado y en casa como en útero”. Estas acepciones reflejan la prevalencia concepto de un mero darse, o mejor aún, de un mero estar vinculado con el concepto del amparo y germinación. El indígena antes que preocupado por ser, se dedica a estar siendo.

1 INTRODUCCIÓN

La Educación Propia, concretamente el Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP), modelo pedagógico de enfoque intercultural/decolonial, predominante en las instituciones educativas indígenas de la nación colombiana, constituye una estrategia de lucha de derechos sociales destinada a la consecución de una participación igualitaria en la sociedad y de resistencia al embate de la colonialidad⁵ que los oprime y diluye como pueblo. En Resguardos Indígenas⁶, como los que abarca el proyecto educativo del Francisco de Orellana, el SEIP ayuda a comprender los problemas derivados de su relación con occidente, especialmente los de sus jóvenes de secundaria, los cuales antes, distanciados de su cultura al tener que desplazarse a las ciudades para poder estudiar, manifestaban contantemente desesperanza ante el presente, y por lo mismo, la ansiedad de irse para no volver.

Al instalar el ciclo secundario en su territorio, las comunidades tienen la oportunidad de confrontar estas realidades por sí mismos. Así visto, la escuela y lo que se enseña en ella, adquiere una relevancia comunitaria singular que comunica el mundo indígena y el mundo moderno en una reivindicación social que subraya, estratégicamente, el uso de la interculturalidad como enfoque, idea o concepto⁷. La escuela entonces, tomada como un importante lugar en el que preparan su sociedad para mejores relaciones con la modernidad, absorbe y es absorbida por el indígena, alter-modulando el sentido de la escolaridad convencional, mediante la reelaboración autentica (de sus propias manos y entendimiento), de las normatividades y la normalidad que los circunda, todo a un ritmo pausado y sin interrupciones. Esa escuela que injerta lo que se vive en el mundo exterior con lo

⁵ La colonialidad a la que se alude, es la misma caracterizada principalmente por Quijano (2000), es decir, el proceso de racionalización, racialización y misoginiación, de las relaciones sociales.

⁶ Homólogo a la figura territorial de los Resguardos Indígenas en Colombia, son las demarcaciones de Tierras Indígenas en el Brasil. Los Resguardos involucrados en este proyecto educativos son ocho: Puerto Triunfo, La libertad, Zaragoza, Vergel, Macedonia, Mocagua, Palmeras, San Martín de Amacayacu. Otra característica de estos Resguardos es su multietnicidad, mayoritariamente ticuna.

⁷ Aquí se coincide con Mato (2009), en que la interculturalidad es en suma, “un sustantivo” por medio del cual se pueden incluir en un solo campo de análisis, una serie de cuestiones que atañen a la construcción, comunicación, traducción de conocimientos entre culturas, estas últimas en el sentido ampliado, es decir que incluyen el asunto étnico, el profesional, el social, entre otras. Sin embargo, en adelante, para efectos de análisis, se asume la interculturalidad en el sentido de Betancourt, de Walsh o de Boaventura de Souza, es decir, como abordaje crítico de las relaciones humanas.

que se vive en la aldea, se encuentra en construcción viable, no concluida, no impoluta, y más que nada, en permanente cultivo (BERGAMASCHI, 2003).

“Macedonia en el Amazonas: Educación escolar indígena, interculturalidad en la frontera” trata pues, de ocho comunidades indígenas que se asociaron para tener un ciclo escolar completo, al cual pudieran acceder sin tener que ir hasta las ciudades más próximas. El programa escolar que diseñaron para tal fin es singular. Propio en el sentido de autonomía, de la iniciativa que construyeron ellos mismos y con la intención de contrarrestar un problema común, y propio en el diseño que curricular y pedagógico al que se acogieron (SEIP). Este proyecto formal, que reposa en un documento (PEC), se anuncia de vocación intercultural con el objetivo de darle utilidad, sacar provecho de su calidad sustantiva en la gestión meramente administrativa. No obstante, la siguiente disertación bebe de otro aspecto de la interculturalidad: el del uso como enfoque desde el cual se puede describir (de una manera particular que es la del “estar siendo juntos”) las vivencias de las personas en torno al tema de la escolaridad. Por consiguiente La interculturalidad que interesa, no es la promovida desde los presupuestos eurocéntricos, los cuales incitan la monetización y mercantilización, sino la que apunta a la desindustrialización y a la recuperación de la preocupación por el hombre, y su felicidad.

Esta interculturalidad decolonizadora, remite a la colaboración entre culturas para la construcción de conocimientos, se basa en una ecología de saberes. Apunta, pensando desde antiguas practicas indígenas, como el Sumak kawsay quechua o el maü ñae póra kaa Ticuna (vida, pensamiento, fuerza, saber), al constructo del buen vivir, no solo señalando el espacio en el que se topan las culturas sino en la crítica de las posiciones (éticas) que se toman en un escenario que puede (o no) ser desigual.

La interculturalidad crítica, que inauguran autores como Panikkar (1996) y Fernet-Betancourt (2014), deviene en gran medida de la Filosofía de la Otridad (Levinas). Su cono de análisis resulta de considerar la cultura como un Otro imponderable, inabarcable, inconquistable. Así, concentrado en la relación de culturas y no en las posiciones de verdad de cada una, Fernet Betancourt (2014), agrega un puente al abismo interpretativo que para autores como Dussel (1975) y

Kusch (1976) era insalvable⁸, evade generosamente los análisis en que eran encuadrados los abordajes culturales (mono, pluri, multiculturalismo). Son otras las cuestiones aquí. La principal talvez sea, el aspecto ético de la dinámica inter epistémica que se teje, en la que resulta fundamental jugar a favor del contexto desprotegido y sin la intención de destituirlo. De manera que no se encuentra, busca, identifica la interculturalidad en x o y momento o lugar, sino que se vivencia, describe y rescata, desde un enfoque crítico de las relaciones que se entablan entre culturas diferentes, las soluciones, conflictos, entrabes que se van dando en lugares y espacios (geoculturas) que se encuentran en desventaja, social, política, económica, y ante todo epistémica.

El texto se dispuso de la siguiente manera. En el capítulo “LO PROPIO [EN LA GEOCULTURA DEL PROBLEMA]” se presenta una aproximación a la colonialidad de la región de frontera, ocupándose principalmente del aspecto educacional, de cómo la escolaridad actual se desprende de la instalación de la colombianeidad en un contexto ocupado anticipadamente por peruanos y brasileros. Igualmente se relata las circunstancias por la cuales surge el interés del autor y sobre la manera en que progresa la aproximación con Macedonia y el Proyecto Educativo Comunitario del Francisco de Orellana.

El capítulo “LA RUTA Y LAS MIRADAS INVESTIGATIVAS”, amplía el referencial decolonial e intercultural que sirve de perspectiva conceptual de la disertación. Inicialmente se revisa la educación escolar indígena colombiana, regional y local, figurándola como el resultado de la maduración consecuente de la contraposición entre un enfoque convencional occidental y uno alternativo como es el del SEIP. En el intermedio se presenta una mirada filosófica de dicha contraposición, argumentando a favor de una vocación intercultural en la educación escolar indígena. Antes, se menciona la posición de Kusch acerca del carácter existencial del Estar Siendo, la Fagocitación intercultural de la modernidad y el peso que tiene el pensamiento seminal para el indígena. Esta sección finaliza proponiendo que la Educación Propia, es susceptible de entenderse como Ecología de Saberes, concepto de Boaventura de Souza. Adicionalmente se introduce a

⁸ Tanto Dussel (1996) como Kusch (1976) parecen admitir que las diferencias epistémicas entre occidente y América son insalvables, hay un abismo o en el peor de los casos una dicotomía.

Macedonia, su presentación como geocultura que alimenta la interculturalidad que respira la escolaridad.

EL FLUIR METODOLÓGICO: LA NAVEGACIÓN Y EL TRANS-APORTANDO, trata lo concerniente a la metodología cualitativa, las consideraciones que justifican su implementación en la geocultura del problema. Se propone desde Bergamaschi (2005), la perspectiva del “Estar Juntos”. Una conjunción etnográfica entre el être essemble de Mafessoli y el Estar siendo de Kusch, que va progresando a medida que la convivencia de la experiencia de campo profundiza y agudiza la gnosis de las epistemes involucradas. Se acude a LA NAVEGACION, como la metáfora que explica las maneras en que se dieron las empatías durante la investigación, las cuales van de la mera aproximación a una sensibilidad trascendental que permite hablar del “estar siendo”. La presentación en realidad, constituye una síntesis del histórico del encuentro con Macedonia y la comunidad educativa del Francisco de Orellana. De esta manera se compilan y organizan las visiones, opiniones, expectativas y narrativas recolectadas en la visita in situ de enero de 2017 y la experiencia de campo acontecida entre septiembre de 2017 y enero de 2018.

La sección TRANS-APORTAR, analiza lo colectado durante el campo desde el enfoque intercultural. Tres subtítulos componen esta parte. En “Los ticunas, una cultura intercultural”, se reflexiona, desde la mítica de su creación como pueblo, el argumento de que los Ticuna de Macedonia han desenvuelto su horizonte social sobre la base de una filosofía intercultural. No hay desconcierto en esto, sino la confirmación de lo que muchos investigadores atestiguan cuando van a campo. En esa vía, el relato que se comparte, se ocupa de la relación que el indígena establece con el investigador como Otredad, critica la interculturalidad, mostrando como ve a los que lo ven. “El Francisco de Orellana, pedagogía intercultural”, comparte experiencias decolonizadoras que tienen como protagonistas a docentes indígenas y no indígenas, en lugares en los que independiente de su condición, ambos resultan ser completos foráneos. También presenta al indígena trasladando sus facultades chamánicas al plano de la escolarización, al liderazgo de la escuela.

“La soledad intercultural”, ilustra la diversidad de prospectivas que jóvenes y docentes vivencian respecto a la escolaridad. Sobre como desde la etiqueta de la interculturalidad, proponen horizontes escolares, que son generacionalmente diferentes. Y al final, sin poder confluir en un esfuerzo común, liderado por alguien o algo, acaban todos por igual, ignorando, pasando por alto, sus sueños. De ahí que le

acuda el epíteto “soledad” en lugar del “vacío” de Betancourt, Panikkar, Kusch. Se considera pues, que en el plano introspectivo hay una conversación con el Otro, del tipo juntos podemos, que llegada al momento crucial, no pasa al plano dialogal o de la acción, se ahoga. Las tensiones de esta soledad cuyo meollo tiene al colegio en el centro, son elaboradas por el Rector del Colegio. Se comparte su punto de vista.

Finalmente destacar, que la presente disertación aporta una visión distinta de los diversos abordajes que hay sobre la región (triple frontera), zona (Resguardos entre Puerto Triunfo y San Martín de Amacayacu) y tema (Modelo educativo indígena). Constituye una alternativa de interpretación, ahora que un acervo compuesto por estudios hechos en y sobre la frontera, alimentan datos sobre la región y la zona en cuestión. La literatura que hay sobre Macedonia (cuatro disertaciones de maestría, dos de ellas sobre su sociología, dos más sobre su educación, su comportamiento económico y geografía, además de una tesis de doctorado en andamiento) sumadas a siete disertaciones más, cuya autoría es de docentes de la institución educativa Francisco de Orellana, componen sino un núcleo organizado académico, por lo menos una confluencia de intereses más o menos coincidentes, que auguran cada vez más, la creciente incidencia de trabajos cuya vertiente sea de enfoque decolonial e intercultural.

2 LO PROPIO [EN LA GEOCULTURA DEL PROBLEMA]

Para Kusch (1970), la cultura pesa trascendentalmente en las configuraciones que el americano hace del mundo. “Geo” dice Kusch (1976), viene de tierra, del humus latín que pesa, en cuanto que cultura viene del latín cultus de la voz colere que significa colectar, cultivar. De manera que, según este autor, pensar geoculturalmente es equivalente a pesar al hombre que emerge a partir de su situación. En consecuencia, considerar lo propio es entrar en la geocultura del problema, o sea examinar el horizonte de pesquisa, contemplando las contingencias y circunstancias, tiempos y espacios, que movilizan al pesquisador que conversa en torno del tema que vivencia, en como fagocita el planteamiento del problema⁹.

En esta disertación, quien escribe, es decir el psicólogo y profesor (indígena amazonense, leticiano y colombiano, cuya trayectoria profesional y formativa inicia en su formación Normalista¹⁰), estima su preocupación por el asunto educativo regional y de Macedonia, una consecuencia inherente a la historia de la frontera que habita, corte geocultural que los determina a él y la comunidad educativa de Francisco de Orellana (aspecto que se trata en el primer subtítulo **Procedencia**). Un segundo subtítulo (**Persistencia**), describe la manera en que la posición que pesquisa, crece desde una reunión que se tuvo con compañeros docentes de generación, los cuales comparten sus aprendizajes sobre la educación indígena. Por este camino se llega el encuentro final con el profesor Apolos León (Vicerrector), con los líderes indígenas y los profesores del Francisco de Orellana en Macedonia.

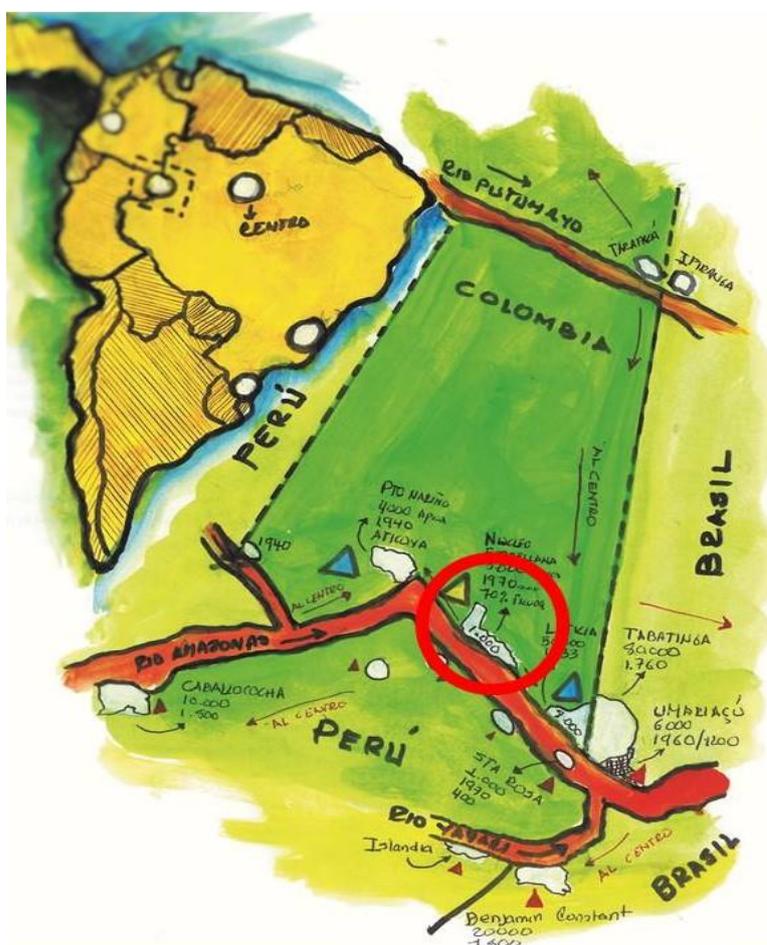
Procedencia. La aldea San Antonio de Leticia, se funda en regencia del Virreinato del Perú, contigua al puesto militar brasileño de São Francisco Xavier de Tabatinga, instauradas ambas y por motivos fronterizos, en el marco de los tratados firmados en Madrid y San Ildefonso, a finales del siglo XVIII. El tema de límites, sin embargo, se agudiza nuevamente en la época en que se conforman las repúblicas americanas a principios del XIX. Al respecto, Colombia y Perú establecen pretensiones contrarias; así, en tanto la primera se fija en las márgenes del río

⁹ La Fagocitación, concepto filosófico acuñado por Kusch (1970), consiste en una potencia existencial que absorbe las estructuras colonizadoras y las administra según van apareciendo los desafíos de la colonialidad. De ese modo, el colonizado acaba siendo activo en el proceso de colonialidad/decoloniedad.

¹⁰ La Escuela Normal Superior de Leticia (ENS) fundada en 1959, es en la frontera, el principal núcleo de formación de profesores para el ciclo primario.

Amazonas, la segunda lo hace fijándose en las márgenes del río Caquetá. La salida diplomática se firma en 1922 mediante el Tratado Salomón – Lozano, el cual establece al río Putumayo como el accidente geográfico que delimitará la frontera (por encontrarse en medio de las pretensiones) entre ambos países. Adicionalmente, el Tratado contempla, un territorio que le permite a Colombia una salida al río Amazonas. Esta delimitación, que acarrearía consecuencias serias a futuro, es conocida como el trapecio amazónico, e incluye a Leticia y ciento setenta kilómetros de margen sobre el río Amazonas, tierras y aguas, por las que siempre circularon y se asentaron indígenas, por ejemplo los de Macedonia y Mocagua.

Mapa 1. Configuración actual del Trapecio Amazónico ¹¹ (en círculo rojo Macedonia).



Fuente: Autor

Grosso modo, estas son las tortuosas circunstancias geopolíticas de la frontera y sus aproximadamente trescientos habitantes en el año de 1927, fecha en

¹¹ Datos de población aproximados del DANE (Colombia 2005); IBGE (Brasil 2017); INEI (PERU, 2015).

la que súbitamente se instala la colombianidad después de ochenta años de peruanidad. Quizás por eso, por lo abrupto de los eventos, cinco años después en 1932, un grupo de ciudadanos y militares provenientes de Caballococha en el Perú retoman Leticia, rindiendo la guarnición colombiana y conminándola en Tabatinga en el Brasil. La reacción militar del Estado colombiano al desafío peruano, es lo que se conoce como el Conflicto Colombo-Peruano, y en la práctica significó, después de acabadas las confrontaciones en 1933, la entrega definitiva de Leticia por parte de La Liga de las Naciones (hoy ONU). Subsecuentemente viene el fuerte desdoble del proyecto nacional colombiano, principalmente impulsado por misiones religioso-educativas. El profesor Picón¹² ilustra las tensiones dadas en ese periodo:

Aunque se sabe muy poco de la escolaridad peruana durante esos primeros 80 años, sí se sabe que cuando los colombianos tomaron posesión de Leticia ya había escuelas en las que enseñaban la historia, la geografía, el alfabeto y las ciencias naturales propias del Perú [...] La escuela en Leticia vivió tensiones obvias, ya que los habitantes y los niños se resistían a aprender la cultura colombiana. La profesora Gabriela Marín, la primera docente colombiana en el municipio, contaba que en las izadas de bandera se cantaban los dos himnos, primero el peruano, cantado por los niños a todo pulmón, seguido del colombiano, cantado en solitario por la profesora Marín. (Entrevista concedida por Jorge Picón, 7 de enero de 2017)

En efecto, el trasfondo social de la educación y la nacionalización de Leticia y las poblaciones ahora colombianas, se encuentra marcado por la desperuanización. En este periodo, muchos relatos, apuntan la ventaja de ser plenamente colombiano o plenamente brasileño, en cuanto que ser indígena o peruano, incluso ser hijo de leticianos peruanos, condicionaba a la persona a un trato distinto, dispuesto de talanqueras, penurias y burlas disfrazadas de tolerancia, los cuales perseguían su definitiva nacionalización o deportación.

Quizás por eso, la evidente indianía en los pobladores de este sector, acaba subordinada y recibiendo el mismo trato que los peruanos. Y de ello se entiende que los padres leticianos, notoriamente condicionados por las circunstancias que lo presionan, proyecten para sus hijos una formación colombiana que los empuje a la vida urbana, dejando en remojo su originalidad, étnicamente indígena y nacionalmente peruana. En cambio, en los casos de personas con raíces de vida campesina e indígena, cuya nacionalidad no representaban riesgos para la

¹² Entre diciembre de 2016 y febrero de 2017 se desarrolló una agenda de entrevistas, observaciones, participaciones y visitas en Leticia y Macedonia. Algunas observaciones como la del profesor Picón, Apolos Leon, Yorlei Inuma y Mireya Moran, se citan en el cuerpo del texto.

“soberanía” (colombianos y brasileños), se presenta un acompasar de sus costumbres, sin señalamientos graves sobre sus personas. Se opta por la palabra “*indianía*” en sentido similar al que Pannikar (2018) diera a la palabra “*cristanía*”. Según el autor, la cristiandad viene siendo los hechos desenvueltos por la cultura cristiana, sus guerras, la santidad, su política y su ideología que sirven consolidarse como un movimiento global. El cristianismo, el sistema doctrinal, es el credo que se practica a rajatabla. Y lo que se viene reconociendo en el mundo, es decir la cristanía, constituye una identificación de las personas con el ejemplo de vida de Jesús, que no se ciñe solo a la práctica doctrinal o a simpatizar con la historia de ese credo, sino a practicar la justicia desinteresada y el amor al prójimo. *Indianía*, en consecuencia, viene a considerar “esa” emergencia psicológica y espiritual que se crea en una persona, cuando ella misma identifica en las maneras de sentir y pensar del indígena un actuar/pensar propio, y que además le hacen (o no), adherirse a la historia cultural, a su mítica como interpretación del mundo.

Como resultado, en esas primeras generaciones, algunos padres/madres que tenían a un paso su indianía no la vivencian plenamente debido a la presión nacionalista que los restringe, en tanto que hubo madre/padres a los que les venía por todos los lados, aunque se percibiera poco ya que en vez de tomarse como una concomitante nativa, se asumían como una expresión campesina o cabocla. Las rígidas actuaciones en estos escenarios, en realidad constituyen decisiones oscilatorias que se acomodan según las circunstancias, pues adaptan el pensamiento indígena que permanece latente, a las prácticas culturales hegemónicas de crianza, salud y de educación. Esta organización ambigua del pensamiento, en la que el ciudadano común y “el indígena” tienden a actuar como si fueran occidentales, es según Kusch, muy propia en el americano pues, “[...] cuando se escarba un poco, se advierte que ni el indígena se acultura totalmente, ni el blanco es realmente dueño de la situación” (KUSCH, 1970, p 436).

Luego de ochenta años, ahora de colombianeidad, las escolaridades instaladas, las cuales tenían por misión, evangelizar, nacionalizar y modernizar la región, aun ignoran las circunstancias geoculturales que exponen desde el comienzo, las diversas concepciones de mundo. Y una sociedad como la leticiana con porcentajes de 80% de prevalencia indígena, sostiene aun con ahínco, un modelo escolar occidental que no se parece a su geocultura, segregando la formación indígena a currículos y espacios que más que específicos, son aislados,

tal es el caso de Macedonia. Actualmente, cualquier estudiante o docente que atravesase un ciclo escolar completo en Leticia, es decir doce años, apenas y percibe el vacío en su formación: Hace falta una preparación cultural que aliente su indianía a la vez que le permita verse sin las mellas (racionalistas, racistas y machistas) inherentes a la colonialidad.

Persistencia. En enero de 2017, aprovechando la primera visita que se hizo a Leticia, se realizó una reunión con tres docentes normalistas asignados al Colegio San Juan Bosco, Institución educativa, la cual hasta hace muy poco, era oficialmente Indígena. Se llega allí por esa referencia y con el objetivo de recopilar, escarbar con los profesores -que además son congéneres del autor-, los testimonios y opiniones, acerca de la educación escolar indígena que vivencian desde su egreso de la ENS en 1994. Quedaron varias conclusiones del encuentro cuyo registro textual es el siguiente:

A) El colegio San Juan Bosco, de fundación franciscana y con vocación de internado, cede su asignación Indígena al Francisco José de Caldas, institución educativa que sirve a las Resguardos ubicados a márgenes de la carretera Leticia-Tarapacá. Según dicen los interlocutores, era lo más natural, ya que el San Juan Bosco, funciona hace muchos años más como centro reformativo en el que matriculan los jóvenes con problemas de adaptación, que como un colegio propiamente indígena. B) No se le puede culpar por esto, ya que según los profesores “está más que declarado que los jóvenes de Leticia no quieren saber nada de lo indígena ni tampoco nada de estudiar”. C) Había desánimo en los testimonios de los docentes. Sin embargo, todos coincidieron en afirmar, que iniciar su carrera docente en las escuelas indígenas de la ribera del río, les enseñó el verdadero panorama de la educación regional. D) Generalmente, dicen los colegas: esas escuelas rurales, viven una educación "realmente diferente" que anima al docente a aprender y por lo mismo a acudir constantemente a la gente de la comunidad. Eso hace que respeten lo que se enseña y que cuestionen el porqué de la escuela, discusión que no se da en las escuelas de la ciudad, lugares donde obviamente prima el ideal de progreso (Diario de campo, enero 2017)

Otros datos de la conversación sostenida con los profesores, indicaban que su generación había logrado cierto éxito e influencia sobre todo en lo concerniente a la gestión y planeación de la educación escolar del Departamento. Para muestra, el licenciado Yorlei Inuma normalista y nativo cocama, Rector del Francisco José de Caldas; o el autor de la presente, responsable de la rectoría del Cristo Rey por varios

años¹³, y también Apolos León, ticuna y normalista, quien se encontraba al frente del colegio de Macedonia, asumiendo funciones de Rector, contingencia ante algún proceso disciplinario que se le seguía al titular. Llegados a este punto, resultaba concluyente que la formación de la ENS sirvió para ejercer esas posiciones ventajosas, e igualmente, se hizo notable que pese a lo significativo de los logros, hizo y hace falta, una comunicación permanente sobre un asunto que como el de la educación escolar Indígena, acabó siendo fundamental para todos.

Por ende, la próxima visita en la improvisada programación que se iba levantando a medida que aparecían las interrogantes, fue la del Francisco José de Caldas. Inuma comentaría en reunión, el clima en que se desarrolló el Proyecto Educativo Comunitario (PEC): “La Secretaria de Educación Departamental facilitó los trámites para la independencia siempre pensando que no seríamos capaces de sacar adelante el PEC, era justo ya que había antecedentes de eso, pero finalmente despegamos” (Inuma en Diario de campo, enero 2017). Llegado el momento, continuó explicando el Rector, el San Juan Bosco ya no representaba lo que querían. La fuerte vocación católica y un funcionamiento ligado al urbanismo de Leticia, hizo concluir a los Resguardos del sector, que se necesitaba un proyecto diferente y encaminado a combatir la idea masiva de mestizaje¹⁴ que reinaba entre los jóvenes. Para colmar las expectativas, el colegio hizo alianzas interinstitucionales, abriendo la puerta a universidades y empresas nacionales y extranjeras, para que profesionalizaran a sus profesores, y para que se realizaran investigaciones de maestría con sus estudiantes y sus currículos, las cuales traían (o no) donaciones en especie, tales como salones o laboratorios.

En líneas generales, el Francisco José de Caldas del km 6, ejemplifica un rumbo que ha sido el preferido por las comunidades indígenas en materia de educación: el de modernizarse acogiendo apoyos y simpatizantes. Ahora bien, ¿Y un poco más lejos? En la Macedonia, Ticuna, turística y cristiana, la de Apolos León, el compañero de formación normalista que hoy es primordial para la educación de los suyos. ¿Qué rumbo tendrían?

¹³ La rectoría del Colegio Cristo Rey se ejecuta entre 2012 y 2014. Este colegio es el primer colegio privado que se funda en la región y también el mejor posicionado en los Rankings ICFES.

¹⁴ Tomada literalmente del profesor Inuma la palabra se refiere a una situación particular. En esa primera fase del PEC, cuando se le preguntaba a los jóvenes del colegio Francisco José de Caldas por identificación étnica (pese a que la genealogía de cada uno estaba bien definida), la constante era que respondieran “soy mestizo”. La palabra adecuada en portugués sería *mestiçagem*.

Dos semanas previas al encuentro con Apolos León, se había conversado con Mireya Moran y Mariana su hija, profesora y estudiante del Francisco de Orellana, respectivamente. El nombre de Mireya aparece en una conversación con la Profesora Felisa Ramírez, Supervisora de la Secretaria de Educación, quien la tenía como referencia modelo de proyectos encaminados a la recuperación de lengua materna. El día de la cita, la joven Mariana llegó con los brazos pintados de uito¹⁵, y tras charlar un poco de todo, se le preguntó por el futuro. La joven respondió sin titubeos, que se veía como una enfermera que combinaba la medicina herbal con la técnica occidental, que sabía mucho de eso. También en esta reunión, la profesora Mireya, hija del Rector del colegio, anuncia por primera ocasión, clara y directa, el nombre del PEC asociado a la palabra interculturalidad.

La primera reunión con Apolos León ocurre en una cafetería de Leticia. Debido a que Inuma había compartido buena parte de la orgánica de un colegio indígena, podía plantearsele a Apolos algunas preguntas de entrada, por ejemplo: ¿Cuáles son los desafíos que propone la globalización para una escuela indígena?

Me formé en la ENS en un modelo diferente que plantea una verdad y es que no podemos vivir aislados al mismo tiempo que debemos sujetar muy bien lo cultural. Consciente de eso es que nuestros planes de estudio son interculturales, aprovechan lo que plantea el MEN en materia de competencias, pero lo ajusta al contexto. Esto lo hacemos por medio de proyectos, de los cuales nos quedan experiencias como la del festival de deportes autóctonos en el que se pidió un sabedor que enseñara a hacer canoas y se involucró a los jóvenes en prácticas como la flecha, el canotaje. Fue una experiencia muy bonita. (Extracto entrevista Apolos León, enero 2017)

Juntas, las opiniones de Apolo León acerca de la educación que recibió y de la que imparte en su escuela, la vocación intercultural del PEC en palabras de la profesora Mireya, y la fluidez e inteligencia de la estudiante Mariana, hicieron obvia la visita a la sede principal del Francisco de Orellana en Macedonia. Se arriba a ella un lunes de enero en la mañana¹⁶. Desde el muelle en el que atracan las embarcaciones, podía observarse la vida escolar del colegio, el deambular de los estudiantes en el receso escolar y la correría de los más pequeños por todos lados, niños y niñas que iban y venían detrás de un balón, en cuanto un profesor les

¹⁵ Los ticuna creen que proceden de iscas de uito (jenipapo) que al caer al agua se convirtieron en peces, mismos que luego al ser atrapados por Yoi, tomaron forma humana. Pintar el cuerpo de uito reivindica la ticuneidad.

¹⁶ <https://youtu.be/LQIB36aXI-k>

animaba pitando como si fuera un árbitro. Mientras, algunos profesores acampaban del sol canicular sentados en las graderías de la cancha. El profesor Apolos León conversaba con ellos. De tanto en tanto, los estudiantes se le acercaban a consultarle asuntos, que él despachaba con tiempo, dando instrucciones que no parecían órdenes sino orientaciones. Varios docentes curiosos se arrimaron a preguntar los motivos de la visita: Se trataba de antiguos estudiantes de la ENS. Otros como el profesor Quejada, tenían referencias distintas que le venían del profesor Borja, un primo suyo hoy vinculado al San Juan Bosco que antes había trabajado en el Cristo Rey. Particularmente, el profesor Quejada y el profesor Borja, ostentan una condicionante excepcional: Ambos son profesores Afrodescendientes que vienen del Departamento del Chocó lejos del Amazonas, situación que en el caso del profesor Quejada, es decir la de un “no indígena” en un colegio indígena, parece no afectar negativamente.

Pasados los preámbulos y tras sostener una conversación informal con los docentes, se hizo un recorrido por las instalaciones. Se trataba de un colegio sin muros, transcurriendo en un moderado silencio -activo porque la vida transcurría efectivamente aunque sin algarabías- que suministraba una entera bocanada de indianía, poderosamente germinativa. Transitar Macedonia desde la confianza anticipada preestablecida por el colegaje docente, ese vínculo que da compartir una misma historia, activó instantáneamente cierta corresponsabilidad. No fue extraño, que al cabo de la visita, se le anunciara a Apolos León, la intención de estudiar la interculturalidad a la que se referían en el PEC y a la que pudiera vivenciar en Macedonia. Ese primer día, Eliosnay – el Secretario Académico del colegio- facilitó el documento del Proyecto, algo en lo que depositó cierta mística, homóloga al pase de una semilla de maíz, de esas que guardan con celo las abuelas.

Los siguientes meses se dedicaron al desarrollo de un proyecto de disertación, un proceso minucioso en la UFRGS el cual consolida al final un documento cualificado. Luego de agotarlo con éxito, se envió copia del mismo a Macedonia, con la promesa de desarrollarlo durante el segundo semestre de 2017. La llegada se da a comienzos de septiembre sin lio alguno, y después de un viaje de dieciséis horas desde Porto Alegre.

Las reuniones para instalar formalmente el campo, obtener la aprobación comunitaria eran dos: la del Curaca del Resguardo y la del Rector del colegio (que

no era Apolos León, pues el titular – profesor Mariano Moran- ya se encontraba en posesión). Al final fueron tres, la adicional con un joven Cabildo. Todas sin agenda, espontaneas, frutos del azar, o más bien de ir al encuentro de un café en la panadería y coincidir allí, estando no más, como dice Kusch (1962).

En principio, en esas reuniones, resultó difícil explicar las intenciones del proyecto, hacerlas atractivamente prácticas. A ellos, se les hacía exagerado investigar la interculturalidad de algo, incurrir en todo un debate académico sobre algo implícito en las relaciones humanas. Estaban más interesados en el asunto ético del respeto y la manipulación de la información. Manifestaron que las experiencias salían y casi ninguna retornaba, y que por lo tanto, como mínimo pedían una presentación formal, una carta explicativa desde la cual pudieran cobrar. En aquel punto, se hizo evidente que la interculturalidad, tanto la que se hace como la que se estudia, inicia por la diplomacia. Puede verse en la carta de presentación que se entregó, el esfuerzo por hacer concreto el proyecto sobresalientemente cualificado en la academia.

Para el indígena la escolaridad propone un reto y un motivo principal: Preparar sus generaciones futuras para una relación que funcionalmente les sea más favorable, más justa, en un universo principalmente moderno y eurocentrado, indiferente con el indio pero no distante de él pues lo involucra en todo al mismo tiempo que lo excluye, permitiéndole participar parcialmente, como si en efecto, la colonización en lugar de apagarse, estuviera más fuerte que nunca, 500 años después del arribo de Europa en América. En ese escenario discretamente democrático la educación indígena propende por un enfoque INTERCULTURAL, precisamente por ese motivo, porque se requiere un vuelco a favor que lo posicione de modo fuerte. Pero su uso como concepto, como filosofía, como ética y como modelo pedagógico suele diluirse en la especulación, perdiéndose como enfoque norteador (político, social e individual) de los anhelos comunitarios. (Extracto de Carta de Presentación a las Autoridades)

Los términos para los Consentimientos Informados (Anexo 1), contenían los objetivos, los números de contactos de la Universidad, una descripción del procedimiento, y adicionalmente, por sugerencia del profesor Mariano, un cronograma de actividades, un itinerario desde el cual poder sortear cualquier contratiempo. Saber dónde estaba el investigador, como y cuando visitaría las sedes, serviría para que el motorista del barco del colegio estuviese pendiente en el zarpe de las cuatro de la madrugada, hora en la que salía camino a las sedes

asociadas, recorrido este que se hizo siete veces durante el campo. Al cronograma que programaba las visitas a las sedes asociadas se le agregó un espacio para la observación de clases en la sede principal, curso por curso; se le fijó tentativamente un horario de entrevistas con los profesores y estudiantes sin determinar sus nombres pues no se conocían; y se le propuso el desarrollo de talleres en los últimos grados “en temas de proyecto de vida”. Estos últimos, es decir los talleres con los jóvenes y con los profesores, se entendían adicionales, no era seguro que se realizaran.

Importante señalar además, que la autorización de los líderes fue inmediata pero la firma del Consentimiento Informado fue posterior. Este movimiento no premeditado resultó conveniente para todos. Aportas de finalizar la convivencia, en el mes de noviembre y considerando exageradas las metas que se propusieron en el cronograma, se le comentó al Rector, que algunas actividades de las planeadas (las adicionales) simplemente no se cumplirían. El profesor Mariano, que recién llegaba de Leticia trayendo los diplomas para las clausuras de fin de año, respondió: “Que se le va a hacer...lo que se hizo se hizo bien, lo que no se hizo no cuenta en una evaluación” (El Rector en Diario de Campo, noviembre de 2017)

Durante esa primera parte del acomodarse, que consiste en contemplar y maravillarse por la paisajística humana, se da principio al registro del Diario de Campo, el cual cuenta lo que consideraba a tino, eran las manifestaciones del “estar siendo” propio del lugar (KUSCH, 1962), y reseña también, prospectivas y estrategias para alimentar el trabajo. El motivo para desenvolver esta etnografía, de naturaleza sensible e involucrada, sobre las prácticas educativas y escolares que se dan en Macedonia, apuntó a ocuparse siempre de lo planteado en el proyecto: ¿Cómo es vivida (o no) la interculturalidad en el Francisco de Orellana, sus jóvenes, padres y sus profesores? Con escuela se entiende el completo de las prácticas escolares y su comprensión en el contexto incluyente de la comunidad de Macedonia y asociados.

3 LA RUTA Y LAS MIRADAS INVESTIGATIVAS [LA NAVEGACIÓN]

El marco explicativo del presente trabajo, repasa generalidades de la instalación de la Educación Propia de los pueblos indígenas en Colombia y la de su progresión en el Departamento del Amazonas. También aborda la discusión filosófica que encuadra la educación indígena como modelo escolar diferente del convencional, considerando algunas propuestas pedagógicamente interculturales que se fundan en la crítica de la construcción de interconocimientos. La primera parte de este capítulo, realiza una interpretación decolonial de documentos que aparecieron necesariamente durante la revisión literaria, unos oficiales, como la Ley 115 (COLOMBIA, 1993), y otros específicos, como los informes de gestión educativa contenidos en La Carta Pastoral (VICARIATO...1983). Una segunda parte acude a un diálogo con conceptos de autores decoloniales y finalmente, una tercera parte presenta brevemente a Macedonia.

3.1 LA EDUCACION ESCOLAR INDIGENA, PROSPECTIVA POLÍTICA, REINTERPRETACIÓN SOCIAL

Trinta anos atrás eu plantei uma pereira no jardim da minha casa e dela colhi muitas frutas todo ano. Recentemente notei que outra planta surgiu junto ao tronco da minha pereira e fiz algumas suposições, imaginando que era um enxerto: "um passarinho depositou uma semente no tronco da minha pereira e assim uma outra espécie cresceu ao lado da minha árvore. Para certificar o que estava acontecendo, chamei um biólogo que, estudando-o, descobriu que no chão onde eu plantava minha pereira havia raízes de uma velha árvore de mármore, uma árvore forte típica da região, capaz de resistir a intempéries e ventos. Essa outra árvore cresce, agora conhecida por mim, ao lado da pereira, coexistem no meu jardim. (Contada por Danielle Mitterrand en el foro mundial de Porto Alegre, 2005 en BERGAMASCHI, 2005

La metáfora del injerto, contada por Danielle Mitterrand en el Foro Mundial de Porto Alegre en 2005, ejemplifica bien una característica propia del pensamiento indígena: La seminalidad. De manera que, dice Kusch (1976), todo lo que es semilla crece desarrollándose según las determinantes de su geocultura. En esto no deja de haber cierta fatalidad, pues independiente de los contratiempos siempre la colecta es sobre lo que se ha sembrado. En la Educación Escolar Indígena en

Colombia y del Amazonas no es diferente. La siembra de la insatisfacción por su educación y el deseo de tener una mejor ha sido permanente, se ha valido de voces, litigios y luchas, propias y ajenas, que ayudan a lidiar con las contingencias, muchas veces echando mano del derecho a la autonomía en los momentos en que convenía hacer cortes o injertos con lo normativo.

El aspecto nacional: Según Castillo Guzmán (2008), la Educación Propia se remonta a una comisión de indígenas del Cauca que se reunió con el presidente José Vicente Concha en el año de 1916, una época en que Colombia tenía por política, gobernar al salvaje hasta que fuera reduciéndose a la vida civilizada (la ley 89 de 1898).

Esta comisión reclamaba en aquel momento lo mismo que se reclama hoy: mejorar la situación precaria de las escuelas que, entre otras cosas, ya se encontraban instaladas en sus territorios. Y pedían además, una escuela propia¹⁷. Desde entonces no hubo duda, y la hay menos ahora, sobre los pilares con los cuales soportarían esa educación genuina, y puede acompañarse ya en manifiestos como los de Quintín Lame, la comprensión del conocimiento que se le imprime al actual SEIP: “la naturaleza humana me ha educado como educó a las aves del bosque solitario que ahí entonan sus melódicos cantos... sin maestro”. (SEIP.COLOMBIA, 2013).

En lo que sigue del siglo veinte (como era previsible), ocurren confrontaciones con la Iglesia Católica y el Estado, cuyo balance arroja toda una serie de acciones a las que se opone el Ministerio de Educación Nacional (MEN): misioneros expulsados, fundación de escuelas bilingües, programas autónomos de capacitación y formación de maestros, elaboración de currículos y material didáctico propio. Tales iniciativas educativas crecen y maduran coadyuvadas por los movimientos indígenas del País, cuya capacidad para litigar las necesidades que van surgiendo les sirven al mismo tiempo para fortalecerse como cuerpos jurídicos.

¹⁷ Caviedes (en un coloquio al interior del grupo PIABIRU) comentaría que las peticiones apuntaban a que se les tratase con respeto y en dignidad, a que se les permitiera aprender en su lengua natal: “Fue la profesora Graciela Bolaños quien llamó la educación indígena como propia [...] siempre que se les preguntaba por cual educación era la que querían, estos respondían queremos una educación propia”. <https://www.ufrgs.br/ppgas/portal/index.php/pt/pessoal/pos-doutorandos#2016>

En la década de los noventa el Estado cede por fin a los litigios que le plantearon las corporaciones indígenas a favor del autogobierno, no solamente por el enorme poder de convicción de estas organizaciones, sino porque el clima mundial apremiaba la inclusión social de la diversidad étnica, en especial mediante el Convenio OIT 169, presión que traía consigo recursos de inversión que prometían al Estado, la posibilidad de transitar de la categoría “tercer mundo” a la de país en vía de desarrollo. Por eso, además del repliegue voluntario y paulatino que los católicos dieron en la administración educativa del país, el MEN decide adoptar, de una vez y por todas, políticas de gestión que favorezcan las prácticas tradicionales de educación. Desde entonces, el derecho a una educación diferenciada o etnoeducación¹⁸, se asienta con la Ley 115 de 1993 o Ley General de Educación y específicamente con el decreto 804.

Se entiende por educación para grupos étnicos (etnoeducación) la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso sociocultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones. (COLOMBIA, 199, artículo 55)

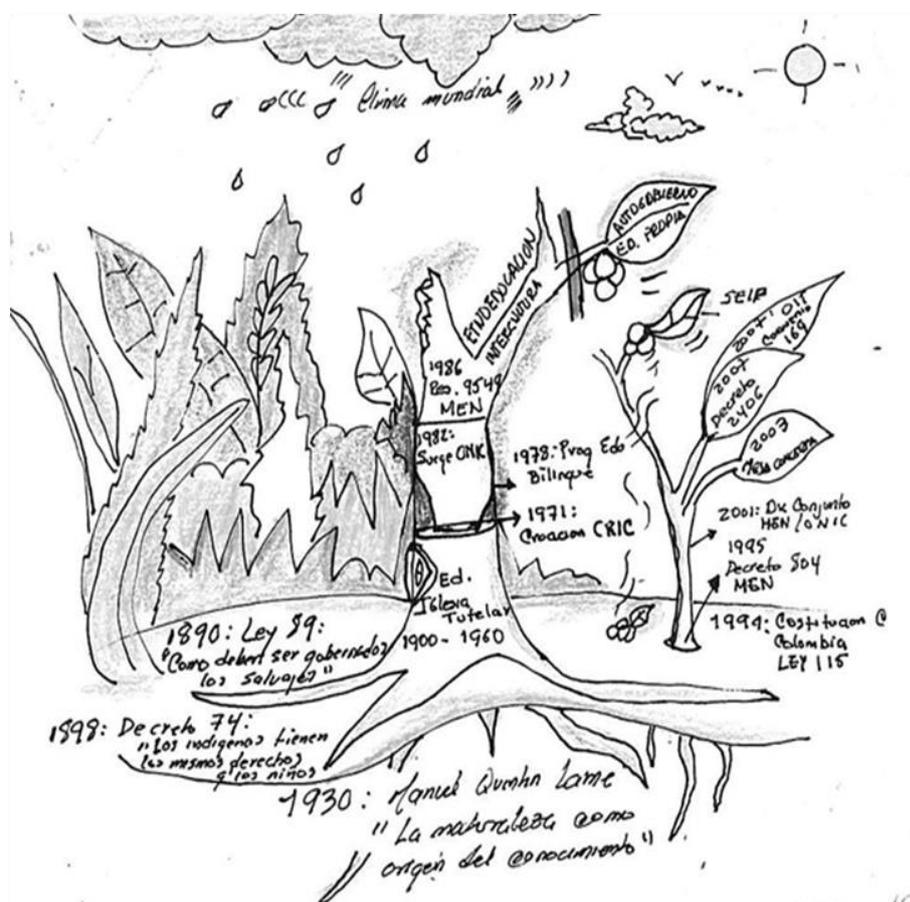
En poco tiempo, los ejercicios autónomos que los pueblos indígenas venían ejerciendo en torno a su escolaridad pasan al plano formal y normativo, regulado por una política nacional participativa y plural, la cual contempla lo aprendido en los programas de educación bilingüe de principio de siglo, pasando por el soporte pedagógico de la etnoeducación, hasta llegar a los enfoques que propenden por la interculturalidad. A la fecha, una Mesa Permanente de Concertación regula las tensiones entre el estado y la Organización Nacional Indígena (ONIC), propone y evalúa los progresos de la Educación Propia en el país.

Como tal, el desarrollo de la Educación Escolar Indígena colombiana puede resumirse como si se tratara de una planta (Figura 1). El primer momento es la germinación: El suelo en el que crece la educación indígena es la institucionalidad, el estado de derecho que litiga las necesidades expeditas de los indígenas e indigenistas (bilingüismo, dignidad), pero sus raíces, es decir sus simientes, son netamente de naturaleza indígena, llena de saberes propios (Estar Siendo). Una

¹⁸ La 'etno' educación es una atribución de la idea de 'etno' desarrollo introducida en los 80s por Guillermo Bonfil Batalla.

segunda fase es su crecimiento, accidentado, tortuoso y quebrado, probablemente propiciado por un escenario mundial en el que la colonialidad del continente choca con los avances del derecho internacional humanitario. En un momento dado, en este "clima de transformaciones propicias", se reciben influencias de nuevos enfoques que alimentan la escolarización indígena (el sustantivo de etnoeducación), produciendo frutos (el modelo pedagógico del SEIP). El tercer momento muestra lo que se cree es un injerto aunque en realidad se trata de un nuevo vergel (plantío): Los frutos maduros caen en suelos (geocultura) como el Departamento del Amazonas y desde allí la escolarización indígena, se desenvuelve en un nuevo escenario, en el que interculturalizar les es inherente. ¿Por qué es una nueva plantación del SEIP? La sugerencia desde Kusch (1976) sería: Cada comunidad cultiva desde su propio horizonte cultural, una geocultura que los alimenta ejerciendo sobre ellos una gravedad que delimita su interculturalidad, manera esta, que los seres humanos han desarrollado para aprender del Otro sin dejar de ser ellos mismos.

Figura 1. La Educación Propia en tanto política nacional colombiana.



Fuente: Autor

La Educación Escolar Indígena en el Departamento del Amazonas: Los divisores de aguas en la educación del Departamento de Amazonas (Colombia) se encuentran ligados, como se menciona anteriormente, a la consolidación de las fronteras nacionales que aparecen después de la disolución de los virreinos del Perú y la Nueva Granada¹⁹, y también a la recesión de la sociedad dada entre el imperio español y la Misión Jesuita, la cual acabó con su expulsión del continente pero que no limitó la inmanencia de la religiosidad en la configuración social de la región.

La subsiguiente colombianización de los territorios antes peruanos, trajo consigo (paradójicamente) misiones educativas conformadas por clérigos Franciscanos. Así, entre 1930 y 1950, la educación escolar en Leticia vive una fase “indiferenciada” cuya principal pretensión era colombianizar a los ciudadanos sin pormenorizar si se trataban de indígenas o no. Esta primera fase depende enteramente y por orden presidencial, de las disposiciones emanadas desde el Vicariato Apostólico del Caquetá con sede en Florencia. Se trataba de una administración remota, que sin embargo, no ignoraba el propósito de afincarse definitivamente en la región. De ahí que en la Comisión de Límites Fronterizos, que en el año de 1928 visita la zona del Encanto al norte del Departamento del Amazonas, se incluya a los sacerdotes Gaspar de Pinell y Bartolomé de Igualada. Y es solo hasta 1932, poco antes de la retoma de Leticia por parte de los peruanos, que se instala el primer sacerdote en la Chorrera (también al norte del Departamento). La llegada del Padre Estanislao de la Corst, quien a la postre fuera el fundador de los principales orfanatorios que luego se convirtieron en internados destinados a los indígenas, es descrita como una “obra titánica”:

Acababa de salir de la región la nefasta Casa Arana, los indios, vilipendiados y agredidos, vagaban dispersos, medrosos después de genocidio, la esclavitud, la deportación y la barbarie [...] el 15 de diciembre fundo el orfanatorio, con 16 niños y 6 niñas [...] En este orfanatorio, se desempeñó como maestra, la señora Gabriela Marín, que ya lo había sido de Leticia en 1930. (CARTA PASTORAL, 1998)

¹⁹ Téngase en cuenta además, el antecedente de las Misiones Jesuitas, que tanto Pombalinos como Borbones, favorecieron como primer modelo educativo colonial. Las reducciones, principal estrategia social y escolar jesuítica, las cuales aglomeraba a los salvajes para evangelizarlos, civilizarlos y darles almas mediante la educación, acaban siendo el referente principal desde el cual, los indígenas establecieron los parámetros de relación con la escuela.

En 1950 la educación del Amazonas aun no supera la administración a distancia y pasa del Vicariato Apostólico de Florencia al de Sibundoy (Putumayo), en el pie de monte amazónico. Pero a finales de 1952 la situación de la educación escolar da un giro definitivo: comisionan como Prefecto Apostólico e Inspector General de Educación en el reciente territorio de la Comisaría Especial del Amazonas, a Monseñor Marceliano Eduardo Canyes Santacana, catalán de la orden de los Capuchinos Terciarios. Su arribo refuerza la presencia del Estado en un territorio, que en veinte años pasó de los 300 habitantes de la época de los bisabuelos a poco más de cinco mil personas de la más variada índole y nacionalidad, atraídas principalmente por la economía de extracción, ya no de la de quina ni del caucho²⁰ sino de las pieles de animales. Viene a potenciar la evangelización ya instalada, y principalmente a organizar la educación.

Según datos de su Carta Pastoral de 1983, a su llegada habían 6219 habitantes, asignados a su misión compuesta por seis (6) sacerdotes y tres (3) estaciones misionales, dieciséis (16) maestros de los cuales ocho (8) eran religiosas, nueve (9) escuelas y cuatrocientos cincuenta (450) estudiantes. El saldo de la gestión a su retiro en 1989, cuando aún conservaba la responsabilidad administrativa de la educación rural del Departamento²¹, consecuencia del desmonte de la educación tutorial de los católicos que se dio en todo el país, es el siguiente: Veintiún (21) escuelas sobre el rio Amazonas, incluidas las de la zona rural de Leticia (los lagos, la carretera), diecinueve escuelas (19) sobre el rio Putumayo, once (11) sobre el rio Caquetá y tres (3) centros complementarios, más un total de ciento ochenta y tres (183) profesores, cuarenta y tres (43) administrativos y tres mil setecientos veinte y tres (3723) estudiantes. Añadiendo a la lista además, la fundación del Hospital Regional, y la que es quizás su mayor contribución a la educación regional: La consolidación de la Escuela Normal Superior (ENS), proveedora del principal núcleo de formación de profesores de la triple frontera.

²⁰ La historia de la extracción del Caucho condujo al movimiento migratorio masivo brasilero y peruano, desde el cual surge la sociología de asentamientos como Caballococha y Remate de Males (Perú) y de Benjamín Constan y Tabatinga (Brasil). Una excelente profundización se puede encontrar en Zarate (2008).

²¹ La figura corporativa por medio de la cual los católicos se mantuvieron en la administración educativa rural se conoce como "la Educación Contratada". Se establece con la Ley 39 de 1903, una concesión en la que el Estado "contrata" con el Episcopado Colombiano, la misión de llevar educación a todo el país.

Con todos los antecedentes mencionados, no es de extrañar la huella que Monseñor Canyes Santacana deja en la psicología social de los funcionarios y profesores que se encargaron, especialmente y en adelante, de la educación escolar rural la cual derivó en la indígena (para el caso del Amazonas). En el testimonio de uno de los entrevistados se pueden seguir las marcas:

La educación contratada fue el nombre que se le dio a la prestación del servicio educativo en las instituciones rurales del departamento, eso en los años 80. Monseñor Marceliano Canyes quizás era quien mejor conocía la educación escolar en la región pues fue el quien prácticamente instaló todo. Hablaba fuerte y tenía gran resistencia para las jornadas de supervisión de los internados, parecía que no se cansaba y siempre que podía, le pedía a la gente pescado para comer. Como además fue capitán del ejército español todo marchaba como un relojito, fumaba mucho. Personalmente seguía la labor de los profesores, revisaba la limpieza de instalaciones con la misma seriedad con la que revisaba sus cuartos. Era de llamadas de atención personales firmes, pero al rato los amachinaba con frases. Amigos de nuevo decía. Tenía su propio almacén de dotación. Previa cualquier daño en motor, bombilla, falta de tiza. Allá se podía encontrar hasta la pieza más pequeña y la más grande de un motor. Las escuelas pedían las provisiones empezando mes y al finalizar le llegaba la solución. Mientras a los del río no nos faltaba nada a los de Leticia, administrados por el Fondo de Educación Regional (FER) casi siempre les faltaba todo. Al principio del 90 Monseñor Marceliano ya en final desiste y entrega su trabajo al Departamento. No fue solo eso, pues ya había interés de la gobernación por manejar todos los fondos que él manejaba. Un día la Gobernación no le renovó el contrato de La Educación Contratada. Sabrá decir que la burocracia es en exceso corrupto, y la virtud del sistema que había, se perdió en una gestión torpe. (Extracto de entrevista a ex funcionario del Vicariato Apostólico de Leticia en Diario de Campo, 27 de noviembre de 2017).

Pero el asombroso balance de su gestión no solo se encuentra lleno de cifras, en muchas de las opiniones (así como la de otros sacerdotes) acerca de su labor al frente de la evangelización y de la educación de indígenas, se prevé la conciencia de la situación y de lo excedido que se veía por la complejidad de un asunto del cual ya se sentía parte:

Los grupos indígenas necesitaban ser más estudiados a fondo, pero son 21 grupos, con 9259 miembros; sus culturas se han convertido en microculturas, que, no aculturándolos y actuando, se habrían extinguido, como ha sucedido en otros países, con todo hemos respetado sus costumbres [...] La liturgia de la iglesia, que ha dado una participación mayor al pueblo cristiano, al celebrarse en castellano, debería llegar más a los indígenas, adecuándola a su mentalidad [...] Reconocemos que nos hemos equivocado en muchas cosas de todo orden espiritual y material, ensayos que se emprendieron de buena fe

y que no resultaron. Nos ha faltado tacto, tal vez, para interesar las fuerzas del gobierno y la iglesia a favor del territorio. (CARTA PASTORAL, 1989, p.10).

Monseñor no es el único con dudas sobre la escolaridad indígena. Similares congojas tuvieron los colombianos católicos que sucedieron a los Capuchinos españoles en la administración de la educación contratada a principios de los noventa. El Padre Daniel Restrepo, escribe sobre El Plan Institucional del internado de San Antonio de Mirití:

Es una encrucijada, te digo: Van ya 500 años de Evangelización y de educación de indígenas, sin un fruto satisfactorio y ni siquiera aceptable. Hay un gran remanente de ambigüedad conceptual, mucho sincretismo fétido, mucha duda en la ortodoxia y crisis en la ortopraxis, una mera yuxtaposición o sincretismo simbiótico, que no son gratificantes [...] Es necesario revisarnos, rectificar los caminos, empeñarnos en los métodos. El objetivo de la cruzada debe ser inculturar. Debemos inculturar. No se hizo. Y, para inculturar, hemos de optar por una “nueva Evangelización, nueva en su expresión”. Estas son las estrategias. Todo esto ha de rematar, lógicamente en una sana y limpia “Evangelización de las Culturas”[...] No se puede improvisar. Solamente presentando el mensaje cristiano, que es inmutable, bajo el ropaje total y concreto del lenguaje antropológico del hombre amazónico en lengua y símbolos, podremos acertar. Todo esto exige estudio y cuidadosa planeación. Ojala los de Santa Rosa que piensan viajar al Amazonas, conozcan estas letras, para que vayan viendo el berenjenal en que se van a meter. (PLAN INSTITUCIONAL... 1991, p 1)

Sin importar que los orfanatorios se quedaran con los niños y que las lenguas nativas ya casi no se hablen en esos lugares, aun así, el Padre Daniel considera que la Evangelización y la Educación de indios del Amazonas y del continente ha y seguirá fracasando, porque no se ha inoculado el cristianismo por vías sanguíneas, profundas como debe ser. Contempla la escuela de los indígenas como ambigüa, y la heterodoxia y los sincretismos de las nuevas tendencias científicas, en términos de “remanente” “fétido” y “crisis”. Evidentemente algo hiede (KUSCH 1970), y aparece la sospecha de que el indígena burla, ablanda, retuerce lo que intentan inyectarles por su bien, es decir lo que Kusch llama fagocitación.

A diferencia de lo que pasó en el ámbito nacional, en el Departamento del Amazonas parece no haber calado la confrontación entre indígenas y religiosos que dio principio al SEIP, al contrario, muchas de las iniciativas de etnoeducación,

educación nueva y educación propia que hoy son una realidad, provienen precisamente de prácticas jesuíticas y luego franciscana, que se asentaron a lo largo de las generaciones. En la actualidad, la escolarización en el Departamento opera según la incisión de 1985, es decir en una educación urbana y otra educación rural, las cuales maduraron por caminos separados. La educación urbana del municipio, se dice, es meramente nacional, inscrita en el modelo neoliberal que inspiró la Ley 115, en cuanto que la educación rural corresponde a los proyectos de educación propia de las comunidades indígenas. Este panorama, ambiguo en opinión del profesor Picón, depende de los profesores (sean destinados a las escuelas rurales o a las urbanas) que son formados en la ENS, un lugar en el que no hay una educación intercultural fuerte aunque abiertamente defiendan intereses etnoeducativos.

3.2 LO PROPIO, LO AJENO²², LO INTERCULTURAL

Como prospectiva decolonial e intercultural, la Educación Propia es una opción escolar crítica de los cánones proveídos por la modernidad²³. Al adjetivarla como propia, los indígenas traen discusiones de orden filosófico al campo educativo, cuestiones que parecen instalar dudas sobre la idoneidad de los sistemas educativos que forman a los ciudadanos americanos.

Para autores como Kusch (1976), hay en el circuito escolar convencional una excedida fe ciega en el racionalismo instrumental francés, que hace que “se tienda a exaltar al que cita de memoria datos precisos aunque solo haya leído unos cuantos párrafos de una enciclopedia menor,” (KUSCH, 1976 p. 18). Lo lamentable en este esquema, insiste el autor, es que ese hombre pasa a ser el hombre que sabe, y el que nada sabe, enciclopédicamente hablando, se escapa de las intenciones de la buena educación precisamente porque las pruebas identifican los que saben y descartan a los que no saben nada. ¿Y que saben? Pues saben de Occidente, del cristianismo y del racionalismo científico (lo ajeno). En consecuencia, se tiene por fuerza, una escolaridad en la que hay que parecer y ser algo que no se es, a como

²² É aconselhável orientar o leitor da língua portuguesa, que a palavra Ajeno (alheio), neste caso é traduzível com a palavra "externo".

²³ La modernidad en educación: La Reforma, el Ratio Studiarum, La didáctica Magna y El Emilio.

dé lugar, incluso exagerando el peso de lo externo en la configuración de una vida cotidiana que no se le parece en nada.

De manera que ese hombre que se educa en las escuelas convencionales se asemeja al de la alegoría de la caverna²⁴. En ella, hombres encadenados unos con otros, conocen únicamente las sombras de “cosas” iluminadas por una fuente de luz que se mueve a sus espaldas. Para los prisioneros, estas sombras son la realidad a la que están habituados, tercia entre ellos, además, la fascinación por la luz que les permite ver ese escenario limitado. Si uno de ellos, dice el mito de Platón, se diese vuelta y viera lo que forma las sombras, o sea el objeto iluminado por la luz, entonces se daría cuenta de la verdad, tendría una epifanía. A partir de ello, ese hombre, ahora consciente e inteligente de lo que ve, puede proyectar un modo de escapar de la cueva y ser libre. La luz, acaba siendo la alusión al pensamiento racional que supera la impavidez del hombre asombrado en las tinieblas, necesaria lección de autosuficiencia humana que instala la idea de un sujeto capaz de crear sus propios objetos y por lo tanto su propia realidad. Esta cuestión, bien aprovechada por el racionalismo francés, inaugura para occidente la importancia del individuo. Y es sobre ese sujeto que duda de su libertad en la caverna, que emerge con el tiempo un hombre europeo que vive fuera de ella, con la sensación además, de ser el dominador plenipotenciario de una naturaleza infinita en recursos, pero de la cual se protege contradictoriamente, entre los muros de las ciudades que ha extendido por el mundo, haciendo uso de una economía basada en el aprovechamiento del trabajo ajeno que produce nuevamente los objetos necesarios para fundar más ciudades, cavernas hechas por ellos. En resumen, da la impresión que la escuela convencional reproduce las dinámicas sociológicas de la caverna de Platón, así como la experiencia existencial de socavón, desde la cual el hombre/individuo acepta por obligación, la luz como único medio para ser alguien.

En América en cambio, en sus diversos mitos de creación, el conocimiento que proviene de dioses llega al hombre de modo concreto, y las habilidades que se requieren para vivir adecuadamente, tales como la agricultura y la moral, se enseñan

²⁴ Para Ricoeur (BEGUÉ, 2013) el mito es metateoría y metáfora, que se cuenta para transponer el pensamiento propio al ajeno con la clara intención de establecer un puente entre ambos, comunicar y convencer de algo. Dussel (2014) retoma a Ricoeur para afirmar que los mitos americanos así como los europeos, lejos de ser “cuentos para niños”, constituyen teorías e historias de acontecimientos sucedidos y aprendizajes acumulados, en los que la escritura no puede ser el factor que determina su complejidad.

generalmente mediante plásticas religiosas destinadas a resolver y afrontar las épocas difíciles. Se trata de una educación preocupada por el buen vivir que acontece a espacio abierto, fuera de la caverna. Así, Viracocha, luego de emerger del fondo del lago Titicaca, tiene la misión de reordenar el mundo que se encuentra en completa oscuridad²⁵ (OCAMPO, 2006). Un día, sube el sol y la luna al firmamento, garantizando la luz que hace crecer las cosas. Otro más, se dedica a hacer sucesivas versiones de hombres hasta lograr la mejor, los de masa del maíz, los cuales quedan listos para que crezca (fuertes o débiles) según las circunstancias. A estos hombres les enseñará a sembrar y a vivir en paz, compartirá los saberes para lidiar con los ciclos de abundancia y escasez, para que sepan cómo guardar la semilla, cómo activarla nuevamente para la cosecha. Y cuando hagan la guerra por territorio, Viracocha les enviará un diluvio o incendiará los caminos y los cultivos con solo enunciar palabras sagradas, borrón y cuenta nueva.

El hombre de Viracocha es un ser que vive fuera de la caverna, y que aun así, consciente de que se trata de un domo mayor que lo contiene como en la novela de Orwell, sigue pautas coherentes con la creación del dios al que teme, valorando más que nada, la comunidad a la que se encuentra unido para poder vivir. En esas circunstancias, en la medida que es un ser que piensa su trascendencia en términos de consternación y unión, ese hombre es un Dasein (HEIDEGGER 2015)²⁶. Es un “Estar Siendo” encadenado a la Otredad ampliada al mundo de los entes, esto incluye árbol, cielo, río, los vivos, los muertos, las montañas etc. En resumen, al americano le viene de cuna una educación comunitaria, religiosa en el sentido dasein, es decir sensible del paisaje y ante todo pragmática a la hora de resolver sus necesidades.

Sin embargo, la cotidianidad escolar y social del continente jamás es completamente convencional o enteramente como le viene de cuna, más bien resulta escindida, dividida, al punto que da la sensación de que se vive un mundo prestado, como ajeno. En palabras de Kusch (1970), ese pensamiento ambiguo y muy popular, expone dos vectores. Por un lado, la mente que opera intelectualmente prefiere guiarse por la praxis de lo objetual, en tanto que por el otro lado, una mente emocional obedece a la simbología fastuosa y nefasta transbordada de dioses. Así,

²⁵ Reordenar, no crearlo. La inteligencia del Viracocha Inca y del Ngutapá Ticuna, reside en la capacidad de ubicar cada cosa ya existente en el lugar conveniente para la vida en equilibrio.

²⁶ La otra circunstancia (explicada anteriormente) en la que el indígena opera como un “estar siendo” es en la connotación Utcatha. (KUSCH, 1962.)

entre más se percibe la proximidad de los dioses, menos ve cosas, y entre mayor interés tiene por ellas, menos se siente la presencia de los dioses. Este aprieto se refuerza en las escuelas, pues en ellas se enseña que la ambigüedad, condición natural del “estar siendo”, es un defecto a ser evitado. Al final el ciudadano, obligatoriamente atravesado por una escolaridad racional e instrumental, opta por la polarización y no el interconocimiento, pues o bien decide por la razón o se deja llevar por la intuición, jamás por las dos vertientes, como si la intelección fuera un proceso desprovisto de motivos, condiciones y convicciones. No obstante, dice Kusch (1970), tanto el ciudadano como el indígena, cuando se encuentra contra las cuerdas, en situaciones que le son adversas, tiende a resistir desde su “estar siendo”, tomando decisiones ya no del A o B, sino del tipo Ab, aB, AB, no A y no B, fagocitando absolutamente todo, principalmente la religión, la lengua y la escuela. Dicha fagocitación de las estructuras coloniales, por lo tanto, es una manifestación filosóficamente intercultural que parte del colonizado y que apunta a la elaboración favorable del contenido ajeno, foráneo.

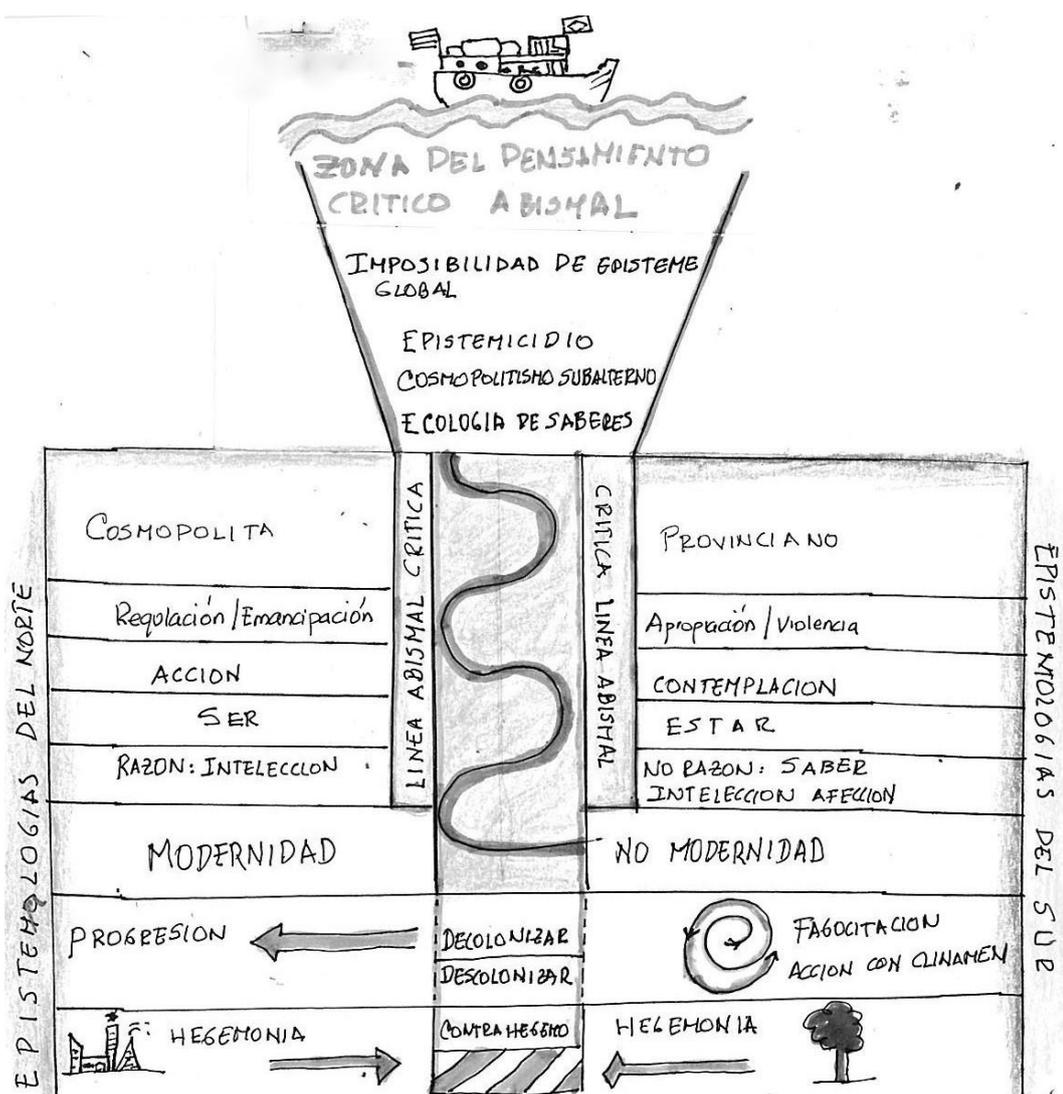
Estas versiones abiertamente “no convencionales” (como la del SEIP), conmueven la unidad artificial y colonial atribuida a la sociedad latinoamericana, sobre todo porque atraen el interés de un potencial número de pueblos, que hartos de fagocitar la ortodoxia escolar, prefieren explorar la filosofía que les viene de cuna desde esa educación-otra, así tengan que reinventarse, mejor decir reorganizar su indianía²⁷. No quiere decir, que se pueda considerar a la Educación Propia, en estricto sensu, una escolarización esencialmente indígena en el sentido étnico (inca, quechua, ticuna, aimara, etc.) o nacional (colombiana, peruana o brasilera). No. La educación escolar indígena es propia, en cuanto resulta de una elaboración autónoma que un pueblo hace asimilando el mundo que vive, decidido diseñarse desde sus raíces, desde la arquitectura de su horizonte cultural, similar a lo que acontece con los quilombos en el Brasil.

El SEIP resulta exitoso en Colombia, precisamente porque tiende el puente con occidente en términos de balance, fagocita las estructuras convencionales sin omitirlas ni destituir las, así como lo propone Boaventura de Souza (2010) con “la

²⁷ Según Bengoa (2010, p. 67-71) “son muchos los grupos humanos que se han indigenizado en estos últimos años”, en la mayoría de los casos, personas que habitan territorios aislados y donde se habían perdido los signos exteriores de la indianidad. Esta “identidad cultural reinventada” tiende un puente entre los que saben de su cultura y los que recuerdan de su cultura, al final no se trata solo de diferenciarse del blanco sino también restablecer lazos entre el indio que vive en la aldea y el que vive en la ciudad”.

ecología de saberes”. Dicho de otro modo, estos modelos educativos admiten el esquema que plantea unas epistemologías del sur colonizado contrapuestas a otras epistemologías del norte eurocéntrico dominador y colonizador, pero si y solo sí, se acepta también, que luchando por obtener ventajas para su punto de vista, ambas fluyen intersectándose. La propuesta es entonces, que las epistemologías produzcan justicia desde el encuentro de saberes, sin arrogancias de ningún tipo. No obstante, esta interculturalidad que suscita conocimiento, se encuentra supeditada a una decisión de tipo ético que necesariamente debe saltar la tendencia ya naturalizada en occidente, según la cual el camino a la verdad, así sea el del dialogo, es solo una.

Figura 1. Interpretación del concepto “Ecología de Saberes”



Fuente: Autor

En la anterior gráfica, una especie de máquina desenvuelve el concepto de “la ecología de saberes”²⁸, una zona en la que se deduce de Boaventura de Souza (2010), circula la interculturalidad. En dicha área que se define entre “líneas globales”²⁹, fluye un horizonte de naturaleza inter relacional, en el que las modalidades de pensamiento se distribuyen de modo no tan hegemónico e imperante.

El encuadre epistémico de la “ecología de saberes”, parece justificar el lugar/situación, pedagógicamente apropiado, en el que se da una escolaridad indígena que busca negociar lo ajeno y lo propio desde una ética intercultural (en esto coinciden el SEIP y Boaventura de Souza). Simplemente, no tiene sentido una educación colonizadora en un universo del Estar Siendo, en la que más bien cabe apuntar al establecimiento de formas y hábitos para el buen vivir desde la paulatina desindustrialización de las relaciones y por ende, en pro de la recuperación por la preocupación por el hombre y su felicidad.

Complementaria a esta manera de ver el saber, se puede anotar la crítica intercultural que ayuda a comprender la escolaridad como un proceso de aprendizaje que se dialoga y no un sistema desde el que se discuten certezas. Si la escuela indígena se negase a escuchar lo que los “blancos” saben de educación, valiéndose exclusivamente de lo que han aprendido mediante la tradición, cerrarían en gran medida sus oportunidades de mejorarla. Y si en lugar de aprender de sí mismos como lo hacen ahora, se dedicaran a replicar la escuela tal cual les llega, entonces perderían el momento propicio para hacer justicia. Fonet-Betancourt (2004) señala acertadamente al respecto, que para interculturalizar una relación se debe escuchar al Otro con la intención de verter los posicionamientos epistemológicos a favor del contexto desprotegido y que llegado el caso, se necesitara sustituirlo en su posición, esta opción debiera tomarse temporariamente y

²⁸ La Ecología de Saberes plantea que lo que se admite como válido saber, se discuta con lo que se ignora o se considera inválido saber, pues esta negación en realidad, encubre un proceso de negación propio de la colonialidad. De plantearse una educación basada en una Ecología de Saberes esta encontraría fomento como intervención en la realidad y no como representación de ella, (BOAVENTURA DE SOUZA, 2010, p. 51-53)

²⁹ De acuerdo a Boaventura de Souza (2010, p. 29) entre una epistemología y otra se crea “un sistema de distinciones visibles e invisibles. Las invisibles constituyen el fundamento de las visibles y son establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, el universo de – *este lado de la línea*- y el universo del – *otro lado de la línea* - . La división es tal que del otro lado desaparece como realidad, se convierte en un *no existente* y de hecho es producido como *no existente*”.

no con carácter de destitución, como en efecto se acostumbra hacer. Para llegar a esta conclusión, es preciso vivenciar la interculturalidad más que recitarla:

Mas para compartir, en comunicación abierta, procesos contextuales semejantes no basta con leer un libro. Hay que compartir vida, memoria histórica e, incluso, proyectos. Y esta exigencia representa, por otra parte, una de las grandes dificultades en el diálogo intercultural, y quizá también uno de los límites de la interculturalidad. No todo el mundo puede compartir la vida de todos. Hay límites geográficos, económicos, psicológicos, etc. Crear una cultura de la comunicación contextual no es simplemente una cuestión de información por *imágenes* o, si se quiere, *mediática*. Pues se trata de cómo hacer para que la gente tenga *experiencias* de otros contextos, pueda abrirse a otros contextos y compartir vida. (REFLEXIONES... 2004, p. 27)

Las experiencias educativas alternativas del continente han crecido mucho en este sentido. Varios autores, Gasché (2010) por mencionar uno, promueven que la educación indígena sea afectiva y racional como la inteligencia del Quechua o el Ticuna, balanceada en saberes propios y occidentales. Un desafío que implica por consiguiente, lidiar con el temido carácter de enclave colonizador de la escuela, aunque también con su naturaleza injerto (BERGAMASCHI 2005). Enclave porque como piensa Gasché, la escuela es tradicionalmente un enclave de civilización en la comunidad: “allí se vive una vida (occidental) en conserva [...] que se suele justificar con los supuestos alcances laborales y económicos futuros del egresado” (GASCHE, 2010, p. 21). E injerto, porque como dice Bergamaschi (2005), la escuela indígena es una interfaz de interacción y comunicación entre dos mundos³⁰:

A porta da escola permite diálogo, permite permuta, permite também ser conhecida, o mundo indígena é mais valorizado. No entanto, essa porta não tem um filtro que regule o que é bom e o que é ruim [...] permanece [e é imanente] a força da raiz que gerou a árvore e serviu de assento para a escola” (BERGAMASCHI, 2005, p. 220)

Estas propuestas de educación intercultural básicamente explicitan en la escuela los conocimientos que se encuentran en las actividades cotidianas como la caza, la pesca, la minga, la artesanía y la danza. El profesor Apolos comentaba que generalmente los asuntos escolares se consultan a los abuelos de la comunidad

³⁰ Señalar que Bergamaschi (2005) trae la metáfora del injerto (la misma de Miterrand) no para reivindicar que la escuela indígena es una simbiosis de epistemologías sino todo lo contrario. Se trata de una educación que adopta formas de escolaridad únicamente porque crece encuadrada como tal.

como si se tratase de un tema familiar, ya que de esta manera se constata si lo que están tomando como lineamientos del PEC, en verdad se corresponde con la educación tradicional que permite al indígena acercarse a una vida plena sin angustias.

En la pesca sabemos que los niños aprenden la ciencia de la pesca desde los cinco años, conocen las plantas y las frutas que comen los peces según el color del agua en que nadan. En la caza se les enseña donde quedan los salados y los pepeaderos que frecuentan los animales. En la chagra se enseña el valor y la ciencia de cultivar la cual incluye los tiempos y las dietas que convienen según la temporada. (Extracto entrevista a Apolos León, 26 de febrero 2017)

Total, que los currículos y estrategias pedagógicas que crean los profesores, se ciñen a propósitos, que son resultado de reuniones comunitarias, largas y tendidas, las cuales consolidan los principios orientadores/unificadores desde los cuales crecerá su educación propia, son la semilla. En el Francisco de Orellana, el levantamiento, recopilación y compilación de estos principios, muestran bien la diferencia epistémica con occidente demarcada desde su vivencia indígena (cuadro 1). Y aunque buscan una educación para la vida basada en el cultivo moral de la familia, como también lo hace la educación convencional, dicha estructura social no es la misma así como tampoco lo es la espiritualidad que la soporta.

Cuadro 1 Resumen de principios unificadores del pensamiento indígena según PEC 2011.

- Hay un mundo sobrenatural de seres espirituales.
- Hay un mundo natural de seres vivientes y manifestaciones naturales.
- Hay sabedores que son ancianos, chamanes, curanderos y parteras.
- Hay un Gobierno Tradicional de curacas, caciques, consejo de ancianos.
- Hay una educación propia tradicional que se hace en la chagra, en la maloca, en el agua, en la casa familiar, en la selva.
- Hay una comunidad con territorios, leyes y costumbres.
- Hay una familia que son las etnias, los clanes y linajes, los niños y los hombres.

Fuente: Autor

Los seres espirituales a los que se refieren, son los que recorren permanentemente el mundo de arriba (del aire, las estrellas, el sol y la luna), el mundo del medio (en el que viven los seres de la superficie de la tierra) y el mundo

de abajo (en el que duermen los seres espirituales). Reunidos, conforman un cosmos acogedor del que nace el hombre con un espíritu imperfecto pero con ansias de perfección. El cosmos es la matriz (mater en griego, pacha en quechua,) de toda existencia, incluida la humana.

Entre el hombre y su madre/matriz media una ética recíproca de respeto. Se le pide permiso para utilizar sus recursos así sepa que los tiene en abundancia y cuando no los hay pero resulta que son necesarios, se acude entonces a la oración, al canto y a la danza. Cuando este hombre dice “Yo”, quiere decir “nosotros hijos de ella”, parecido en sus atributos y por lo tanto emparentado con las plantas, los animales, la lluvia y el viento.

El hombre que quita arboles donde no se debe, caza animales que no se puede, construye casas donde no cabe, quedándose en lugares de los que nunca se va y que por lo tanto no deja descansar, simplemente transgrede el orden moral. Son hombres de espíritu fatigado que se enferman y enferman a los demás. En su lugar, el buen indio, el que se mueve junto al cosmos, es un [yo/nosotros] que entiende su codependencia. Y entonces come lo que debe y en la medida de lo que puede; planta lo que se va a recoger; comparte lo que hay, sea demás o sea de menos; ayuda con fuerza en el trabajo del otro; es hospitalario, jamás trata de menos a nadie, sea niño, sea hombre, sea mujer, blanco, negro o indio; y levanta la maloca, donde mejor sirva de protección y lugar en el que acontece la sabiduría³¹.

Rodeando la tensión entre lo ajeno y lo propio, la institución educativa Francisco de Orellana, así como otras instituciones visitadas, han optado por seguir la propuesta del SEIP, es decir que combinan una estructura convencional (un currículo dividido por los niveles y áreas de conocimiento) con una manifiesta vocación ambiental y una formación en competencias ciudadanas direccionadas a la convivencia pacífica que parte de los saberes de cada etnia, las cuales, según prevén ellos, facilitarían el desenvolvimiento del indígena en ambientes que les pueden ser adversos. Es cierto que prospectivas ambiciosas tales como adecuar un calendario y una cartografía ajustada a sus ciclos de caza, siembra y pesca, son

³¹ La maloca es la materialización substancial en la que ocurre el indígena. Una institución educativa y social que sirve para reproducir el sentido de la vida con solo “estar ahí. Si por acaso fuera construida con un piso de cemento, tejas de zinc, en lugar de hojas de karaná y palos amarrados por lianas, pero mantuviera implícitas las lógicas de relación con la selva y conservando costumbres como las de hablar en torno de la hoguera, descansar en las hamacas, bailar o cantar, aun así, seguiría siendo substancialmente hablando una maloca. En ese sentido, la maloca guarda semejanza con la Opy del Guaraní descrita por Bergamaschi (2005).

esperadas por todos, y aunque aún no son realidad con seguridad están en camino de consolidarse.

3.3 MACEDONIA, COSMOPOLITA, CRISTIANA E (É) INDÍGENA.

Un turista que explore más allá del espacio que los macedonios han destinado para su visita en la zona de las malocas, encontrará que bajando por las escalinatas que van para el barrio Los Cocos, lo espera un mural pintado que dice: “Bienvenido a Macedonia. Pueblo de Dios, ciudad Luz para las naciones”. Siguiendo por el mismo sendero, junto a la cancha comunitaria, hallará una casa de dos niveles en madera y pintura verde. Es la casa del profesor Moran, Rector del colegio, la de sus hijos y también la de sus ancestros que fundaron la aldea y la escuela.

Imagen 2. Mural que anuncia la vocación cristiana de Macedonia y el Mandala en la casa de una de las familias fundadoras.



Fuente: Autor

Sobre una de las paredes del comedor de la casa hay un enorme telar hecho en yanchama (fibra vegetal), su forma circular recuerda un mandala. Las figuras de animales distribuidas en cuadrantes tienen junto a ellas palabras ticuna. Los pares están dispuestos así: Arco/maracas son Takümagü (tradición); la garza es Meüchiga (cosa bonita/historia), el guacamayo es Purakü (trabajo) y el tigre es Porá (fuerza). Los fondos de los dos cuadrantes superiores son de color naranja como un atardecer, los dos cuadrantes de abajo son de color verde como la selva, el intersticio es azul, como un río. Viendo la distribución por mitades queda a la

izquierda Takümagü y Pora y en la mitad derecha Meüchiga y Purakü. Dos frases cierran el mandala: “Macedonia es vida identidad y cultura” seguida de “tupana, perü nguêê” (Dios bendice a todos).

La estética del mandala en yanchama es complementaria por donde se vea³². Así mismo, tal cual la plástica de estos murales, es el relato de Macedonia: colonialidad y decolonialidad se relevan en una historia que comienza con el siglo, en pleno conflicto colombo peruano:

Alrededor de 1930, Vicente Macedo, de clan cascabel [TICUNA], llegó buscando tortugas de otra comunidad ticuna en el territorio colombiano, Boyahuazú. Las playas de lo que sería Macedonia rebosaban de charapa (*Podocnemis unifilis*), y él se instaló allí. Luego de seis años, su yerno Antero León Benítez, de clan grulla, casado con Virginia Macedo, lo siguió al asentamiento, construyó una casa grande parecida a una maloca donde ahora queda la escuela, y alrededor dispuso de tierras de cultivo”. (BUITRAGO GARAVITO 2007, p. 81)

A finales de la década del sesenta (siglo XX), llegan al Vergel varios pastores de la Iglesia Panamericana de Medellín con la intención de evangelizar. La familia de Antero se va uniendo a las reuniones y poco a poco los cultos pasan a ser práctica íntima y compartida con los parientes de la isla Mocagua y otros vecinos de comunidades aledañas. Se trata de una experiencia trascendente que calará en la fundación y configuración social de Macedonia.

Varios eventos importantes se leen desde el lente religioso. El primero tiene que ver con la conversión definitiva de Antero León y familia al culto evangélico, decisión tomada tras la curación en cadena de oración, de una enfermedad que padecía su esposa Virginia Macedo (BUITRAGO GARAVITO, 2007). El segundo evento inaugura la Macedonia que se conoce hoy y se le recuerda con el nombre de “la gran inundación”³³. La de 1970 concretamente, hace que los pobladores que

³² La estética de los dibujos indígenas expresan la consternación y el “Estar Siendo” de su pensamiento. En su momento, Kusch (1962) realizaría varios ejercicios interpretativos al respecto, el más conocido talvez sea, el del Yanqui y su diseño de la humanidad y las tinajas de maíz. Sin embargo, en este caso particular, el dibujo trata de un escudo familiar/comunitario, cuya intención es mostrar “la tradición Ticuna” y no un mito en concreto como el del Pachacuty quechua. Y aunque pueda resultar de alto interés, este análisis no es prioridad del presente estudio.

³³ Las grandes inundaciones son lo más cercano a un diluvio. Se trata del crecimiento del caudal del río Amazonas por encima del promedio, inesperado, tan por encima del nivel, que las casas que se construyen sobre zancos quedan inservibles y las balsas que flotan a las orillas cambian de posición tan rápido, que los ocupantes deben vigilar que no se rompa el rollo de cable de energía eléctrica que los conecta a la vera. El flujo anormal de escombros que el río escarba de las orillas puede llevarse aldeas por delante. Ver: https://youtu.be/28ha4U_YNjM

vivían en la isla Mocagua se movilizan buscando tierras altas. Así, los simpatizantes del culto evangélico acudirán a “Pueblo Nuevo”, el lugar que habita Antero León, en tanto que las familias católicas optan por Mocagua y el Vergel. (CODEBA, 2011). Con el evento, ocurre el cambio de nombre de “Pueblo Nuevo” a “Macedonia”. Buitrago Garavito lo describe así: “Decidieron nombrar a la comunidad Macedonia, refiriéndose a aquella comunidad cristiana que menciona la Biblia, pero también resaltando el apellido de Virginia Macedo (BUITRAGO GARAVITO, 2007, p. 82). El PEC contextualiza el mismo asunto de la siguiente manera: “En un comienzo la actual comunidad de Macedonia tuvo como primer nombre o se llamó Pueblo nuevo. Luego, en acuerdo con todos los integrantes o familias se optó por cambiar el nombre y colocarle “MACEDONIA” en honor a la familia León Macedo” (CODEBA, 2011, p. 221).

La tercera circunstancia resalta los cursos que hicieron Antero y Aniceto, hijos de León y Macedo, en el Instituto Bíblico de Medellín en 1972. A su regreso, levantan un templo en una colina y despliegan una ardua predica en la zona que incluye sitios distantes como el Atacuari en el Perú, y se sabe además, que uno de ellos (Aniceto) desarrolló mediante la oración y el ayuno, habilidades de curación que le merecieron importante reconocimiento. A raíz de ello, Macedonia adquiriría entre sus vecinas un peculiar valor místico que parece atraer más familias, pasando en pocos años, de las doce viviendas de la fundación a un total de treinta. Hoy son poco más de 180. Buitrago Garavito (2007, p. 83) explica mediante otras razones este crecimiento exponencial:

Con el correr de los años y con el crecimiento de la población, se dio el surgimiento de alianzas matrimoniales entre los ticuna, los cocama y los mestizos. Posteriormente la variedad de alianzas interétnicas se incrementó y algunos de los nuevos habitantes, atraídos por la demarcación de tierras, se incluyeron en las redes de parentesco de la comunidad. (BUITRAGO GARAVITO, 2007, P. 83)

Para Buitrago Garavito (2007), este ligar la historia local sobre el visor de la religiosidad es parte de la consolidación de una sociología cuyo vínculo con lo cristiano fue tan significativo para los fundadores. De este modo, conjetura la autor, las decisiones sobre los principales asuntos comunitarios, por ejemplo el educativo, siguen el camino de las alianzas que inician fuertes en el grupo fundador y que se van debilitando hasta los menos influyentes o recién llegados. En esa línea de

pensamiento, la fundación de la escuela en 1974, que se atribuye a las tensiones dadas en el tira y afloje por defender su opción espiritual de las críticas católicas, las cuales seguramente se vivieron durante la gestión burocrática en una época en que la administración de las escuelas rurales era responsabilidad del Vicariato Apostólico de Leticia, opacan otros aspectos importantes, como por ejemplo el nombre que le dieron a la escuela (Francisco de Orellana). La “poca claridad” que tienen los macedonios sobre el nombre de la institución, dice Buitrago (2007), quizás derive del “interés por relacionar los episodios comunitarios a la historia evangélica [lo cual] suscita una omisión de otros eventos que no parecen tener origen en el movimiento religioso”. (BUITRAGO GARAVITO, 2007, p. 86).

Lima (2013) piensa que hay algo más que eso. Para él, la adhesión e injerencia religiosa entre los Ticuna, no solo responde a la normal construcción de una sociología en contacto permanente con lo externo, sino al hecho práctico que representa asumir por propia cuenta un dogma religioso, que les permite moldear las distintas prácticas que hay en una comunidad conformada por diversos pueblos, sobre el visor y consonancia de un estilo de vida comunitario equilibrado. En ese sentido lo religioso opera como la escolar, es otro cohesionador de las prácticas culturales propias y ajenas.

Os ticuna acabam utilizando o recurso (se assim podemos chamar) da transnacionalidade como estratégia política diante da perspectiva de ir ao encontro as políticas indigenistas mais favoráveis a seus interesses e também aliadas aos papeis das lideranças e dos emergentes movimentos e organizações, tanto a nível regional quanto nacional. Dentro de um rol de possibilidades interpretativas é necessário mostrar que se servem de instituições religiosas, mas com conteúdos políticos, servindo como recurso para superar uma linha que antes supostamente não existia. (LIMA, 2013, p. 33)

Algunas escuelas y comunidades que conforman el núcleo del Francisco de Orellana, crearon sus nombres bajo la consciente concesión de no imponer una sola voluntad. O no es acaso Macedonia (como neologismo) una apropiada designación evangélica para un lugar que acababa de reunir a todos después del diluvio de 1970, y al mismo tiempo un recordatorio de Virginia Macedo, la dueña del domo desde el cual crecieron como pueblo. Y la sede Santa Isabel del Vergel ¿acaso no conjuga bien la administración católica que tanto apoyó la fundación de escuelas, con la tradición indígena que la ocuparía desde la imagen de Isabel Reina, esposa de

Catachunga? (CODEBA, 2011). Hubieran podido ponerle “escuela Reina Isabel” y la pregunta es ¿era eso más adecuado, realmente intercultural?

Hay más ejemplos: Mocagua (Mocagü) en ticuna significa “escopeta, espingarda”, de las que les daban a los reclutas indígenas para hacerlos soldados durante el Conflicto con Perú, la misma Mocagü que un ticuna perdió en la isla de enfrente, mientras huía de su escuadra que lo buscaba para reprenderlo. Puerto Triunfo recordará con su nombre, la lucha por obtener los títulos de las tierras que hoy ocupan y la Libertad será una alusión directa de los Yaguas saliendo de la exploración y la explotación reciente. Contrario a otras poblaciones las cuales llevan títulos de Santas, colonizadores españoles o próceres de la republica colombiana, estas dos se anuncian en momentos en los que no había conjunción con el otro y sí la victoria sobre un opositor común: El Estado como corporación. Al Rector del INFRADEO se le preguntó un día: ¿Por qué no cambiaron el nombre de la escuela del mismo modo como crearon el de Macedonia? La respuesta es la siguiente:

“ [...] lo del nombre es relativo, no tan relevante. Vea profesor, ticuna no es la palabra adecuada para llamarnos. Tampoco sería Magüta que significa pescar, parece ser lo más adecuado pues creemos que venimos del agua, pero tampoco es un nombre como Yoi, ota, pogüta [significa lo mismo que Magüta] es una acción. Alegar por el nombre con tanto antropólogo discutiéndolo no va a quitar ese nombre de circulación, igual lo usamos porque nos gusta. La Normal Superior ya se llamó colegio la Salle, para los viejos es la Salle, para los jóvenes es la Normal. No fue opción nuestra bautizar el colegio así, no sé porque Monseñor le puso así. Lo que si nos toca es criarlo. Es diferente a lo que se hizo con el pueblo [...] aquí si podíamos bautizarlo, nos correspondía. (Extracto entrevista con el Rector, 27 de noviembre de 2017)

Sin embargo, que Macedonia sea abiertamente Evangélica continúa incomodando a muchos. Y a pesar de que autores como Lima (2013) reiteran que las confluencias indígenas y mesiánicas católicas y evangélicas han sido recurrentes en la colonialidad de la amazonia, permanece latente aquella crítica que ve en la opción religiosa que tomaron los macedonios una contaminación cultural. Ven la viga en ojo ajeno. En la construcción de la Tabatinga (Brasil) que se conoce hoy, relata Ataíde (2015), son los pastores evangélicos y los sacerdotes católicos, quienes auxilian la precariedad en la que quedaron los sirigueros del nordeste, arrojados a su suerte (por el gobierno de su país) en el Marco fronterizo con Leticia (Colombia). Son los clérigos y pastores los que abren las primeras escuelas que tienen por fin,

brindar educación a aquellos caboclos que no admitía la escuela del fuerte militar, y a aquellos que tenían que ir hasta Leticia para recibir educación colombiana. El Colegio Batista de Tabatinga (de fundación y vocación evangélica) en el que los colombianos matriculan a sus hijos (a altos costos además), interesados en familiarizarlos con la cultura brasilera que promete el sueño brasilero, data de esta época de configuración urbana y social. Nadie cuestiona la “poca claridad cultural” de los católicos colombianos que los matriculan allí.

Así que, por más golpe de mesa que haya sido bautizar el colegio con el nombre de un “pacificador español”, la voluntad de mantenerlo, cuando ya no era necesario pues ya se contaba con la autorización para cambiarlo, resulta ser una negociación sucinta entre el indígena y el Estado, una medida que permite a cada uno, seguir siendo a su manera y en el mismo espacio, estableciéndose límites para intervenir mutuamente. Barbosa Mendoza (2006) lo reseña así:

Igualmente expresaron su necesidad de recuperar y fortalecer las actividades culturales de la comunidad. Estas actividades culturales suelen organizarse a través del colegio. Su condición de evangélicos no les permite recuperar sus tradiciones ticunas en otros espacios de la comunidad. Es así como se realizó un ritual de pelazón el día del idioma (23 de abril de 2005) como un programa cultural del colegio. El día de la pelazón, alguno de los indígenas, al ser cuestionado por un pastor de Bogotá acerca de la actividad, respondió que era necesario hacer dichos eventos para no perder la condición de indígenas ante el Estado, ya que esto podría poner fin a su condición de indígenas y, por consiguiente, les impediría el acceso a los recursos que se perciben por el Sistema Nacional de Participación, más conocido por ellos como “las transferencias”. (BARBOSA MENDOZA, 2006 p. 126)

De todos modos, lo que acontece eventualmente en la escuela se repite a diario en el montaje etno turístico de Macedonia. A la llegada de los barcos de las agencias, se engrana un protocolo de atención que incluye una presentación cultural. El equipo lo componen mujeres, un hombre adulto, niños y niñas de la comunidad. Mientras el hombre conversa con el grupo de turistas, las mujeres Ticuna seleccionan una joven blanca para llevarla a trastienda y vestirla de “moça nova”. Se tomó nota del movimiento:

La presentación es resumida y no supera los 10 minutos. El hombre del baile sienta al grupo y les cuenta en que consiste “la pelazón” de “la moça nova”, explica brevemente el baile que van a presenciar. Con lo que no cuenta el grupo de turista es que la joven que representará el papel es una de ellos, pocos se percataron del raptó. El baile inicia

con el mono apuntando su falo para todos lados (interpretado por un niño de la escuela). Cuando tocan los caparazones de tortuga y empiezan a cantar las mujeres, los turistas están concentrados en la joven trajeada de india, que casi pasan por alto la totalidad del evento. Les preocupa que a esa mujer suya le vayan a arrancar los cabellos, que se convierta en mujer de ese modo. Cuando están más concentrados en la escena, las Ticuna empiezan a sacarlos del estatismo en el que están, invitándoles al baile, les extienden la mano, algo que no pueden recusar y acaban sumándose. (Diario de campo, octubre 2017)

Al final, el mosaico de fotos muestra una “turista aindiada” dentro de un marco de mujeres y niños Ticuna. Una joven de las del ejercicio contaba: “Las mujeres ticuna me retiraron del grupo y me vistieron así, sentí nervios, no sabía cómo actuar con la mirada de todos los turistas encima de mí” (frase de una turista en Diario de Campo, octubre 2017). Este tratamiento sustancialmente intercultural, constituye un vuelco sutil al enfoque turístico preponderante, casi imperceptible y profundo que viene desde el indígena (y su intelectualidad) como proponente.

Imagen 3. Presentación de danza de la pelazón en maloca turística



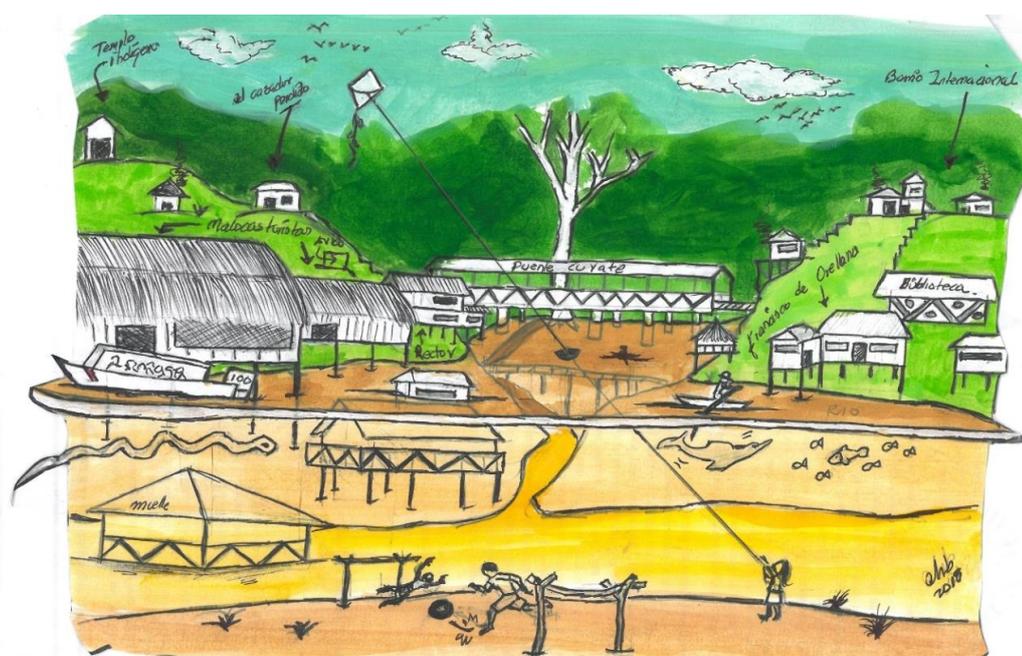
Fuente: Autor

Barbosa Mendoza (2006), proporciona una interesante interpretación acerca de los recursos intelectuales propios que se pueden identificar dentro de los componentes culturales autónomos de Macedonia. En su trabajo, el cual describe la vida del lugar en términos de “esencia comunera del indígena”, resalta la capacidad que el Ticuna tiene para asumir los tiempos de abundancia y escases, inherentes a

las crecientes y sequías de los ríos y lagunas. A su entender, la serie de pensamientos que el indígena concatena intelectualmente para este fin, se resumen en la filosofía del “Mea cha maü” (vivir bien, vivir tranquilo). Dicho encuadre no pasa por el acumular (idea del desarrollismo) sino por el resguardar en épocas de escases toda la oná (comida) posible, ojalá ñemaügû (mucho/a) en la chupata (la casa), y mediante el principio del pema tyá cha njauú (compartir lo que tengo). La prosperidad para el Ticuna pues, no trata de tener hartas cosas (muü) sino de prepararse para los ciclos del alimento del modo más eficiente.

Se sobreentiende sin embargo, que la abundancia/escases se encuentra ligada a los periodos de tatü i nire y tatü nerö ma (está mermando el río, está creciendo el río) pero no son conceptos análogos, ya que el río crecido no remite necesariamente a la abundancia así como el río seco no describe obligatoriamente la escases. Lo que los periodos señalan, es la manera en que se debe abordar la abundancia y la escases como modo de vivir, marcan el Estar Siendo del habitante que se transfigura a partir de la geografía que lo delimita, de manera tal que jamás, una creciente o una sequía (con su escases o abundancia) son iguales, aunque indistintamente una anteceda a la otra per secula seculorum.

Figura 2. Está mermando el río, está creciendo el río



Fuente: Autor

En el periodo en que las aguas bajan, comienza por decirlo de algún modo, una expansión vital. Van apareciendo de donde estaban ocultos, ríos pequeños. Playas se van ampliando por el Amazonas que las abandona, y la arena en cuestión de semanas, brota en hierbas verdes y rasantes que indican el momento propicio para la siembra de lo ligero. Los caminos que unen las comunidades se secan y se hacen transitables a pie. De la ducha en el baño de la casa se pasa al recreo en las quebradas (igarapés). En las sequias hay pues, abundancia de trabajo en torno al sembrío de yuca, maíz, maní, sandía, arroz, y también de visitas familiares en las aldeas que se pueden recorrer por trocha, de lúdica en las playas.

Y cuatro meses después, cuando las aguas suben, la introspección del Ticuna se intensifica. El río se traga primero las efímeras playas, luego cubre los arroyos y rodea las casas diluyendo la idea de orilla. Habiendo peces por lado y lado, todo lo que se considere propio se confina al espacio seco que proporciona el domo. Perros, gatos gallinas, plantas, nevera, televisor, hermanos, hermanas, dependerán de la canoa, de las habilidades para nadar y de las tablas que se ponen entre vivienda y vivienda. La vida que transcurría en la tierra ahora se encuentra bajo agua, cerca de sus dioses suspendidos en la profundidad del inframundo (icha nguée, stand by), una proximidad que atemoriza la conciencia.

La abundancia en la época de inundación (además de la del agua) entonces, se manifiesta en la introspección, en los recursos prolijos, sociales y psicológicos, a los que debe recurrir el indio para mantenerse alerta y tranquilo, contando las historias, interpretándolas, trasmitiéndolas (es una abundancia en pedagogía Ticuna). Como crecientes y sequias del río son sucesos anunciados, él cuenta (a diferencia del inca, para el que el Pachacuty es repentino y fatidico) con cierto conocimiento anticipado, desde el cual puede aprimorar las condiciones del encuentro con ese mundo espiritual que teme. Esas fuerzas que lo configuran, que abrazan, que lo envuelven, y que se ligan al "hidros" como evento real y psicológico, obligan a que su pensamiento navegue con la amenaza, mejor decir el riesgo. Así, en los eventos sociales que organizan (tales como las presentaciones al turista y las que se le hacen a los funcionarios del MEN) prevalece una hospitalidad, cuyo

principal fin es el de prevenir a la comunidad de los daños que se pueden dar por el contacto externo³⁴ y no, como algunos le atribuyen, una muestra de su ingenuidad.

Poco de esto es perceptible al ojear foráneo, al cual por el contrario, le puede parecer que las cosas que allí hay (el puente en concreto, los paneles solares, la economía informal, la estructura turística, su enorme colegio y el muelle moderno) son una muestra del éxito cosmopolita que es Macedonia. Otros, encontrarán preocupante la incidencia religiosa occidental en las prácticas culturales, hallando polémicas las restricciones en sus normas de convivencia. Y no obstante, quien pase más de una semana entre ellos, notará sin dudarle siquiera, que los macedonios han adoptado sinceramente el culto evangélico, creen en los valores y los practican (talvez esa persona cualifique el panorama como un sincretismo cultural).

Finalmente, solo aquellos que viven la cotidianidad, saben que se trata de una realidad que se encuentra abierta a las amenazas, las cuales administran practicando la interculturalidad como enfoque crítico de las relaciones, aunque no en esas palabras, sino mediante acciones que les vienen automáticamente desde el mismo *mithos*.

3.4 LOS TICUNAS PUEBLAN LA TIERRA

Tem turma de Antropologia ou Biologia que dizem que nos viemos através do mono primata. Nós Tikuna, los Ticuna, viemos através do pescado. O Ticuna não vem nem de Adão nem de Eva, nem do primata. Yoi pegar o pescado. Por isso a palavra Magüta que dizer tirar coisa da água que também pode se dizer Poguta. Depois da pescaria, os Magüta (os ticunas) não se conheciam entre si, se eram irmãos, tios. Yoi agarrava o caiman e cozinhava, quando estava pronto chamava todas as pessoas para provar a caldo. Mas quando as pessoas provaram diziam para Yoi, esse é caldo de Guacamayo, Yoi dizia você vai ser clã de Guacamayo. Outro dizia parece carne de tigre. Yoi dizia você vai ser de clã de tigre. Assim foi. Butum, Paujil, avai fruta. Uns clãs são aves, tem clã de plantas e de animais. Clã de aves não pode namorar entre eles. O mesmo o clã de plantas e de animais. Não pode namorar. Só metade e metade. Um de clã ave com um de planta ou animais. Até netos já tem clã no nascimento, passa do pai para filhos. Clã Boi, fosse você casado com uma índia, nasceu

³⁴ Operan como las máscaras que usan los hombres en las fiestas para parecerse a los demonios. Estas, como informa Goulard (1994), son una distracción que busca diluir la amenaza en la algarabía del evento. De este modo, los Ticuna dejan llegar los demonios al baile, permiten que corran a la gente entre masato, cantos y danza, y cuando llega el momento, los sacan del rostro del bailarín y los devuelven de donde vinieron: al río.

tua filha ela já seria clã boi. (Extracto de entrevista a Nino Fernandes, 26 de enero de 2018)

Los Ticuna son claramente un éxito demográfico, cultural y epistémico. Joao Pacheco de Oliveira, en sus viajes de las décadas del 70 y 80 del siglo XX, los consideraba el grupo indígena más grande del Brasil con cerca de 18.000 personas. Goulard informó en 1994 que la población Ticuna en Colombia, Brasil y Perú oscilaba en 30.000 habitantes. Paladino dice en 2006, que solo en Brasil ya eran 129 aldeas y 33.000 individuos. Buitrago calculaba en 2008 que el contingente ticuna en la región era de 45.000, en tanto que informaciones del Ministerio de Justicia Brasileiro registraba en 2010, la suma de 48.696 ticunas.

Más allá de las cifras multitudinarias que apoyan esta idea, se encuentra la cotidianidad y continuidad de un modo de vivir indígena (de las aldeas, resguardos y comunidades) que lo confirma. En Poblados como San Martin de Amacayacú en Colombia y Umariacú I y II en Brasil, la ticuneidad es el sueño “arquetípico”, en el que se pueden escuchar y ver (para el que quiera aprender) la lengua viva y las prácticas culturales tradicionales a rajatabla. Y en aquellas localidades en que no se percibe “tal pureza”, subsiste como se ha descrito aquí, la fagocitación del pensamiento ajeno en el propio, una instancia intensa de indiania que se puede sentir allem de los estereotipos.

Ya sea integrándose a otras etnias en un mismo territorio o viviendo en las ciudades amazónicas, la clave de este suceso parece encontrarse en su capacidad de desenvolver relaciones inter étnicas, internacionales e interculturales. Históricamente, se ha dicho de ellos que son gente pacífica que prefiere no reñir con el forastero, lo cual no implica que lo evadan, pues muy por el contrario, como piensa Zarate (2008), acostumbran a rodearlo, ampararlo, absorberlo y vencerlo por las buenas. De esta manera, las estadísticas exponenciales confirman la “Emergencia Indígena” compleja, actual y en permanente transformación (BENGOA 2002), que enfrenta la complejidad colonial desde las correlaciones que entablan entre lo cotidiano y lo mítico. No obstante, y pese a que los escritores de este pueblo

han sido militantes de la causa³⁵, es poco lo que se ha dicho respecto a cómo se da este giro epistémico-psicológico, que le permite al Ticuna seguir siendo con o sin colonialidad de por medio.

La cita que abre esta sección y la que sigue a continuación, son extractos de la entrevista sostenida con Nino Fernandes, Ticuna activista reconocido y profesor de alta injerencia para su pueblo, fallecido este año apenas semanas después de sostener la sesión. Una personalidad que siempre estuvo muy pendiente de responder y de opinar en cuanto a lo que se escribía sobre ellos, pues como fuera, en su condición de cofundador de Museo Indígena Comunitario Magüta, en la de miembro primordial para el Conselho Geral da Tribo Tikuna (CGTT), o en la de profesor de la red de ensino público, se aseguró de hacer presencia en casi todos los procesos investigativos de renombrados autores como Joao Pacheco de Oliveira y de otros más recientes como Paladino (2006; 2008; 2010) y Lima (2013). Al comienzo del encuentro de enero en el Magüta, Fernandes relataría el mito de la creación, base del pensamiento Ticuna desde el cual se establecen equivalencias y discrepancias con la cultura- otra.

O nome dele é Ngutapa. Ele tem esposa Mapana. Mas nunca viveram juntos, nunca tiveram sexo. Um dia Ngutapa convidou a mulher dele para passear dentro do mato. Mas quando ele foi longe, ele queria só agarrar a mulher pela força não com amor, por isso ele não conseguiu conhecer ela. Com toda a raiva por ter sido rejeitado, amarrou a mulher a um troco de árvore, para castigá-la e que morresse de fome. Ele caminhou para dentro do monte pensando que ela tinha já morrido. Mas aonde ela tinha sido amarrada, na árvore havia o pajaró Kan Kan. A mulher gritava “Oh Kan Kan será que tu não podes se transformar em homem e me desamarrar?”. O Kan Kan desceu e realizou o pedido. Depois disso ele perguntou para ela o que mais queria, se queria vingança. A mulher disse que sim e o pássaro deu uma casa de avispa³⁶ para ela. O pássaro disse que quando o marido passar por esse caminho ela pode jogar as avispas nele. A mulher se escondeu bem e esperou o marido passar. Quando Ngutapa passou ela jogou a casa das avispas e as avispas picaram ele no joelho. Dentro do joelho inflamado cresceram quatro pessoas, essas aqui. Yoi, Mowatcha, Aicuna, Ipi, duas mulheres, dois homens que nasceram de la rodilla de

³⁵ Son varios los autores brasileños de prestigio que se han quedado en la región, sea mediante proyectos como Joao Pacheco de Oliveira y la cofundación del Magüta o aportando debates que “desalvajizan” al indígena, como es el caso de Viveiros de Castro y el perspectivismo amazónico. Pero el dato más curioso talvez es, el del fallecimiento de Nimuendajuú en Santa Rita do Weill (a una hora de la frontera). Coincidentalmente Nimuendajuú escribiría *The Tukuna* en 1952 y además buena parte de la cosmogonía guaraní, que orientan abordajes sobre la educación escolar indígena como los que se traen aquí.

³⁶ Avispas, Vespa en Portugues. Algunas palabras son dichas en español porque Nino hace el esfuerzo. Rodilla es joelho.

Ngutapa, essas são as primeiras personas que viviam no Amazonas.
(Extracto de entrevista, 26 de enero de 2018)

Complementario a lo relatado por Fernandes, se pueden añadir una serie de aventuras de Yoi e Ipi y algunos eventos ligados a la creación, los cuales sellan un cuerpo textual, que Mitógrafos como Hüttner (2007) han organizado en una secuencia de eventos que le facilitan al lector occidental, una útil comprensión de la mitología ticuna.

Así, lo primero a decir es que no hay un antes de Ngutapa y Mapana, ellos han existido siempre; y no obstante esta singularidad, para el resto de sus creaciones sí hay un génesis o una sementera, desde la que emergen las humanidades: **la llaman el eware primigenio, un lugar que tal como sus dioses, no tiene principio ni fin.** Otra referencia al agua como posa de vida, se da en el encuentro conflictivo que relata Nino para Ngutapa y Mapana (en términos de matrimonio y venganza), y que deriva en el nacimiento de **los primeros inmortales con personalidad que se desarrollan de las rodillas hinchada de Ngupata:** Yoi y Motwatcha se alojan en la rodilla derecha, Ipi y Aicuna en la rodilla izquierda. Será Aicuna, la hija valiente que se transforma en caimán **cuando el Jaguar devora a su padre Ngutapa**, y son Yoi e Ipi los que juntan los pedazos de su padre de dentro del vientre del demonio (para darle vida nuevamente), luego que su hermana lo ha cazado tras llevarlo con engaños al fondo del río, notificando de este modo, que el agua es una permanente fuente de tragedia, sea porque la transición del ahogamiento es casi imperceptible, sea porque el jaguar sigue allí, a la espera de almas por devorar (y por eso no hay pescador que no tema al tigre del agua).

Las ramas de la Samaumeira (ceiba en castellano) que cubren el mundo de oscuridad y que además conectan el mundo de abajo con el mundo de arriba, representa un riesgo (porque los demonios la pueden utilizar para subir y bajar a su antojo) y por lo tanto otra aventura para Yoi e Ipi, misma que solucionan convenciendo a la ardilla para que derribe el árbol definitivamente. **El corazón de la Samameira caída es sembrado** por los gemelos y de él germinará un Umarí. **Tetchi aru ngu'ü, crece fruto de este árbol y su amor divide a los hermanos.**

Ipi sostendrá un romance con Tetchi aru ngu'ü (con hijo incluido), y en represalia, Yoi obliga a su hermano a subir el **árbol de jenipapo que tiene como**

poder nunca parar de crecer. Para lograr el cometido, Ipi se transforma en hormiga, siendo el primer ser que llegará al final del jenipapo. De testimonio traerá para su hermano un fruto, el cual raya junto al eware, con tanta pasión que **acaba por descollarse a sí mismo y su esencia es diluida en el río primigenio.** Tetchi aru ngu'ü y Yoi pescaran a Ipi del eware, para que luego ambos (Yoi e Ipi) comiencen la pesaría de personas. El primero atrapa los Magüta (Ticunas), en tanto que el segundo pesca a los peruanos.

Muchos de los mitos de creación del mundo están rodeados de ewares. Por mencionar algunos ejemplos, el pozo de zamzam abierto por el arcángel Gabriel para salvar la vida de Agar y su hijo arrojados en el desierto, la diosa griega del amor Afrodita que nace de la espuma del mar, Moisés abriendo una piedra de la que surge un manantial del que bebe un pueblo peregrino. Luego, poco tiene de excepcional, que los Magütá según la mítica propia, vengan del agua y no de primates o de Adán y Eva, del barro o las costillas. Sin embargo, la inmanencia del componente hídrico, que es común en el pensamiento de los pueblos que tienen relación con una geografía acuática, es en el Ticuna un elemento de juicio permanente. En él, dice Vieco (2010), el agua se parece al pensamiento, debe ser calmo, amplio y profundo: “el sentido de la vida es lograr la perfección mediante actos, pensamientos y acciones, lo que permite tener hijos e incrementar el naë (pensamiento)” (VIECO, 2010, p.148). Básicamente esto significa que opera afectado por el paisaje, y por lo tanto, desde una estética de la que no se puede desprender. Pensado así, los Eware I y Eware II, territorios demarcados sobre los eware originales en el Alto Amazonas, por los que además circulan lagos y ríos que poco se importan con las fronteras nacionales, son también el escenario de una expansión vital cuyos principios prácticos son los de la navegación existencial.

En estas circunstancias cabe considerar la psicología social Ticuna como fluida, provisional y cíclica, es decir en los términos de fagocitación kuscheana. Cada cuatro meses la misma vida fagocita. Así, lo que para otros es eterno, aquí es susceptible de ser llevado por las aguas así haya crecido con vigor y lo que llevaba arraigado años, un día acaba en la orilla y es arrastrado por la corriente. Significa también, que cada cuando, el mundo de espíritus y demonios se acerca amenazante al ticuna, y luego se aleja, dejándole playas, sol, cosechas para disfrutar brevemente. Una vida que se mece en un vaivén que se parece a la rítmica de la

danza, un paso adelante y otro atrás - con paso acompasado y monótono como los ciclos de subienda y sequía - acaba sugiriendo un sujeto filosofante de su vitalidad, o como describe Menezes (2015) sobre su experiencia con la danza guaraní "o que parecia não estar saindo do lugar, dando uma sensação de monotonia, tornou-se uma sensação de estar indo para algum lugar. Eu não tinha vontade de parar, como se fosse empurrado, em um ir e vir sem começo ou fim " (MENEZES, 2015, p. 181).

Además del rasgo fagocitador de su pensamiento influenciado por la hidro cultura que lo rodea, se encuentra también el carácter seminal que le imprimen a sus prospecciones. En la mítica es evidente la constante preocupación por el otro (que es siempre familiar) a pesar de los conflictos graves que se les presentan; y si Aicuna se transforma para matar al Jaguar, es porque en verdad y a pesar de lo conflictuada que pueda estar, le preocupa el destino de su padre Ngutapa, el mismo que quiso forzar sexo con Mapana su madre, y que ella, para vengarse, envió las avispas que lo picaron, dando origen a los inmotaes, o sea ellos, Yoi e Ipi, Mowatcha y Aicuna. Incluso Ipi hubiera podido quedarse para siempre en el eware, a no ser porque Yoi y Tetchi aru ngu'ü deciden recuperarlo de las iscas de jenipapo, en que él mismo se convirtió para redimirse por la ofensa de la infidelidad.

Por otro lado, los pedazos de Ngupata en el estómago del jaguar, las astillas del Ipi Jenipapo, el corazón de la samamaeira de la que nace una mujer umari, alusiones a la necesidad de sembrar y luego a la determinada tendencia de expansión, sugieren que para los ticuna hay diversos tipos de nacimientos y la imposibilidad de una muerte plena, pues de la mínima sustancia puede brotar la hecceidad de cualquiera. Ese modo ser y estar que los identifica como familiares, cuya organización clánica cuenta Fernandes en el mito del caldo de caimán, les notifica a los magütas (independiente de las configuraciones individuales que hace que para unos y otros la sopa tenga sabores diferentes) que todos vienen de la misma sustancia, y que por lo tanto les atañe una responsabilidad sólida por la vida del otro, un principio "in solidum" en latín o como dice Bruno Kaingang: el principio de la reciprocidad indígena.

Entonces lo Ticuna, su pensamiento que enmarca lo germinativo en términos de una estética acuosa, es ante todo fagocitación de la realidad que lo circunda. La inteligibilidad que tiene de los eventos no rompe la cadena mithos y cognos; en eso se parece más al quechua que al hombre que se desprende de la lógica aristotélica.

Funciona además seminalmente, es decir comprendiendo desde la idea del cultivo, el hecho práctico de que todo crece, se complejiza y retorna. En la medida que es consciente de lo premeditado que son los ciclos marcados por las crecientes y sequías, mismo que le anuncian los plazos con alguna precisión, se sobrentiende que solo puede navegar en las circunstancias, nada de anticiparlas.

Se puede llegar a estas inferencias desde la antropología filosófica de Kusch (1953,1962, 1970). Algunos ejemplos fueron presentados en la geocultura del problema. Se dijo que, el modo en que enunciaron las comunidades y las escuelas es una fagocitación de la colonialidad, es la interculturalidad funcionando en los términos de Kusch. Y desde lo histórico y lo sociológico, se comentó la manera en que a pesar de estar rodeados de agua y de colonialidad por todos lados, ellos siguen siendo ticunas premeditadamente. Quizás, ahora que se va a mostrar como interactúa este “Estar Siendo” propio del indígena, con el “ser alguien” del investigador, convenga dar una ojeada a la alternativa metodológica del Estar Siendo Juntos, una conjunción entre Kusch y Maffesoli planteada por Bergamaschi.

Imagen 4. Nino Fernandes (QEPQ) cuenta el mito de la creación Ticuna (Museo Magütá)



Fuente: El autor

4 EL FLUIR METODOLÓGICO: LA NAVEGACIÓN

Cuando Bergamaschi (2005) presenta su tesis de doctorado sobre la Educación Guaraní en el sur del Brasil, habían transcurrido cuatro (4) años de campo entre escuelas y aldeas. Concluía una fase dedicada a aprender a hacer escuela indígena, asesorarlas, pero también abría una fase para enseñar sobre cómo hacer investigación intercultural crítica con indígenas.

Adotei como perspectiva metodológica privilegiada o estar-juntos e, como vestígio dessa convivência, a etnografia, cujo Diário de Campo traduz uma memória inscrita no papel: um acessório principal nesse longo período de ir e vir [...] Mas, a com-vivência também proporciona a inscrição de vestígios no corpo, produzindo uma memória que registra os acontecimentos de nossa existência [...] Talvez seja essa a explicação do sentimento que já referi, de estar encharcadas de Guaraní, pois a escrita da tese evoca a experiência vivida e prolonga o estar-junto a través das lembranças, possibilitando o aprofundamento da compreensão [...] (BERGAMASCHI, 2005 p.48)

En su trabajo, Bergamaschi (2005) adoptó la etnografía y llamó a su perspectiva metodológica bajo el título del “Estar juntos”, término que describe un evento específico que se da durante la convivencia (en este caso la del investigador y el investigado) y que suscita aquella sociología cohesionadora de la que habla Maffesoli (la idea del être ensemble), en la que personas ligadas por intereses operan como un todo (CARRETERO, 2009). Evidentemente, este montaje holístico permite grafiar de modo profundo lo que va apareciendo en el campo (como en una descripción densa), pues aun cuando las humanidades desborden el instrumental, estas siempre cuentan con la visión involucrada del pesquisador que las encauza.

Essa vivência que Maffesoli refere como experiência sensível, não exclui o “rigor intelectual”, porém aceita apenas conceitos desencarnados e nem tampouco, concorda com uma atitude arrogante de superioridade em relação a outro, mas põe em ação “uma forma de empatia” e integra á pesquisa, como metodologia de trabalho de campo, o estar junto. Assim como, “um mero sujeito não é” e nunca é “dado sem mundo”, também “não é dado um eu isolado sem outros” (Idem, p 49)

En ese marco intercultural que se sostiene equilibrado por la relación simpática que establece el investigador/investigado con el investigado/investigador,

comienza la comprensión del “estar siendo” (como gnosis) que luego se registra en el diario de campo, dado que es desde el “Estar juntos en convivencia” surgido de la misma proximidad/proxemia (Dussel, 1996), que van apareciendo las categorías que permitirán des-encubrir lo que sucede.

4.1 ESTAR SIENDO, ESTANDO JUNTOS, INTERCAMBIOS

La convivencia en Macedonia sucede entre septiembre y noviembre de 2017, cierto que hubo visitas anteriores y otra posterior, pero el compartir con las gentes del proyecto se da en el periodo mencionado. El alojamiento transcurre en la casa del Rector, en la que conviven permanentemente él, su esposa, su familia (hijos, yerno y nietos) y algunos profesores del colegio. Hay allí además, habitaciones que se arriendan a personas que van a pasar temporalmente. Para las fechas de estancia se encontraban instalados en iguales circunstancias, el doctorando de la Universidad Federal do Pará que estudia el lingüismo Ticuna³⁷; un ingeniero, varios obreros que construían la biblioteca comunitaria, y también, Pastores en tarea de evangelización y uno que otro turista. Es una casa amplia e histórica, principal y con injerencia en la educación, como bien describe la sociología de Buitrago Garavito (2007).

Asociada a la escolaridad, la casa despierta al albor del día, la matrona prepara los desayunos, despide los nietos que van para el colegio y a las personas que van para el trabajo, mismos que retornan al medio día para almorzar lo que se cocinó durante gran parte de la mañana. El inicio de la tarde se dedica al reposo, y la parte final es para esparcirse entre los peatonales, las canchas, las charlas, escuchar música, planear clases o hacer tareas del colegio. Antes de comenzar la noche, a eso de las siete (19h), las personas de la familia se preparan para el culto, en tanto otros buscan televisor en el que ver noticias, películas o series por cable.

³⁷ Macedonia tiene además de la Tesis de Doctorado de Eduardo Gomez-Pulgarin (Universidad Federal do Pará) prevista para 2019 y titulada “ore: a palavra mítica tikuna”, otras disertaciones de Maestría de la Universidad Nacional sede Amazonia: Buitrago (2007), Umbarilla (2003), Barbosa (2006) y una disertación de Maestría de Universidad Distrital con sede en Bogotá: Quintana (2015). Se suma a la producción intelectual, siete disertaciones de profesores del colegio, a convalidarse en el segundo semestre de 2018.

A lo largo del día se vivencia una permanente laboriosidad que comienza muy temprano. Se puede ver pescadores con el motor al hombro bajando desde los barrios al puerto a las 4:00 am. Y a las 6:00 a.m. cuando regresan con las sartas de pescado, ya hay compradores esperándolos. Seguidamente, entre las 9:00 am y las 11:00 am, la mañana entra en una latencia social. A esa hora, las madres llevan a los niños más pequeños al CDI³⁸, en tanto que las demás personas casi desaparecen de los andenes para concentrarse en tareas específicas de la casa. Los hombres revisan sus redes de pescar, las mujeres preparan la cocina, los niños de la primaria (que estudian en la tarde) limpian los patios, hacen tareas o juegan por aquí y por allá. Otros adultos van a las chagras, se dedican a la artesanía, tuercen chambira, tallan palo sangre, tratan yanchama y moldean balso. Para la gran mayoría de los macedonios esta rutina se repite de lunes a domingo:

Arrimé a Macedonia a las 15:30 pm (hoy domingo). Fui directo a la panadería a tomar un café con el curaca [...] Le pregunté por qué la escuela estaba abierta un domingo y me dice que siempre es así, pero que hoy es porque están usando internet para mandar unas fotos y unos documentos para Bogotá: “sin embargo creo que voy para Vergel, allá es mejor la señal [...]” Acabado el café cruce al colegio a ver todo el movimiento. El profesor Mariano y medio pueblo, estaban acomodado en las tribunas de la cancha, esperando a que se organicen los equipos porque van a jugar fustal. En la cancha de cemento se quedan los adultos, en el que hombres y mujeres alternaran partidos de 10 minutos (el ganador se queda con la apuesta). Al lado, en la cancha de tierra juegan los jóvenes remedando a los adultos. Y sobre los pozos sépticos de PVC que llegaron en la mañana, saltan niños y niñas. Las madres vigilan desde las gradas, los adultos hacen chistes y comentarios sobre los partidos. (Diario de Campo, 22 de septiembre de 2017)

También hay un pequeño comercio que abastece lo básico. La única panadería produce en dos turnos (uno en la mañana y otro en la tarde) y existen locales suficientes en los que puede hallarse un buen surtido de papelería y de enseres de consumo básico. Cayendo la tarde, en las barracas junto al núcleo turístico, se instalan vendedores de minutos a celular, pescado o piezas de pollo asado, y en las canchas, mientras el macedonio sale a “estarse no más”, circulan igualmente las ventas de empanadas, fritos y frutas. Reseñar lo que no se comercia:

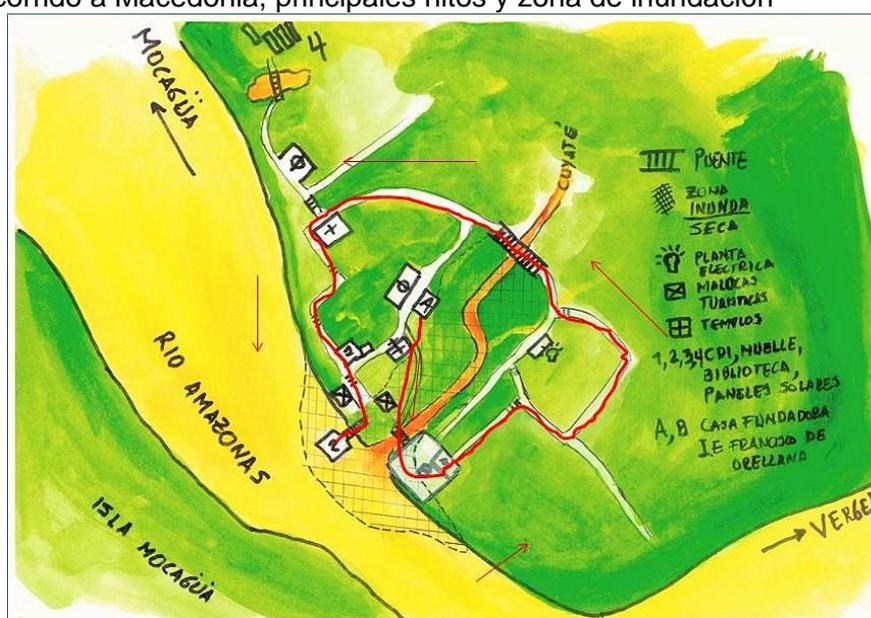
³⁸ Los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) son estrategias Estatales de promoción de “estilos de vida saludable”, desarrolladas por el programa para la atención a la primera infancia del Instituto de Bienestar Familiar. Las casas proveen el espacio lúdico para niños de 1 a 4 años y es atendido por técnicos en atención a primera infancia y un equipo interdisciplinario que los visita ocasionalmente.

Bebidas alcohólicas, tabaco, juegos de azar, juegos de video. Un padre de familia comentó al respecto:

Aquí hablando de beber no dejan, aquí si te miran tomando pues ya vienen los cabildos, viene la guardia o bien el pastor, bueno dos o tres. Si te ven tomando bueno una vez te llaman la atención. Uno ya es rebelde con la autoridad ya no quiere, entonces ya no dicen si usted ya no quiere más vivir aquí en la comunidad coge tu ropa tu casita y te vas , vallase , vaya viva allá donde están tomando, por allá le sirve, allá nadie te va a molestar [...] Si van a salir tomar, salgan a tomar sin hacer bulla, allá ustedes, pero eso sí, al día siguiente ya sea sin bañar y llegue tranquilo sin hacer bulla, sin cansar a la gente que están durmiendo todo eso no. (Extracto de entrevista a TC, 14 de noviembre de 2017)³⁹

Metodológicamente hablando (puestos en el campo y con la intención de confluir con el mundo de Macedonia) se estableció un recorrido diario para la toma de observaciones, el cual seguía las rutas sugeridas por Buitrago Garavito (2007) y Quintana (2015), trabajos que en su momento, describieron bien los lugares y hasta los modos de pensar en cada barrio. Generalmente el periplo comenzaba en el puerto, pasaba al colegio (un par de horas), subía al barrio internacional y retornaba por el puente Cuyaté para descender al puerto turístico por los lados de la iglesia indígena.

Mapa 2. Recorrido a Macedonia, principales hitos y zona de inundación



Fuente: Autor

³⁹ TC es un seudónimo que el adulto y padre solicitó para mantener su anonimato.

Durante estos recorridos se levantaron observaciones de todo tipo, y en la mayoría se puede percibir, que la sensibilidad experimenta un progresivo interés por describir cualquier evento asociado al marco explicativo del estar siendo. Buenos ejemplos de esta sensibilidad volcada a la interpretación teórica de la realidad, lo constituyen los registros de los carpinteros ensimismados en su tarea, la curiosidad por el manejo que los macedonios dan a su basura casera, o la sorpresa por haber dado con el cementerio del pueblo.

En la mañana, entre el desayuno y la conversación con la profesora Mireya, observé unos carpinteros que trabajaban en las obras de ampliación de la ya enorme casa [...] apenas se miran y hablan entre sí pero no paran de trabajar, contiene un ritual. Uno serrucha uniones en listones que seguramente, una vez puestos en su lugar reforzarán el piso del segundo nivel de la casa. Apenas lo cortó, olió el trozo de madera, como se huele una flor [...] Un joven estudiante le arrojó 15 puntillas, una a una. Tan pronto lanzaba una, el carpintero que se encontraba abajo la recogía, luego alzaba la vista para ver el rumbo de la siguiente, 15 en total, tiempo suficiente para contarlas y para pensar en el sentido de juego entablado. Luego, el viejo carpintero se sentó sobre un tronco frente a una caja llena de los clavos que recogió del suelo. Tomaba un clavo a la vez y lo embardunaba con grasa que sostenía entre su pulgar y anular izquierdo [...] Oler la madera y engrasar los clavos son trucos de carpintero. El primero le dice que tan lista está la madera, prevé que forma tomará cuando seque por completo, el segundo truco, facilita la entrada y la acomodación del clavo según el tejido particular de las fibras. En todo el acto una destreza admirable, un arte inmiscuido y una pedagogía que enseña el oficio a los jóvenes. (Diario de Campo, 13 de septiembre 2017)

Ocasionalmente, después del circuito rutinario, quedaba un espacio de libre de “no ser pesquisador”. Un momento en el que se experimenta una emergencia de juntarse y conversar, de ampliar el contenido o de relajarlo mediante alguna historia mítica o anécdota cotidiana. Sucedió generalmente, entre los intervalos de clase, en las gradas de la cancha, o en la noche cuando se veía alguna película en la panadería. En estos círculos, aparentemente sin trascendencia, se trataban asuntos serios relativos al ejercicio docente y a la crítica de las gestiones del colegio. La sensación que se tuvo de estos encuentros “no disciplinados”, es la de haber entrado a un lugar al que no se entra como investigador sino como colega, como

macedonio⁴⁰. Por supuesto, las impresiones de estas conversaciones eran consignadas en el Diario de Campo, como una elaboración posterior.

Esto permitió que luego de la fase de los recorridos y de haber cultivado cierta confianza, se le pidiera a algunos profesores, padres y madres de familia, que accedieran a una entrevista (misma que es diferente a las realizadas con Apolo, Mireya, Picón, Inuma y los tres compañeros normalistas, en enero de 2017). Se diseñó semiestructurada en torno al tema concreto y explícito de la interculturalidad, apuntando principalmente al entendimiento general del término, al uso que se le da cotidianamente, y al uso estratégico que tiene para la educación (Ver anexo 4). Lo reportado alimenta la siguiente sección, y habría que hacer la observación, de que en su gran mayoría los testimonios comenzaron encaminados, pero que luego, y casi que en automático, las personas libre y espontáneamente, desbordaban alusiones a la interculturalidad sin necesidad de concatenar otra cuestión, es decir que muchas respuestas se dieron sin requerir del interrogatorio. En total se consideran válidas cuatro (4): dos (2) docentes, dos (2) adultos de la comunidad.

Cuadro 2 Caracterización de las entrevistas

NRO	FECHA	ENTREVISTADO	OBSERVACIÓN
1	23-sep	TEOFILO PANDURO	Profesor Ticuna, Director de la Sede Antonio Ricaurte de Mocagua
5	14-nov	TC (Nombre cambiado por solicitud del entrevistado)	Adulto, pescador Ticuna que vivenció la escolaridad en el Francisco de Orellana. Tiene hijos en el colegio. Labora con el sector privado.
8	27-nov	MARIANO MORAN	Profesor Ticuna, Rector del Francisco de Orellana en Macedonia
9	29-nov	MATUSALEN RAMOS	Adulto, artesano Ticuna que vivenció la escolaridad en el Francisco de Orellana, tiene sobrinos en el colegio.

Fuente: Autor

Adicional a la colecta sensible del “estar siendo” que se hizo aprovechando las caminatas diarias, las conversaciones espontaneas del mero estar y de las

⁴⁰ Un ejercicio similar al de Macedonia se hizo en las sedes Asociadas al proyecto escolar. Allí también se implementaron los recorridos disciplinados, en los que se auscultaba la sensibilidad del estar siendo indígena, al tiempo que se practicaba la indisciplinada técnica de estarse no más con las personas.

entrevistas cedidas por algunos padres, se implementaron además, unas encuestas dirigidas a jóvenes y profesores de la secundaria. Estos cuestionarios pretendían principalmente, constatar datos generales de identificación de la población escolar, tales como edad, sexo, etnicidad, trayectoria profesional, asimilación de la lengua materna, y otros más. Datos de Cobertura.

4.2 TRANS-APORTANDO

La presente sección analiza las vivencias de interculturalidad que tienen las personas del Francisco de Orellana, es decir el carácter implícito del término. Así, los registros en el diario de campo se juntan a las entrevistas desbordadas de narrativas y a los cuestionarios. La confluencia reflexiva se comparte en tres títulos y a manera de experiencias o relatos.

4.2.1 La soledad intercultural

En las últimas semanas del campo se aplicaron las encuestas a profesores y estudiantes de la secundaria, mismas que pretendían como se reseñó arriba, constatar datos que se encuentran en el PEC (resultó que tabuladas no hubo mayores sorpresas). El cuerpo de la encuesta sin embargo, (Anexo 2 y 3) traía interrogantes encaminadas a captar las percepciones generales de los estudiantes y profesores respecto a su vivencia escolar. En el caso de los estudiantes, anticipaban una relación con la cultura de la modernidad desde la cual se entabla conversación con la tradición, similar a la que plantea Paladino (2006). En los docentes, se preveía un uso diverso del sustantivo “interculturalidad”, el cual surge de sus repertorios personales y profesionales. Algunas de las respuestas se compilaron en una matriz que las reúne como prospectivas de la escolaridad⁴¹.

Cuadro 3. Prospectivas de jóvenes y docentes sobre la escolaridad que vivencian.

JOVENES DE SECUNDARIA: Grado 9 y Grado 10
Tienes el poder de crear una escuela según tus deseos, ¿cómo sería?

⁴¹ Se entiende la prospectiva en su puro uso literal, es decir en las consideraciones que se llevan a cabo con la intención de anticipar lo que está por venir en una cierta materia, en este caso la escuela.

<p>[...] Mi escuela ideal sería como la de la ENS, que sea cerrada de dos pisos, la escuela sería grande de pre-escolar a once con 14 salones, tendría computadores, una emisora, con internet, tendría canchas.[...]Si tengo el poder de crear una escuela sería para ayudar a los indígenas, mas mi escuela ideal es la normal [...] Según mis deseos, así como la de la ENS para sentirme más cómoda y segura.[...] Me gustaría que el colegio o la escuela fuera como la ENS, donde no faltemos más clases, donde tengamos las jornadas completas. [...]Me gustaría los salones con malocas organizadas donde intercambiaría muchos conocimientos sobre nuestra cultura y mantener de generación.[...]Me gustaría que la escuela fuera como la ENS, porque necesitamos ser o graduarnos pedagógicamente y estar preparado como docente.</p>	<p>[...] Me gustaría que la escuela fuera como una universidad muy bonita y que tenga aire acondicionado en las aulas [...] Mi escuela ideal es como el INEM , porque hay bafles para cantar[...] Como el San Juan Bosco porque allá tienen buenos salones , buenas canchas y otras cosas que un colegio lo necesita ellos lo tienen todo [...]Si tengo el poder de crear y la escuela sería de forma buen estructura donde se enseña las varias lenguas y etnias ticunas, mi escuela sería grande, tendría muchos salones, motivar a los niños que estudien para que logren sus metas, comedor, baños, dirección.[...] Según mis deseos mi escuela ideal sería de manera tecnológica , escribir en portátiles, tener salones de materiales de dos pisos , cancha sintética , coliseo y mucho más , una escuela grande de tres pisos , internet gratis , tener una sala de baile , una sala de música , tener portátiles y que tenga rejas y privado</p>
---	--

DOCENTES DE SECUNDARIA Y PRIMARIA

En su concepto, cuales son los retos de la educación propia del indígena contemporáneo

<p>[...] capacidad para seguir a su pueblo en el liderazgo de recuperar costumbres , la lengua , museo de materiales [...]un reto general a nivel delos indígenas de nuestro país es que podríamos consolidar un sistema de educación propio, sustentado en las nuevas generaciones el sentido de querer lo nuestro, territorio, lengua, autonomía y otros aspectos elementales en el vivir diario de nuestros pueblos [...] Realizar paralelos de tiempos y construir calendarios ecológicos, practicar los saberes de la cultura misma durante el año.[...] Para que seamos interculturales todos debemos saber Ticuna, sin eso somos culturalmente blancos.</p>	<p>[...]La globalización ha influido en los pueblos indígenas tenemos que articular lo occidente con lo propio y hacer uno que nos lleve a aprovechar ambos aspectos.[...]Jóvenes en formación en liderazgo actos para resolver cualquier problema que venga , personas responsables , actos para el trabajo , personas con una identidad cultural[...] Seguir luchando, seguir trabajando en lucha de los importancia de su identidad, la lengua materna, pero sin discriminar, la tecnología que nos llega ahora.[...] Debemos capacitar bien al estudiante para cuidarse de los peligros de la interculturalidad</p>
--	---

En su opinión, que hace de una escuela indígena una escuela intercultural.

<p>[...] dar a conocer lo occidental con lo indígena y la nación de tres fronteras , viene del Perú que son diferente y aquí en la escuela insistimos en la formación de bien , se burlan del peruano[...]Una escuela</p>	<p>[...]donde se practica saberes de diversas culturas intercambiando ideología y conocimiento[...]la diversidad cultural que tenemos los pueblos indígenas que nos brinda espacios para intercambiar</p>
---	---

<p>indígena, una escuela intercultural se hacen en medida que nos transformamos e integramos la globalidad a nuestra gente. De igual manera es un aporte que hacemos en la contemporaneidad [...]Yo como indígena pienso toda persona no indígena tiene su origen , su identidad y sus conocimientos propios que no debe olvidar , de lo intercultural es que tenemos que respetar las costumbres de otros y apropiarse de algo que me va a servir en la vida , persona que soy [...]En un lugar donde se puede intercambiar opiniones, ideas, tipo de acuerdo, a sus usos y costumbres de todas las etnias, las cuales interactúan.</p>	<p>conocimientos ancestrales[...] La escuela indígena se apropia del quehacer sus propias creencias culturales , la relaciones entre escuelas indígenas y escuelas intercultural [...] Se efectúa relaciones en conocimiento desde afuera hasta adentro para la formación de cada individuo [...] Formar indígenas para el bien de la sociedad y permitir fundamentar los valores humanos[...] Aquí no se practica mucho la interculturalidad, casi no sabemos nada de las otras etnias, únicamente en lo que nos parecemos, eso es lo que se aprovecha para enseñar.”.</p>
--	---

Fuente: Autor

Aparentemente, entre profesores y estudiantes, pasa lo que Kusch (1976) dice sobre la interculturalidad: hay un vacío. Parecen dos culturas diferentes, pensando distinto sobre un asunto que vivencian al mismo tiempo y en el mismo lugar. Esta divergencia poco tiene que ver la condición indígena o no indígena, se sospecha sea un asunto generacional.

Al respecto, cabría recordar lo que Paladino (2006) precisa refiriéndose al gusto que tienen los jóvenes Ticuna por estudiar en las ciudades: “longe de representar o fator de desagregação que uma perspectiva essencialista e estática dos povos indígenas salientaria, [el gusto por estudiar en las ciudades] possibilita a vivência de experiências valorizadas por eles e a aquisição de prestígio” (PALADINO, 2006, p. 178). Ello, no quiere decir que asistan a la escuela con la obsesión de la ciudad en la mente, puesto que como se pudo constatar, en las temporadas que hubo cortes en las jornadas escolares, muchos ocupaban su tiempo entre escuchar música, hacer deporte y tareas, nadar, pescar o practicar el artesanato, labores consecuentes con la rutina que viven. Pudiera decirse más bien, que si los jóvenes tienen en mente la comparación aldea-ciudad en términos de presente-futuro (el presente es la aldea el futuro es la ciudad), no es únicamente por lo que han aprendido de la televisión o de la internet, sino porque esta lección también la aprenden, por destacar algunas vías, en la escuela de la comunidad, en la vivencia diaria de recibir turistas, y ante todo, en los reiterativos mensajes que le

dan los padres y profesores acerca de lo imperativo que es profesionalizarse y ser alguien.

La recurrente queja de los padres (que si se piensa bien no es excepcional del indígena) persiste y se agudiza conforme los hijos van finalizando el ciclo escolar: “es que son muchachos que ni estudian en el colegio, ni ayudan cuando están en la casa”. Y la de los profesores (la queja), que los tienen en la escuela medio día, acaba por culparlos en parte, por el desánimo de trabajar en lo que dicen, es un colegio que en lugar de ser indígena parece cualquier otro colegio de Leticia, ya que sus estudiantes sufren de lo mismo: apatía, falta de concentración y dedicación en las tareas. Nada extraño tiene entonces, que varios docentes definieran (en la encuesta) a la interculturalidad como una amenaza. Un profesor opinó: “debemos capacitar bien al estudiante para cuidarse de los peligros de la interculturalidad”. Otro, al responder sobre el ejercicio docente diario dijo: “aquí no se practica mucho la interculturalidad, casi no sabemos nada de las otras etnias, únicamente en lo que nos parecemos, eso es lo que se aprovecha para enseñar”. Uno más escribió: “Para que seamos interculturales todos debemos saber Ticuna, sin eso somos culturalmente blancos”.

Imagen 5. Jóvenes hacen tareas escolares un día de Paro.



Fuente: Autor

Las respuestas de los jóvenes, en su gran mayoría congruentes con el parecer de sus profesores, prospectan el Francisco de Orellana en una ENS, un campus universitario, un San Juan Bosco o un Inem. Vislumbran muros para su

colegio, parlantes que sirvan para poner música en el recreo, salones con wifi para poder bajar música y videos, aire acondicionado y un coliseo cubierto donde jugar campeonatos intercurros y lo que es más interesante: Profesores competentes. Responsabilizan a los suyos por la baja calidad de su educación y se manifiestan inconformes con la perdida de clases. Una joven confesó: “hace falta más pedagogía como la que se enseña en la ENS”, “ojalá pudiera conocer mejor la ENS”. Solo a unos pocos (aquellos que ya finalizan la secundaria), les cabe una escuela con salones que parezcan malocas, con clases de danza, canto y teatro indígena, talleres de pensamiento con abuelos, razones suficientes para decir a ras de vuelo, que si es por el grueso del estudiantado, la proyección de un colegio ambiental y epistemológicamente indígena no resulta atrayente. Para ellos, desde su posición del habla, el dialogo intercultural se establece con la tradición pero primordialmente con la modernidad.

Empero, aunque el cuestionario sea pesimista y a juicio los jóvenes nada quieren saber de lo propio, resulta que en los espacios libres, fuera de la escuela, aquel soliloquio intercultural que entablan con la modernidad se llena, afortunadamente, con lo que más hay en los Resguardos visitados: Indianía. Circula entre ellos, un singular apropiarse del mundo. La música que suena, sea el rap, la salsa, el forro, la cumbia peruana, el vallenato, el reggaetón, por mencionar algunos ritmos, todos tienen una versión ticuna (letra, melodía y canto). En la intimidad de las casas y en los corrillos en que se reúnen, se habla el dialecto (o se hace el intento). Y en las festividades comunitarias de tamaño importante, como las que se tuvieron para celebrar el aniversario de Macedonia, fueron los jóvenes los más activos, participando en el concurso de baile tradicional, el cual incluía reinado de por medio y ensayos de coreografías que se repetían hasta la fatiga.

De manera que, los jóvenes elaboran el proyecto escolar (del cual son directos usuarios) de forma singular y ambivalente. Singular porque a diferencia de sus profesores y padres, mucho de la era digital les es inherente; y ambivalente, porque así como las suposiciones que hacen (su conveniencia o inconveniencia) sobre la ciudad/la modernidad/la occidentalidad, no se definen aun, tampoco se ve que exista una comunicación eficiente que transmita esos saberes a un nivel intergeneracional, y en cambio, lo hacen en soledad. Un grupo de ellos, reunidos en la maloca del colegio, discutía sobre el asunto de la juventud indígena en los

siguientes términos: “Es que no se deja de ser indio por la forma sino por el abandono del pensamiento”, “ser de ojos claros o aprender tecnología, no te hace menos Ticuna” “Hay unos que quieren ser bien blancos, pero de verdad que les queda mejor ser indios” (Diario de campo, noviembre 2017). Dichas ideas rodean la urgencia sociológica natural de posesionarse respecto a la identidad, pero no en el sentido étnico sino en el psicológico. A su vez y condicionados por su formación racionalista y sin percatarse que ellos mismos atraviesan una situación similar, los docentes consideran el asunto por la vía de una discusión étnico racial del tipo “es que se sienten menos que el blanco, es que se avergüenzan de hablar”.

Con la intención de evadir el conflicto y diluir la tensión de afrontar directamente la brecha generacional, jóvenes, padres de familia y profesores, acaban marrullando su vivencia intercultural (con la modernidad) en soledad. De muestra el profesorado foráneo (no indígena) que pasa la semana en un lugar que no es el suyo y enfocado no solo en el ejercicio de su labor, sino en el agregado social de cubrir al Estado allí donde no llega, donde es irresponsable. Sus milagros de gestión (poco reconocidos), tales como el de los veinte almuerzos que se convierten en los ochenta que se cocinan; o lo que pasa en Zaragoza con las adecuaciones que se han hecho para mejorar los salones y el comedor; así como las jornadas intensas que se hicieron para recuperar el tiempo perdido en los Paros de este año (en la que los profesores tomando niño por niño, individualizaron la enseñanza para verificar que leyeran, escribieran y contaran bien), resumen el compromiso y la intensidad que depositan al querer sanear (por si solos) la cuentas de todos, sin importar quien tiene en realidad la deuda.

Tamaña labor extenuante, logra para ellos y para la escuela, la buena calificación de la comunidad. Sin embargo, ese mismo esfuerzo por enclavar una escolaridad que claramente no encaja como reflejo de occidente, hace que los profesores (indígenas y no indígenas) escapen a la ciudad al llegar los viernes de cada semana o el día de paga del salario a fin de mes, notablemente agotados de llevar la escuela a hombros, de hacer de profesor, director, padre de familia, alcalde, médico, cura y chaman. De modo que retornan a Leticia para recargar las baterías y así recobrar en la ciudad, la fe en lo que les enseñaron es educar bien:

Al girar la chalupa en la Milagrosa y coger la última recta que lleva finalmente al puerto de Leticia, se ven de fondo las luces de Tabatinga. Las de Leticia (las luces) escapan de la sombra oscura que crea la isla

de la Fantasía. Los profesores que dormían arrojados en el piso van despertando. Otro junto a un soldado que recogimos en la Libertad, observa desde la proa a un grupo de garzas que pasan cerca de la embarcación. Viendo Tabatinga al fondo, los profesores inician el ritual de revisar los celulares, se hacen llamadas que les anuncian a los familiares que ya están llegando y se contestan los Whatsapp pendientes que no habían entrado por falta de conectividad. Es como si se reportaran después de haber salido de la cara oculta de la luna, como si en las tres horas anteriores no hubieran existido para el mundo. Se ven animados. (Diario de campo, 28 de septiembre)⁴²

Los padres de familia no pierden rastro de estas situaciones. En el barrio Guayabal, en los días en que no había gasolina para traer los jóvenes de las otras comunidades y que por lo mismo, tampoco había clases para los de Macedonia, un padre de familia criticaba las interrupciones académicas: “profesor Charles, nada se aprende sin constancia y no se entiende porque los jóvenes macedonios no están en la escuela en este momento si los profesores viven aquí”. Cerró el padre con lo siguiente: “El buen profesor es el que debe atraer al estudiante con su ejemplo y creatividad, que le puede enseñar al joven sobre entrega al estudio si el mismo entra en Paro por falta de gasolina” (Extracto de entrevista a TC, 29 de noviembre de 2017). No obstante, esos mismos padres que envían a sus hijos todos los días a la escuela a que vivan una rutina escolar que se parece a cualquier trabajo en la ciudad, esperan que en esos momentos sin clases (como los del Paro), sean los jóvenes los que retomen automáticamente las tareas de la casa, que se preocupen por aprender de los abuelos, que sean más adultos como ellos lo eran a la edad de 15 años, es decir que se apeguen a la tradición. Y es que en opinión de los adultos, los jóvenes estudiantes desperdician la oportunidad:

Siempre digo a los que han terminado ya bachilleres, si yo fuera como usted tuviera esa oportunidad yo no estuviera aquí sentado, estuviera estudiando más. Yo sería profesional, si yo no fuera profesor, sería alguien en la comunidad, estuviera estudiando cosas que yo quiero para mí y la comunidad, estuviera aquí ayudando. Y ustedes tienen tiempo. Si el colegio estuviera aquí cerquita como lo está de ustedes, ya, estaría enseñando mi dialecto o enseñando otras cosas, estaría ahí ocupado y no como ustedes ahí perdiendo tiempo, porque no se ocupan en nada, como no hay ocupación y el mismo no busca pierden tiempo, si yo estuviera como usted aprovecharía todo. Así les digo a los muchachos. (Entrevista del 129 de noviembre a Matusalen Ramos)

⁴² Bajando con los profesores a Leticia desde Macedonia, parada en El vergel, a la altura de Ronda, entre el ser alguien y el estar siendo, como diría Rodolfo Kusch: <https://youtu.be/rEL5nCG1EOo>

Esto es así porque los adultos de Macedonia recuerdan con cariño su escuela a pesar de las condiciones adversas en las que estudiaron, desde aquí la evalúan. Matusalén Ramos contaba que empezó grande y con la expresa intención de aprender a escribir su nombre, “Yo me recuerdo que llevaba mi cuaderno en una bolsita de azúcar amarrado con una soguita, a veces iba con zapato o sin zapato, pantalón, pantaloneta, tenía uniforme pero mis amigos no” (Entrevista a Matusalén Ramos, 29 de Noviembre 2017). El profesor Mariano anotaría que en la escuela se estudiaba todo el día, alternativa que se tomaba para poder nivelar a los niños lo antes posible, pues siendo tan solo dos profesores, separarlos por cursos y jornadas, era lo menos inteligente que se podía hacer. Otros testimonios de esa escuela antigua, aseguraron que muchos niños remaban el río para llegar a clases y muchos padres hacían lo mismo por horas hasta Puerto Nariño, solo para comprar los útiles escolares de sus hijos. Tanta experiencias afectivas, llenas de calidad de tiempo y entrelazada prácticamente entre familiares, constituye el patamar desde el cual se valora la pedagogía de los actuales profesores del Francisco de Orellana, establecen un perfil.

El profesor dijo: muchachos vamos hablar, voy a preguntarle a ustedes de aquí a mañana que quieren ser ustedes cuando terminen todo esto. Algunos querían de policía, secretario, abogado. Todo el día yo pensaba yo quiero hacer esto. Había otro primo que vive en el puerto - se llama Ángel-, que le teníamos por recochero, que le dijo al profesor: no, pues profe -así de recocha en recocha- yo quiero ser este...maestro. Y eso era exacto lo que estaba yo pensando para mí y me puse a reír. Fue en un día normal, como un descanso, del salón nos sacó y llevo debajo de un árbol -si has visto la tienda donde esta colegio, la tienda casi la orilla del río no de ahí de la quebrada, la maloca hay una tiendita- ahí debajo de esa. Todo lo que pasé en la escuela con los compañeros muy bueno, a veces entre compañeros mal entendidos, fuimos buenos terminamos bien y cada uno siguió su camino. (Entrevista a Matusalén Ramos del 29 de Noviembre)

Un padre de familia, un joven y un profesor de Macedonia, coinciden en algo más. Como mínimo, todos esperan que la escuela actual no siga igual que hace cuarenta años, prefieren que se actualice según los modelos que se estiman son los convenientes para la época y no se conforman con la precariedad de la infraestructura educativa, sino para que tanto sacrificio. Confirmando de este modo, que los anhelos de tecnología que los jóvenes manifiestan en su escuela ideal, y que

se piensa vienen únicamente de la colonialidad avasallándolos, pueden también ser las conclusiones de un padre consciente de los tiempos que enfrentan sus hijos. La siguiente exigencia, la del dialogo acerca de la pedagogía “estricta” que debe implementarse en el Francisco de Orellana, definitivamente surge de las vivencias propias de inicios de la escolaridad, y del contraste que establece con las observaciones que hacen del comportamiento actual de sus hijos, principalmente los adolescentes.

La catarsis de estos soliloquios de padres, profesores y jóvenes, confluyen en un recipiente: El Rector. Desde su papel de regulador de las peticiones, quejas y reclamos, modula (o no) el dialogo intercultural sobre el proyecto escolar. Cuando se le preguntó por como lidia con ese enorme flujo de contradicciones, inconformidades y vacíos que hay en torno al colegio, dijo: “cada persona necesita un espacio para expresar sus frustraciones, equivocado o no”. Su respuesta extendida es aún más precisa:

El ticuna es de pensar, pensar y pensar mucho, hablar poco. Sin embargo cada persona necesita un espacio para expresar sus frustraciones, equivocado o no. Después de estar 40 años en el sector, he visto crisis, intentado soluciones, he visto fracasar, pero siempre hay otro día y la escuela debe abrir muy en la mañana para todo el que quiera ir a aprender ¿y qué cosa debe aprender? Pues de todo, todo lo bueno. Una escuela conlleva la virtud, la bondad implícita. Puede que pasen cosas adversas, contrarias, pero aun el muchacho más desorientado que va a la escuela, sabe que va porque es un lugar bueno para él. La nuestra, la crearon mis padres para nosotros y nuestros hijos. Ahora, que se nos ha dado la responsabilidad de educar los hijos de parientes de otras comunidades cercanas sentimos una conmoción, es cierto. Pero la certeza de que queremos lo mejor para todos es fija y lo que haya que resolver se resolverá en el camino. Algunos sienten urgencia por una educación que anticipe los problemas de la ciudad, hay para eso colegios, la mayoría en Leticia y Puerto Nariño. A otros les viene bien una educación para vivir aquí o allá – la ciudad- pero no ingenuamente. Nuestro profesor de inglés es excelente, mi coordinador académico es excelente; podrían ponerlos en un colegio de Leticia y estoy seguro que su capacidad les daría para sobresalir. Pienso que los jóvenes asisten a un buen colegio y me parece, que para aquellos que consideran la educación para la vida una buena opción, tienen aquí un buen lugar que los acoge. Usted me preguntó una vez cual era el secreto de Macedonia que reciba tanta atención del Estado, de los turistas y de los investigadores. Atribúyasele a la Fe, a la consagración a Dios, a la mente abierta. Lo único que no creo que seamos es obsesionado por las cosas. Si llega el puente, los paneles solares, el colegio, bienvenidos sean, si se van, ya vendrán más. Igual pasa con las críticas y malas opiniones. Bien pueden instalarse en la comunidad, pero dependerá de quienes las usen, y también de como las vayan abandonando por otras más justas

que aparecen en la convivencia. Eso me incluye a mí. Las críticas se repiten, en cambio las soluciones se van agotando a medida que se van implementando. (Extracto entrevista, 26 de noviembre, 2017)

Entonces, el vocero de la educación intercultural en Macedonia, acude a su ticuneidad para explicar la ética desde la cual, como receptor, encara las contradicciones de sus semejantes. Según sea la ocasión, los problemas se toman como cosechas que se dan, bien o mal, dependiendo de la administración de las condiciones. Se espera que en el caso de las críticas de los padres, su sensibilidad por el tema, la cual valoran desde su experiencia escolar antigua, vaya intensificándose o diluyéndose según la manera en que la actual escuela les ayude a resolver las dificultades que tienen con sus hijos adolescentes.

En el caso de los profesores que llegan y para los que son oriundos de las comunidades, se comprende que el conflicto de una escuela que prepara jóvenes indígenas para el futuro es inherente a su profesión, pues casi ningún profesor los educa para se queden, siempre guardan la prospectiva de ponerlos en la ciudad (a él y su familia). En cambio, como piensa el joven cabildo con el que conversaba sobre temas políticos, la comunidad desea lo contrario para sus docentes, es decir que en lo posible, se espera que en lugar de como pasa ahora, los profesores pasen por Leticia eventualmente y acaben quedándose del todo en Macedonia. Así de poderosa es su fe en la influyente geocultura indígena que vivencian.

Para los jóvenes la disposición es similar. Apuestan por proporcionarles el silencio (lo más que se pueda) para que mediten en sus asuntos, pero manteniéndoles el marco cultural indígena sin perder de vista la mano que pinta la mano, que en este caso es la ticuneidad. El diálogo que el joven plantea con la modernidad y que parece preocupante por lo intenso que puede ser, se concibe como una crisis que en algún momento atravesaron todos. Es un diálogo subjetivo en el que hay que proporcionarle el espacio para que divaguen los elementos de juicio posibles. Una estrategia arriesgada por supuesto, pero propia al fin y al cabo.

Cerrar esta parte, reiterando lo que según el profesor Mariano, es la premisa que sigue para que las soluciones acontezcan: La práctica de la “no posesión”, la renuncia a la ilusión del dominio de la conducta del otro. A esto se refiere Kusch (1976), cuando habla del vacío intercultural y también Panikkar (1996), al indicar que la interculturalidad es tierra de nadie. Significa que las contradicciones deben fluir

sometidas a la convivencia, a la buena convivencia desprovista de un dominador, de un dador de la palabra, un dueño de la verdad.

Por veces (mucho antes de practicar la conversación como parece obvio), la clave es practicar la escucha de sí mismo y del otro, soliloquio en el sentido amplio de rumiar, de elaborar subjetivamente la otredad. Esta interculturalidad que se vivencia es soledad, y tiene además, mucho que ver con la manera de pensar, con el modo de ligar el mundo a una lógica propia.

4.2.2 Los ticunas, una cultura intercultural

Al principio de cada entrevista era reiterado que las personas hablaran de una interculturalidad angelical, sin tropiezos, limpia, perfecta. Mencionaban que una buena educación intercultural consiste en un programa curricular que fusiona lo bueno de aquí con lo bueno de allá. Y lo bueno, consiste principalmente, en los anhelos de tener una escuela llena de recursos tecnológicos que los acerquen a la modernidad.

Sin embargo, conforme avanzaba el diálogo, aparecían conflictos (como los que se relataron en el título anterior) que hacían que los entrevistados, luego de expresarlos, cayeran en cuenta que estaban revelando una interculturalidad cruda, contradictoria. En esos momentos se hizo lo que no se podía hacer en las encuestas, es decir un alto en el camino, un stand by para cerrar la idea. Al profesor Teófilo Panduro, por mencionar un ejemplo, se le explicó que los conflictos también son interculturales y que la mayor parte de las soluciones que se toman en conjunto, ceden en sus posiciones individuales con el objetivo de aprender a convivir. Este tipo de respuestas generalmente eran organizadas por los profesores en palabras que le son afines: “Bien profesor, ósea que cuando solucionamos conflictos teniendo en cuenta el reglamento del colegio estamos dando una solución del tipo intercultural” (Diario de Campo, 23 de septiembre).

La proposición del profesor Panduro era correcta. Otras veces no se trataba de enseñar sobre sobre interculturalidad sino aprender de ella. Este aprendizaje llegó en el *mero estar juntos*. Generalmente, las conversaciones que eran extendidas (en especial con los docentes), comenzaban con una sesión de

preguntas técnicas acerca de sus proyectos de estudio⁴³, en las que buscaban sugerencias y respuestas que les fueran útiles. Le seguía una segunda parte, la cual se llenaba de ocurrencias, chistes y mitos. Estos últimos, ricos en contenido, pensamientos, sensibilidad intercultural, explican la creación del mundo, en cierto modo cuentan las mismas historias que contara Nino Fernandes en el museo Magütá, al mismo tiempo que explicitan su relación con la colonialidad.

Una tarde en el puerto, TC contó que su abuela creía que aquellos hombres de todas las razas (negros, blancos, amarillos) que iban a las fiestas con acordeones y maracas, eran en verdad delfines rosados, Yacurunas⁴⁴ que los encantaban con su música y bailes, y que luego en la madrugada, cuando se acababa el masato y la celebración disminuía en efervescencia, bajaban con una muchacha que conquistaban y se metían al río donde habita otra humanidad. Yacuruna recuerda al Poseidón griego de los océanos, ambos son “humanidad que vive bajo el agua” y se sobrentiende también, una clara mención de los riesgos que conlleva el contacto con la cultura-otra.

La fiesta que rodea el encuentro con Yacuruna es la estratagema en la que palpita (a todo momento) la amenaza del rapto y el encantamiento de una doncella. Se trata por tanto, de evitar por medio de ella, la extracción de “algo preciado” que les pertenece, y que ellos preferirían compartir durante el jolgorio a perderla definitivamente. Esta precaución del Ticuna ante la diversidad amenazante (divina o cotidiana) calza lo referido en sección anterior (Goulard, 1994; Santos y Barclay, 1994; Zarate, 2011). La hospitalidad en definitiva, constituye un elegante modo de salvaguardarse del efecto de la colonialidad sin chocar directamente, y se puede decir, que las debidas reservas que tiene frente al forastero, se diluyen tratándolo como huésped solo que ahora sin el masato, la música y las máscaras. Bajo la lectura crítica de la mítica y cotidianidad Ticuna, hay por lo tanto, elementos a favor de una ética intercultural, por mencionar algunos: la disposición del diálogo e intercambio permanente, el desinterés por tomar posesión de la verdad polémica, y la administración de la ansiedad por tener resultados inmediatos.

⁴³ Se mencionó anteriormente que dos terceras partes de los docentes del colegio, cursan algún tipo postgraduación en modalidades a distancia y en convenios de universidades colombianas.

⁴⁴ Tanto Yacu-runu como Tacu-runu (Yacuruna y ticuna) provienen del quechua. El primero traduce *rio, humanidad* y el segundo *negro, humanidad, o hombres de negro*, apelativo dado por la costumbre de pintarse de uito (jenipapo).

La narrativa a continuación, aparece de la misma manera que las anécdotas de los profesores y la historia de TC. Tal y como sigue, en el formato literario, resulta de un trabajo entre el autor y el artesano y cazador Matusalén Ramos, cuyo fin didáctico apuntaba a incluirla en una cartilla que le llegara a los estudiantes del colegio o donde fuera útil. Se procedió de la siguiente manera: Una vez grabado el relato de la viva voz de Matusalén, se realizaron durante las semanas posteriores los bosquejos de la versión que aquí se comparte. Tanto el primer bosquejo como el último se leyeron juntos, con el objetivo de verificar si el estilo compensaba la vivacidad de la palabra y si la línea de eventos y los hechos anecdóticos estaban incluidos. El resultado se presenta en un formato distinto (en sangrías, fuente, tamaño e interlineado) con el único interés de resaltar su carácter narrativo⁴⁵.

“EL CAZADOR PERDIDO”, UN CUENTO DE NOSOTROS⁴⁶

El cazador sale de cacería más allá de las márgenes acostumbradas de la aldea que conoce. En la profundidad de la selva se pierde. Sus paisanos lo buscan por días después que sienten que se ha extraviado pero no lo hallan. Quizás no se ha perdido, quizás huye de la aldea.

Mientras tanto, en algún lugar, el cazador sigue el rastro de una manada de puercos. Ha hecho conciencia y sabe bien que no hay salida de *“esa jungla en la que se ha metido”*. Se ha dado por perdido y por eso los sigue, no para comérselos, sino porque guarda la esperanza de que en el rumbo de las bestias se les cruce una aldea, aunque no sea la suya, esa es su salvación.

- Y esta manada de puercos a donde me van llevar – dijo para sí mismo el cazador perdido.

Cuando cae la tarde y la manada se junta para dormir, él trepa un árbol y se acomoda en el follaje de las primeras ramas. Y cuando despiertan en la madrugada, retozando un poco para luego emprender su rumbo diario, él hace lo mismo: desciende del árbol y marcha detrás de ellos dejando una prudente distancia de por medio. Después de todo, le preocupa perderlos de vista, piensa que si se acerca mucho, estos huirán a los cuatro cantos de la tierra tan rápido que el perderá su rastro en un santiamén, o más grave aún, teme que

⁴⁵ El mismo formato se repite en el relato de Teófilo Panduro (De chamán a director de escuela)

⁴⁶ “Nosotros los ticunas” y nosotros: Brito, Charles y Ramos, Matusalén

tan solo al primer intento de acercárseles, caigan sobre él a colmillo limpio.

De vez en vez, los puercos lanzan miradas de recelo, parecen olerlo con desagrado. En esos momentos, él desconcertado, no comprende porqué la manada de casi treinta individuos, entre los cuales algunos tendrán el peso de un hombre mediano, percibiéndolo desagradable como era evidente, no se deciden por destrozarlo.

El peregrinar de los puercos no es el mismo aunque siempre se siga la misma rutina, y así los días se convierten en semanas. Del alba al ocaso, parece que no paran de comer, ubican pepeaderos y lamen barro, hozan del mismo lodazal en que se revuelcan. La vida del cazador es igual de monótona, y se puede decir a esta altura de la historia, que se trata de una comunidad animal que tiene por satélite a un humano que los remeda en todo lo que hacen.

Con el pasar del tiempo se familiarizaron con su aroma, pasaron a ignorarlo. No se molestaban siquiera en ojarlo y parecía que ya no sentían hacia él ningún miedo, rabia o repugnancia. Por eso el cazador, una noche como cualquiera, dejó de dormir en un árbol y se sumó a la vida de la manada. Supo en ese momento, sin que el mismo reparara en ello, que en su reciente integración, ayudara mucho que su olor y su sudor de humano se le hubieran quitado gracias a la dieta de pepas y barro.

¿A dónde me irán a llevar? – se repetía mentalmente el cazador

–

Repentinamente, un día los puercos saciaron su voraz apetito y detuvieron la marcha. Y entonces, sin terciar avisos que indicaran que algo iba a acontecer, apuntaron hacia un horizonte conformado por dos cerros, uno junto al otro. Tardaron, pero al llegar al pie de cuesta, siguieron un estrecho reducto que había entremedio, y súbitamente al salir al otro lado del camino, dieron de frente con una aldea.

Algo no encajaba es este pueblito. Si bien se veía como cualquier otro, no se podía decir que alguien viviera allí. A los caminos abiertos les brotaba una leve hierba y en las casas de puertas y ventanas cerradas, apenas se les acumulaba el polvo. Era una limpia aldea abandonada en la que reinaba un aire de pulcritud, como si sus habitantes hubieran limpiado cada objeto que la conforma antes de irse y con la intención de volver pronto, tirar las maletas al suelo y echarse a descansar sin el engorro de ordenar todo nuevamente. Asombrado, el cazador asía con fuerza su escopeta, observando con atención esmerada cada una de las casas.

Los puercos entraron en su aldea y se fueron dispersando entre los caminos. Uno de ellos ingresó al pórtico del que debía ser su hogar. El cazador pudo verlo apoyándose en sus patas traseras y haciendo un

movimiento brusco que los puso de pie. Las pezuñas delanteras se doblaron en una articulación que le permitió utilizarlas como si fueran manos. Y con ellas libres, ubicó una cremallera que empezaba en la base de la nuca y terminaba en el lomo, la cual abrió como se abre un disfraz, un mameluco, un traje.

Un humano emergió dentre la piel de cerdo y lo siguieron luego un joven, un adulto, un abuelo, una hermana, una madre, unos niños, hasta que todos los puercos de la manada, quitándose la piel, que pronto colgaron de percheros, quedaron hechos personas. La típica sacudida fría de miedo recorrió el espinazo del cazador. Observando con más detalle, advirtió que cada hombre que surgía de un puerco cargaba consigo un canasto lleno de pepas. Eran las frutas de monte que habían recolectado en su periplo selvático. Después de todo - pensó el cazador para sí mismo- no comían por comer sino que acumulaban un mercado, uno que según supo después, consumirían en un mes. Había juzgado apriori y equivocadamente la rutina de los puercos.

Luego de eso y sin poder huir a ningún lado, no le quedó de otra que disfrutar de la hospitalidad de esa aldea perdida, conviviendo con ellos, comiendo su comida, durmiendo juntos. Fue hasta que se iniciaron los preparativos de la siguiente expedición, en la que por regla todos sin excepción debían participar, que el cazador recuperó la ahora vieja idea de volver a su civilización. En esas circunstancias estaba cuando los puercos/hombre le suministraron al cazador el traje que llevaría en adelante, uno de un anciano fallecido recientemente.

- Ese va a ser tuyo. Ahora usted va hacer nuestro guía. No le puedes quitar el traje a no ser que sea aquí en la aldea. Si lo intentas afuera de ella no se abrirá. -Le dijeron los hombres/puerco -Yo no sé andar este monte, no puedo- respondió el cazador-. -Llévanos a donde usted quiera- contestaron ellos.

El cazador aceptó sin vaciles. Condujo a los puercos por caminos que parecían provechosos para la recolecta de frutas siempre pensando, que esos serían los parajes en los que él buscaría presas. Confiaba para sí mismo, un doble cálculo que le parecía justo: Dar de comer a los hospitalarios amigos y hallar un camino hacia su gente. Pero en ese primer recorrido, ni en los muchos que siguieron, estuvo medianamente cerca de su objetivo. Poco a poco cayó en el desánimo de los intentos infructuosos, de las semanas convertidas en meses y los meses en años. Y la certidumbre de que seguiría viviendo plácidamente en esa aldea hasta el último de sus días de vida le alimentó por fin, el proyecto de tener una nueva familia. Se casó con una de ellos y tuvo hijos como cualquier hombre mitad puerco.

Su nueva mujer estaba preñada cuando iniciaron la marcha de recolección de frutos. Por azar la manada merodeó una de las chagras de la aldea nativa del cazador. Alguien, quizás un antiguo vecino del cazador en su época humana, advirtió a los demás parientes. La noticia extraordinaria que daría de comer por meses, activó a los hombres de la aldea de inmediato y pronto quedaron listos para empezar la cacería.

Siguió la caótica matanza a fuego de escopeta y filo de machete, que dejaría puercos regados por la chagra; mutilados o ejecutados no hizo diferencia, tampoco si eran niños cerdos, viejos cerdos, mujeres cerdas. La mujer preñada del cazador/puerco fue de las primeras en caer. Entre tanto, él corría desesperado por su vida, metiéndose entre cuanta ranura hallaba, huyendo de sus antes familiares y amigos, hasta que al final no pudo más. Acorralado a línea de fuego, desesperanzado y exhausto con la muerte en la garganta, se puso de pie y habló, no como animal sino como hombre. Lo que dijo espanto a todos los presentes:

-No. No me maten yo soy igual que usted. Soy el hombre que se perdió. Quítenme este traje y verán que es verdad. Llévenme a la aldea.

Se refería a la aldea de los puercos/hombres, pero lo llevaron a aquella de la que había salido algún día (la que tanto buscara). Para sacarle la piel, sus coterráneos acudieron a un viejo chamán que lo rezó y le ayudó. Se veía claramente desarreglado, tenía barba y un desgreño en el cabello, que lo hacía a vista de sus semejantes aún más extraño que los cerdos que habían matado en la tarde, pero con todo y eso por fin estaba en casa. El cazador volvía a ser él y estaba feliz por eso, le urgía entonces, ver a su antigua mujer y sus hijos, a sus hermanos, a sus padres, quería decirles que había regresado, deseaba probar la comida casera de su madre, recuperar todo ese tiempo perdido que era deducible de ese su aspecto salvaje, raído y viejo. Alguien prudente le contó sobre su mujer, indicándole como llegar y advirtiéndole que ella se había casado nuevamente y que habiendo pasado tanto tiempo era probable que ni se acordara de él. Tampoco era buena idea buscar a sus padres a no ser que fuera a visitarlos en el cementerio, habían muerto algunos años atrás.

Pero él, pese a la advertencia, fue a ambos lugares. Se presentó sin barba y bañado (para parecerse aún más a si mismo) en casa de la exmujer, y aun así ella no lo reconoció, y claro tampoco le facilitó las cosas, ya que entre grito y grito, le alegaba repetidamente lo mismo: que si había un marido, ese era el que estaba en la chagra trabajando, el padre de su prole, su protector. ¡Que sí! Que tuvo antes un marido que se perdió en la selva y que jamás regresó, que los hijos

que tuvo con ese marido habían crecido y todos se habían ido ya con rumbo a la ciudad, si acaso fuera abuela de algún nieto, no sabía que tales existieran.

Destrozado, el viejo cazador caminó por su civilización, cavilando por las calles mientras daba con la tumba de sus padres en el cementerio. Se había extraviado más allá de los márgenes donde ninguno de los suyos llegó antes, y ahora que volvía, que él los había hallado, parecía que la proeza les daba lo mismo. En esos instantes lo ocupaban sentimientos de rabia y tristeza.

Fue finalizando la tarde que el cazador vio clara las cosas. Corajudo y dándose mañas de joven, rescató su traje de puerco de la casa del chamán. Decidido, el definitivamente puerco, tomó un camino sin rumbo, pues no sabía cómo retornar al pueblito de las bestias que no hacía mucho habían muerto en la carnicería de aquella tarde.

*Definitivamente -se dijo a sí mismo- esa no podía ser la única
aldea de puercos que hay en la selva –*

Así avanzó el cazador perdido para siempre.

FIN

En la narrativa, un cazador se pierde al explorar lugares que no debiera investigar. Extraviado encuentra una manada de puercos, los cuales sigue con la esperanza de cruzar algún camino de retorno a su aldea, algo que se da luego de años de peregrinar. Esos años de deambular la selva, ponen al cazador en convivencia con una humanidad que viste trajes puercos, mismos que solo usan cuando salen a buscar alimento (sabiduría-conocimiento).

A su vez, los puercos asumen que el cazador no se ha perdido, creen que es consciente de que entre él y ellos hay un mañ⁴⁷ que los vincula independiente de si tienen (o no) un traje de puerco encima. Debido a ello, trasladan la persecución que el cazador hace, cada vez más dentro de la selva, donde pueden revelarle la verdad: que son humanos como él. En ese momento crítico, acontece una modificación en el estatus del cazador, de investigador pasa a investigado: Los puercos lo observan con recelo.

⁴⁷ Entre los Ticuna, explica Goulard (2013) , el mañ es la corporalización y la esencia del ser (duu). El ticuna tiene un mañ que lo determina desde la familia, lo marca hereditariamente. Topológicamente aunque no cabe el símil desde ningún punto de vista, se le entiende en occidente como el linaje o el apellido.

Aunque los puercos desconfían de lo que sus ojos ven, creen más en lo que su olfato les dice. Confían en su conocimiento del mañ. Saben que la incomodidad que vive el cazador es provisional y que a medida que se alimenta de los frutos, hoce en el barro y duerma amontonando entre la manada, sus padecimientos acabaran en revelaciones y sanación, dejará de lado su instinto de cacería. Aquí, el alimento trasmite el conocimiento, la sabiduría (Sapidus, lo que tiene sabor) de la cultura-otra. Es tal la confianza o el conocimiento que los puercos adquieren del cazador, que lo posicionan de líder de la comunidad. Lo envisten como uno de ellos: “Ese va a ser tuyo” [...] “Ahora usted va hacer nuestro guía. No le (te) puedes quitar el traje a no ser que sea aquí en la aldea. Si lo intentas afuera de ella no se abrirá”. Al posicionarlo líder de la comunidad, los puercos confirman que independiente del trato que le dan, no ignoran sus intenciones del mismo modo que el Ticuna no ignora la amenaza del Yacuruna.

El desenlace de la narrativa, recuerda las matanzas coloniales de antes y las de ahora, los epistemicidios de Boaventura de Souza. Relata el conocido libreto de unos indios generosos que atienden muy bien al blanco desagradecido y ambicioso, el cual no tiene ningún problema en abandonarlos en el momento en que apremia su condición de forastero. Es una dura crítica que recuerda lo que el profesor escribió en la encuesta: “[...] enseñar a valorar la identidad cultural para poder defender ante la interculturalidad”. Por eso, en la matanza, mientras están cayendo los puercos que a esa altura ya son su familia, se hace énfasis en que el cazador huye por rendijas, y que al borde de la muerte, frente al cañón de la carabina, salva su vida, manifestándose humano, aunque se ve como un puerco. “¡No! No me maten yo soy igual que ustedes, soy el hombre que se perdió, quítenme este traje y verán que es verdad. Llévenme a la aldea”. Se juzga en ese momento, en medio de la hostilidad, la falsa simpatía del cazador para con ellos, pues ahora que cuenta con el conocimiento suficiente para explicar lo que sucede, se espera que sea capaz de defenderlos, y en cambio él, deja pasar la oportunidad de conectar dos humanidades.

El cazador perdido es una excelente metáfora sobre la relación intercultural entre investigador e investigado, sobre la etnografía. Cuando los puercos despliegan las condiciones hospitalarias de acogimiento, lo hacen apuntando a una doble estrategia. Inicialmente entablan la buena relación con el cazador, que es cultura-

otra, sobre el temor de ser traicionados, y al mismo tiempo creen, que el alimento y el convivir recuperarán en ese sujeto, el innegable mañ que los vincula como iguales. El Ticuna es lucidamente consciente del cuadro, de la seminalidad que teje los eventos por encima del tiempo de los individuos, de su pequeña historia como diría Kusch (1962). En las dos alternativas (la del miedo y la de la simpatía que crece), el procedimiento de receptor al Otro sin destituirlo de su manera de ser, rinde frutos, finalmente no se trata de ese cazador sino de combatir la cacería como modo de alimentarse, mensaje que deja la narrativa al cierre de la historia. Tampoco se trata de las diferencias entre humanidades sino de como llaman y tratan a los trajes que se ponen para relacionarse con el otro, del uso que le dan.

La narrativa es interculturalidad, y el ejercicio de conversar mediante ella como lo que son, es decir meta-teorías elaboradas, constata el ejercicio de una pedagogía que enlaza indígenas con agentes y conocimientos foráneos, sean estos indígenas o no indígenas. De esto se trata la ecología de saberes. No de productos conjuntos que se quedan flotando en un espacio epistémico intermedio, sino del retorno intencionado del trabajo hecho por cada una de las colectividades, las cuales propuso un saber que difería del otro.

Imagen 6. Matusalén Ramos practica el tiro con cerbatana



Fuente: Autor

grupo más, que incluye profesores, buscan la sala de internet para hacer tareas o para ampliarse la realidad en las redes sociales. Y muchos, en lugar de volver al colegio, prefieren mecerse en los cipos de los árboles inundados de los cuales se columpian para luego dejarse caer al agua.

Estos jóvenes indígenas llevan una vida escolar excepcional y singular aunque no lo noten. Se dice rápido pero en efecto es así. Todas las mañanas pueden ir a la secundaria y vivir la rutina escolar que experimenta cualquier joven de urbe, para luego retornar en la tarde a su casa, con su familia, sus amigos y sus costumbres. Sus padres (que apenas y completaron la primaria) lo saben y sus profesores también. El privilegio que tienen al poder formar indígenas de lugares y de temperamentos tan diferentes en un único espacio, cercano y familiar, es una enorme responsabilidad y un lujo, que como dice la profesora Mireya, no se puede desperdiciar:

Por años solo tuvimos educación básica primaria, por lo que cuando los muchachos crecían, los íbamos mandando a los colegios de Leticia, la Normal o el Inem". Con los años Macedonia fue creciendo y los padres observaron que los muchachos que estudiaban en Leticia venían con mañas y propusieron que se hiciera un colegio aquí mismo, así fuera con veinte estudiantes, en eso tuvo que ver mucho el profesor Antero León. Las reuniones llevaron a la comunidad a utilizar sus recursos de Transferencia para la construcción de los salones y con el tiempo la infraestructura atrajo estudiantes de Mocagua, San Martín. Hoy llevamos diez promociones y eso nos llena de orgullo. (Extracto entrevista ,16 de febrero 2017)

Esta oportunidad única de enorme dimensión, asumió un desafío (bien conocido) que se creía resuelto al instalar la secundaria en tierras propias. De algún modo invisible, los conflictos que los jóvenes manifestaban cuando se iban a estudiar a la ciudad, también se hicieron presentes en esos primeros ensayos del Francisco de Orellana, sugiriendo a todos, que este tipo de problemas son una característica inmanente a la escolaridad. Así como en las respuestas reseñadas en el Cuadro 2, daba la impresión en aquel entonces, que los estudiantes diferían de la opinión de los adultos, y que en cambio querían, precisamente un colegio no indígena.

El PEC viene a proponerles una escuela diferente que parte de la consideración de su propio arraigo. Para eso entablaron un examen que no se da

frecuentemente: el de las diferencias entre indígenas cuyo fin es compilar puntos de vista comunes (mismos que se presentaron secciones atrás en el Cuadro 1). Aprender de sí mismos y sobre las otras etnias que cohabitan la zona, les permitió involucrarse directamente con el diseño curricular, didáctico y pedagógico.

Imagen 7. Jóvenes de la secundaria arriban desde las comunidades a Macedonia.



Fuente: Autor

Fue desde esos puntos comunes entre etnias, que los profesores del colegio comenzaron a dar rienda a la creatividad, arriesgándose incluso a innovar pedagógicamente en áreas fundamentales. Se trata de iniciativas lideradas y llevadas a buen término por docentes puntuales, que una vez terminan de ejecutarse se consignan en el documento PEC, como quien abona capital a una cuenta corriente. Un buen ejemplo de este tipo de innovaciones lo constituye el enfoque para la enseñanza y el perfeccionamiento de la lengua materna:

Para mí lo importante es que la lengua materna se conozca y promueva desde el preescolar y que cuando se llegue al bachillerato los muchachos sean capaces de elaborar textos en lengua materna, no tiene que ser una leyenda propia, puede ser mitología griega pero traducida y con el sentido de la lengua materna (Extracto entrevista a Mireya Macedo, 16 de febrero 2017)

Hoy, puede verse que poco a poco, la mirada indígena releva la convencionalidad del MEN. La siguiente tabla muestra como algunos proyectos sustituyen desde los saberes propios a otros que por ley son transversales y

obligatorios. Así por ejemplo, el Proyecto Ambiental (PRAE) se cubre mediante tres subproyectos, y el Proyecto de Convivencia Escolar se funde con el de Educación Sexual y cuatro más, que son iniciativas direccionadas al aprendizaje del saber propio, al desarrollo de la filosofía ticuna.

Cuadro 4. Proyectos Propios del Francisco de Orellana (PEC 2011)

<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto ambiental escolar mariposas • Proyecto de investigación kuyaté • Proyecto: Club de ciencias discípulos del sabio Metare • Proyecto de recuperación y reforestación de plantas maderables y comestibles • Proyecto: Normas de convivencia y leyes de origen; La salud sexual y reproductiva partir de las caracterizaciones sobre nuestro ciclo de vida • Proyecto: El legado ancestral de artistas talladores • Proyecto: Aprendo a producir textos orales y escritos a través de cuentos, mitos y leyendas. • Proyecto: Conviértase en sabio a través del conocimiento ancestral.
--

Fuente: Autor

Además de lo mencionado, el PEC propone un interesante uso transversal de la simbología Ticuna volcado a la formación de un pensamiento indígena, en el que cada curso es atravesado por una metáfora de aprendizaje propia, que guía las competencias que el estudiante debe alcanzar al final del ciclo. En primaria (de primero a quinto) se utiliza el conocimiento del bejuco, de toda la ciencia que la rodea. En secundaria, se acude a la corona de plumas y al libro (en grado sexto), al Delfín y el Yacuruna (grado séptimo), al pensador (grado octavo), a la canoa-niño-remo (grado noveno), a la tinaja (grado decimo) y al frutero (grado undécimo). Estas analogías ejemplifican el progreso que se espera del pensamiento y del carácter del estudiante, son el marco conceptual desde el que el docente puede verificar que el proceso de educación está respetando los saberes propios.

Son el material primario [El Bejuco] con que se trabajara y empezar el canasto desde la base. De la misma manera podemos ejemplificar a los niños del preescolar son la semilla que se deben orientar, guiar en la asimilación de los conocimientos basado en el intercambio de saberes, costumbres para integrarlos en la nueva familia que es la primera escuela, el trabajo debe ser basado en las vivencias y

experiencias cotidianas de los niños fortaleciendo la autonomía en el estudiante, se forman valores para transmitir el conocimiento de forma entretenida y divertida para el aprendizaje. (PEC, 2011, p. 136)

En este punto, vale la pena traer a colación la crítica que Gasché (2008) hace a la educación intercultural indígena amazónica. Según este autor, pese a que se ha entendido que los saberes indígenas operan en un tipo de sociedad que es distinto de la sociedad nacional que las engloba, tanto indígenas y no indígenas, han optado por escolarizarla mediante un marcante enciclopedismo que no hace diferencia con la educación convencional, como en la concepción bancaria del conocimiento de Freire. Debiera por lo mismo, aceptarse que el contexto actual de la interacción casi constante entre sociedades indígenas y sociedad nacional envolvente, coloca a menudo a las personas ante varias alternativas posibles de actuar ante y desde la sociedad envolvente. “Una situación que confiere a la persona la libertad de reproducir su cultura de manera idéntica o modificada e inspirada por modelos o ejemplos exteriores a su sociedad” (GASCHÉ, 2008, p 281).

Lo interesante en Macedonia y su proyecto escolar, si se toma como cierta la crítica, es que su evidente y marcado interés por abultar el PEC, engrosarlo de evidencias, metas, cifras, que se anticipa son importantes para la tranquilidad de los supervisores que los presionan desde el Estamento oficial, es también comparable con la nutrida cantidad de iniciativas pedagógicas, que traslucen la urgencia de producir interconocimientos, fagocitar lo propio y lo ajeno desde la geocultura que los influencia como comunidad. No en vano la totalidad de las propuestas pedagógicas consignadas en el Cuadro 4 (y las que siguen en la próxima sección), se planearon para hacerse al aire libre, fuera del salón, con adultos que no son profesores y con la expresa intención de desencuadrar al joven de su rol de estudiante, sacarlo del confinamiento de tiempos espacios que es esa escolaridad que anhelan y que sus profesores saben, los limitan en su pensamiento indígena, advocándolo a pensar como blancos.

Sin duda, “esa situación que confiere a la persona la libertad de producir su cultura de manera idéntica o modificada”, alude en el caso del Francisco de Orellana y sus sedes asociadas, a los docentes y su transformación pedagógica desde la praxis intercultural. Hay dos tipos de educadores en el INFRADEO: Los profesores indígenas (Ticuna, Huitoto, Cocama) y los profesores “no indígenas” (mestizos, afro,

del interior). Salvo contadas excepciones, tanto indígenas como “no indígenas” (en los niveles de básica primaria y secundaria) tienen en común la formación normalista que los antecede. Dicha formación en la ENS de Leticia, abarca desde el método Montessori hasta la vertiente cognitiva del Constructivismo de Piaget, Vigostki, Ausbel y Novak, entre otros.

A esta circunstancia contradictoria, en la que los profesores destinados a la educación indígena se forman bajo los enfoques pedagógicos más occidentales posibles, es a lo que se refería el Profesor Picón cuando señalaba la ambigüedad de la Formación Intercultural del docente del Departamento. Con todo, lo que sucede en Macedonia más que ambigüedad es fagocitación, pues además de los proyectos que ya se encuentran consignados en el PEC hay otros igual de intensos, éticos y que los profesores (indígenas y no indígenas) plantean opuestos a su formación ortodoxa, claramente afectados por la praxis diaria y regular, de una escuela que no parece una lata en conserva. Se reseñaran dos en específico, vivenciadas en los recorridos a las sedes asociadas de La Libertad y Mocagua.

El día de la pesca Rosa Linda en la comunidad Yagua de la Libertad⁴⁹

La presencia de Yaguas en la dinámica intercultural, no solo en la del núcleo reunido en torno a la escolaridad del Francisco de Orellana, sino del mismo contexto regional, se percibe ajena, extraña. Se le preguntó a uno de los profesores Ticuna que enseña en la sede Nuestra Señora de la Paz de la comunidad de La Libertad: ¿Son muy diferentes los estudiantes yaguas?

Son muy diferentes, pero algunas cosas tienen similitud por ejemplo la bebida (se refiere al masato⁵⁰). Pero en su existencia son diferentes a los ticunas. Nosotros nos basamos en la pesca, en la chagra y ellos aunque pescan no es digamos su tendencia original, se han adaptado, pues más que todo son cazadores. Ellos son más cazadores, la cacería, la pesca a veces cuando, pero no son buenos pescando. En la escuela hasta ahora estamos integrando niños y costumbres. Por ejemplo con la actividad que siempre hacemos. Buscamos esa parte cultural de la pesca para que los niños tengan esa posibilidad, también para aprender a pescar artesanalmente más que todo el anzuelo y las

⁴⁹ En el Mapa 3: la Escuela Nuestra Señora de la Paz (ciclo primario) de la comunidad indígena Yagua de La Libertad (abajo derecha) a 35 km de Leticia y 25 de Macedonia, se inaugura en 1999 (es la última en hacerlo) con 51 niños (hoy tiene 81). Quince (15) jóvenes de la comunidad estudian la Secundaria en Macedonia la Secundaria. (Datos Diario de Campo)

⁵⁰ El masato es una bebida tradicional fermentada a base yuca. Ver: <https://youtu.be/wPrM1klOpJ8>

varas en los diferentes lugares, las quebraditas que hay por ahí (Diario de Campo, 26 de septiembre 2017)

Chaumeil (1994) reseña que a pesar de que la lengua no parece ajustarse en una familia lingüística específica, ciertos aspectos de los Yaguas que habitan el Alto Amazonas, recuerdan otras sociedades indígenas, por ejemplo las del Vaupés, con su residencia en una gran vivienda comunal (maloca) y de otras, como la Ticuna y el uso de máscaras en las danzas.

“Todo esto muestra como los Yagua, lejos de encontrarse en un callejón sin salida, se insertaron durante siglos en un vasto corredor de intercambios abiertos al exterior [...] Uno se pregunta, entonces, hasta qué punto puede resultar artificial el hecho de aislar esta sociedad de su contexto regional y someterlas a las leyes del género monográfico” (CHAUMEIL, 1994, p. 184)

Sin embargo, los Yaguas que habitan la región, son más recordados por algunos experimentos comerciales que se hicieron con ellos y que remedan los zoológicos humanos del siglo XIX. Sucedió en la década del ochenta del pasado siglo, cuando un grupo de empresarios emergentes que combinaban los remanentes de la economía extractiva de fauna y flora (viva o muerta) con la insipiente (luego predominante y fuerte) economía cocalera, incursionó en el turismo con el montaje de la Isla de los Micos. Dicha isla conjugaba su atractivo turístico con una aldea Yagua, intencionalmente puesta sobre la margen de un tributario del Amazonas⁵¹. Las familias que vivían allí, y que se dice, habían sido traídas desde el Perú, quedaron libres (mejor decir abandonadas) luego que la bonanza cocalera acabó. La gran mayoría se ubicaría posteriormente en lugares inhabitados, como por ejemplo la tierra en la que hoy es la Libertad. El PEC, lo resume mejor:

La comunidad indígena la Libertad se fundó después de treinta años de haber llegado a Colombia y tenía el nombre de Huanganay Redondo. Después de siete años más tarde el primer cabildo gobernador hizo que las entidades públicas y autoridades les concedieran un pedazo de tierra para vivir. Tres años más tarde (1.992) se les hizo el trámite y se le otorgó la tierra en compra por el Incora la cual se asentaron cuarenta familias y le colocaron el nombre de LIBERTAD. Nombran su primer cabildo y eligen al primer curaca que fue el señor José Cahuache. En octubre del 2008 se reubican a doscientos metros hacia el norte, un poco más arriba por motivos de un desastre natural, donde actualmente se ubicaron de manera

⁵¹ La isla de los micos 2013 <https://youtu.be/o9vKDfBbqew>

definitiva. La comunidad de la Libertad figura como parte del Resguardo de Zaragoza. (PEC, CODEBA, 2011)

Los Yaguas de La Libertad, al no ser Resguardo Indígena, aun dependen de Zaragoza para suplir gastos básicos. Hay un trato diferente para ellos. Sus costumbres, lengua y prácticas culturales, tan distintas a las Ticuna, Cocamas o Uitoto (muy a pesar de la opinión de Chaumeil), representan un desafío para el PEC del INFRADEO, un reto crítico a su interculturalidad, más que todo porque en la Libertad, se puede percibir con fuerza el resentimiento a la colonialidad, o lo que Mignolo (2105) llama “La Diferencia y la Herida colonial” que se tiene contra el estamento.

Unos niños juegan en el río a los policías y ladrones. Hombre los ven desde la balsa. Una agente de policía busca al curaca para realizar la detención de un pariente que la noche anterior se pasó de tragos, hirió a varias personas, y por eso la misma comunidad lo amarró de manos y lo puso en la maloca. La agente de policía, al no encontrar al curaca, desistió del arresto y se devolvió al bote que la esperaba en la orilla. Recordé que ya antes, harán unos seis años, visité este lugar con la Comisaría de Familia. Averiguábamos en aquel entonces la denuncia de unos niños yaguas abandonados por su madre, metida en un embrollo de homicidio que no viene al caso. (Diario de Campo, 27 de septiembre de 2017)

La Sede primaria Nuestra Señora de la Paz (reciente en su fundación), cuenta con un equipo docente de dos ticuna y dos mestizos, el cual lleva ocho años lidiando con esta diferencia cultural. Pese al tiempo transcurrido, los profesores siguen siendo para los ochenta niños de la sede y para la comunidad en general, forasteros como cualquier turista. El problema principal, como dijo un padre de familia, es que: “por más que se esfuercen por hacer la escuela atractiva, no van a entender que somos gente que no le encuentra el sentido a estudiar”. (Diario de campo, septiembre de 2017). Pero esto no es secreto para nadie.

Según uno de los profesores Ticuna, la clave para contrarrestar ese desinterés requeriría la fórmula poco probable, de una escuela que nunca detenga sus actividades, que funcione de lunes a domingo, de enero a diciembre⁵². En consecuencia, las vacaciones de semana santa, octubre, mitad y de final de año, así como las repetidas interrupciones por Paros nacionales y las constantes reuniones de trabajo, aumentan la sensación de que la Escuela se encuentra allí porque toca y

⁵² Una ilustración al respecto, se puede ver en la referencia al diario de campo de la página 68.

no porque quiere, y por eso, aunque puedan asimilar a sus profesores, los de la Libertad no confían en ella. En ese ambiente de dudas, aunque lo intenten, los profesores nada pueden hacer para saldar las cuentas que el Estado tiene con el pueblo Yagua colombiano, son impotentes.

Respetamos donde estamos, respetamos la costumbre de ellos y dejamos que el mismo interactúe con las personas propias de él. No le decimos que no. Tienen tradiciones como la bebida, es como los reúne la bebida el masato los mantiene. Dejamos que ellos hagan lo de ellos y nosotros orientamos con unas cositas. Los yaguas son diferentes ellos no son del agua. Según el mito que leí y que ellos han contado, han nacido de la selva, de la misma selva de los árboles. (Profesor Ticuna en Diario de Campo, 26 de septiembre 2017)

El “día de la pesca” es una actividad anual que los profesores idearon a partir de la vivencia diaria y con el objetivo de presentar una escolarización comprometida con la comunidad y su futuro⁵³. Es su aporte a la interculturalidad del PEC (que no se encuentra en el documento) a partir de la posición del Yagua y no desde el formato Ticuna que permea el diseño en general. Esta es su tercera versión.

En la mañana, los profesores reunieron los niños para darles las indicaciones generales. Sus estudiantes de primaria, aunque pequeños para la edad, se ven fuertes, tímidos y muy obedientes a las instrucciones de sus profesores. Fueron llegando de a pocos, y algunos descalzos, daban la impresión de que no haberse cambiado de ropa desde el día anterior⁵⁴. Las reglas que les dieron son precisas: jamás pueden ir solos, mínimo tienen que estar en parejas; únicamente se acepta la pesca con barandilla, nada de redes; pueden elegir entre pescar en las quebradas o en el río Amazonas; no se puede pescar antes del toque de campana que abre la jornada y tampoco después del que la cierre.

Antes de las indicaciones se llevó a cabo el protocolo de cada jornada. Un profesor organizó una formación, llamó a lista e hizo una oración a Dios, uno más ofreció unas palabras sobre la actividad, resaltando los valores del trabajo, de la solidaridad, del cuidar del otro y sobre todo de no dejarse decaer por las

⁵³ La actividad conmemora también un evento desafortunado: La estudiante Rosa Linda, quien tenía por hábito ir a pescar al río, perece víctima de un alud de tierra que se la llevó por delante (junto con otros pescadores). Algunos cuerpos aparecieron pero el suyo no. Así, este día alude la vocación de pescar y a un infortunio que es más común de lo que podría desearse: el ahogamiento.

⁵⁴ Lo cual podía ser una impresión errónea, pues al arribar a las cinco de la mañana, se pudo observar, que varios buscaban entre la tierra las lombrices para la actividad.

circunstancias, la paciencia, dijo el profesor, es la capacidad de resistir el miedo de que las cosas no salgan como uno quiere. Simultáneamente, mientras pasaba la formación, recibían las indicaciones generales y hacían la devota oración, los niños observaban a sus profesores, nada más.

El profesor Noé comentaba: “Este día de la pesca no va a ser muy bueno porque el río está creciendo y no hay abundancia. Además, la manera de motivar a los niños es teniéndole los anzuelos listos y en esta ocasión no pudimos hacerlo por la reunión de ayer en el colegio. No obstante, los niños están animados, llegaron mucho antes que la jornada escolar comenzara. Por eso en la formación se le revisaron los anzuelos, se hizo una oración, se instó a la precaución, y a pedir que la pesca fuera abundante. Ellos escuchan y entienden todo, son como adultos, por eso a diferencia de las escuelas de ciudad no hubo espavientos cuándo tocamos la campana, nadie corrió por llegar primero al río o la quebrada, se fueron llanamente dispersando por el paisaje y con ellos detrás nosotros. Profesor, son como adultos pero no como nosotros adultos. Esto es algo que jamás pensamos en la Normal, no creo que nadie esté preparado. (Diario de Campo, 27 de septiembre 2017)

Al finalizar la actividad, los profesores juntaron todas las sartas de pescado que los niños atraparon y las extendieron sobre hojas de plátano, en tanto, los padres de familia iban acercándose con la intención de comprar la producción del día. Se tomaron los pesos, las tallas, y se seleccionó la más bonita, la más grande, la más pequeña, la más numerosa, el pescado más difícil de pescar.

Imagen 8. Niños en “el día de la pesca Rosa Linda”.



Fuente: Autor

Tantas categorías de premiación eran una excusa para poder entregarle a cada niño, uno de los obsequios que los profesores habían comprado (de su propio bolsillo) el fin de semana en Leticia. Entre los premios había uno que los niños deseaban más que las camisetas y las pantalonetas: Recipientes para comida. Así se llega a la historia de los veinte almuerzos que se convierten en ochenta (aspecto que se cita anteriormente) y quien sabe cuántos más, pues como explicó la profesora Casilda, los niños utilizan los recipientes para llevar comida para la casa... “entenderá ya profesor, que llevar alimento para los suyos, es un lujo”.

El componente pedagógico de la actividad, es decir el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobreviene en la pesca en sí. Los grupos de niños que se dispersaron entre quebradas y el río, reproducían una educación propia: la Yagua. Ensimismados en el ejercicio de tomar la barandilla, en tanto que el otro preparaba los potenciales lugares de pesca, les permite practicar la lengua tranquilamente, ya que al no tener que interlocutar ni explicar pequeñeces de la pesca a un “no yagua”, pueden dedicarse por completo a la ciencia de medir la corriente, la profundidad y el comportamiento de la especie a captar según el agua en la que nadan. Observándolos al detalle, se pudo notar que la urgencia de acumular la cantidad suficiente para ganar el concurso pasa a segundo plano, simplemente podían equivocarse y volver a intentarlo; y podían también, acertar y cansarse de sacar pescados del mismo lugar. Mientras los niños yaguas demostraban sus saberes en una actividad cotidiana, a los profesores les pasaba lo que a ellos en la formación: Se quedaron callados, observando, aprendiendo de la diferencia, sacando sus propias conclusiones.

Usted se dio cuenta son pequeñitos en compañía de otros más pequeñitos. Lo que les gusta es pescar, ese es su pasatiempo y son muy buenos en ello, no se van a achantar si no pica un pescado los primeros diez minutos [...] Se dará cuenta que casi no hablan entre ellos, que apenas y se hacen gestos para cambiar la carnada y que en la elección del lugar hay casi un arte, una ciencia que les hace ir exactamente donde se encuentra el pescado que les gusta o el que más fácil se deja pescar. Cuando el pescado sale del agua no hay alboroto, el otro lo coge y empieza otro arte, el de ensartarlo en una liana. [...] Uno termina dándose cuenta lo habilidosos y tenaces que son para efectuar tareas que les gustan. Se funden tanto con la selva que se despreocupan de sí mismos. Viera usted lo que se sufre enseñándoles lo del aseo diario. Pero a mi parece que a veces ciertas actitudes, de compañeros, y de padres de familia, apestan más, y

esas no se quitan con el baño. (Profesor Lionel en Diario de Campo, 27 de septiembre 2017)

En los comentarios de Noé y Lionel, se percibió que aunque entusiasmados por la jornada, seguían incómodos por no haber preparado mejor los detalles. La reunión del día anterior, en la que todo el grupo docente de las primarias del INFRADEO, asistió a una capacitación sobre la enseñanza de las matemáticas en Puerto Triunfo, les había quitado un tiempo valioso. Esa mañana, el instructor abrió su intervención llamando la atención sobre el poco uso que se le da a los textos que el Ministerio envía, lamentando eso sí, que muchos profesores ni siquiera los ojeen: “por favor saquen los libros de las cajas, se trata de una inversión fuerte del Ministerio que no debemos desperdiciar, tantas veces nos quejamos de que no invierten y cuando lo hacen da pena ver que ni los revisamos” (Diario de campo, 25 de septiembre 2017). En su momento, siguieron los murmullos de los profesores de la Libertad (como hacen sus niños cuando ellos les llaman la atención). El instructor (que valga la pena mencionar es también un compañero de trabajo) no evitó pedirles que compartieran la queja a los demás compañeros. El profesor Lionel le contestó: “profe, no los sacamos de las cajas precisamente para que no se dañen, no ve que es una inversión muy grande que debemos cuidar”. (Diario de campo, 25 de septiembre 2017).

En varias reuniones docentes, los profesores de la Libertad, unas veces en broma como el profesor Leonel y otras vehementemente como lo hace el profesor Noé, han pedido a sus compañeros de las otras sedes, que se concentren en hacer didácticos propios, ajustados a la cultura tan diferente que viven y que sirvan especialmente para enseñar a leer y escribir o para sumar y restar. Se nota la preferencia por arriesgarse y errar, que la tendencia generalizada de mantener lo que les envían y que ya saben no va a funcionar. No se conforman con el argumento de que sus estudiantes no están al nivel de los libros que les envían desde Colombia, porque han visto in situ que no es así, y que por el contrario, son ellos los que se quedan atrás por no saberse comunicar en su lengua o cuando menos en las prácticas culturales en las que los yaguas son tan diferentes. Después de la actividad del día de la pesca, durante el almuerzo, se les preguntó a los profesores si la broma del día anterior no traía algo de serio, pues viéndolos en su ejercicio rutinario no daban la impresión de ser joviales, más bien serios y determinados. El

mismo profesor que le respondió al instructor del MEN, dijo al respecto: “mejor reír que amargarse por algo que pesa más que mis fuerzas”.

Ciertamente, a juzgar por las intervenciones, el criticismo de los profesores de la Libertad puede deberse a su sensible consideración de las mellas acaecidas por el peso de la diferencia y la herida colonial, que atraviesa la psiques de los indígenas que educan y que ellos vivencia a diario. Y hay que decir también, que dichas críticas sobre el desarrollo del proyecto, distan poco de otras que tienen sus compañeros en el resto de las sedes asociadas. Estas problematizaciones se pueden numerar.

Primero. Las sedes asociadas son tan diferentes entre ellas como las comunidades lo son entre sí. Y en su funcionamiento, el ciclo primario es opuesto al del bachillerato. No se trata de diferencias sutiles sino abismales, que hacen parecer que hay un corto circuito en la comunicación de la institución educativa.

Aquí por ejemplo, con solo dar una ojeada ya se habrá dado cuenta el recelo con que los niños y los adultos lo ven, no solo a usted, a nosotros también y eso que llevamos en promedio seis años de permanencia. Los niños se esconden cuando ven gente diferente y la experiencia nos ha demostrado que solo pasando mucho tiempo con ellos vencen su timidez y empiezan a mostrar su carácter, en ese sentido no son gente de arrojar todas las cartas en una sola partida, se guardan las suyas sin importar si la mano les es ventajosa. Al principio la comunicación era totalmente nula, ellos hablando entre sí en su idioma mientras nosotros cebábamos con carteleras, rondas y tableros llenos de letras con frases en castellano (Profesor Lionel en Diario de Campo, 27 septiembre 2017)

Segundo. El Estado, más preciso decir la Secretaría de Educación, ha interpretado la autonomía de los Resguardos Indígenas en términos de marginamiento. Así, si una comunidad quiere desarrollar un proyecto comunitario educativo, conjunto con otras comunidades que le son diferentes en cultura, pero que comparten la idea de brindar bachillerato a sus jóvenes en circunstancias que les sean favorables, es decir cerca de sus casas y no teniendo que emigrar a Leticia, entonces en lugar de vincularse al proyecto, la Secretaria de Educación, opta por “no intervenir en asuntos internos [...] ese es su proyecto y no nos metemos en eso” (Profesor Noé en Diario de campo, septiembre 2017). Decididamente, esto en realidad significa, no hacerle frente a los pedidos del Rector, burlarlo a él y a lo que representa.

Establecen cierta “operación tortuga” respecto a las peticiones, las de la primaria y las de secundaria, no hace diferencia. El asunto del transporte escolar, no debiera ser un servicio tan deficiente sino todo lo contrario, un sistema tan aceitado que la falla fuera una excepción y no una constante como es. Las consecuencias son desastre. Adentro, sentimos que el Rector no nos atiende, la comunidad pierde fe en la escuela, se siente más apartada y los estudiantes sin disciplina acaban asumiendo su colegio como un pasatiempo y no como un proyecto. Nada parece preocuparle a la Secretaria de Educación, la directa responsable. No le interesa la gente del rio, para ellos la educación que damos aquí es poco menos que mediocre y no vale la pena. No tiene lógica profesor ese abandono al que nos someten [...] dese cuenta que no hay mejor termómetro de gestión pública y del funcionamiento del territorio indígena que estas escuelas, pero son ciegos, sordos y mudos. (Profesor Noe en Diario de campo, septiembre 2017)

Tercero. Antes de ser una única y grande Institución educativa, los asuntos que se trataban entre las sedes del Francisco de Orellana, mantenían ese tono igualitario que hacía sentir que los problemas de la Libertad tenían el mismo peso que los de Macedonia, Zaragoza o San Martín de Amacayacu. Ahora, con un Rector atado de manos, por el reducido presupuesto que no le permite maniobrar salidas, en una Institución que cubre un territorio escolar mayor al que cualquier colegio de Leticia, aquellas esperadas soluciones que antes (en el tiempo de la educación contratada) se daban eficientemente, tardan ahora tanto, que da la impresión de que los asuntos de las sedes asociadas no importan como los de la secundaria. De este modo, “grande” pasa de atributo a dificultad.

Primero, segundo y tercero, amplían la visión que los profesores tienen del proyecto educativo desde el foco de la geocultura que los envuelve. Cabrían también en la sección dedicada a los soliloquios interculturales, sin embargo se traen aquí. Esto porque la comprensión crítica que tienen, en lugar de restringirles las iniciativas, los impulsa a desarrollar otras, que son clara y deliberadamente encaminadas por el “menos palabra y más hacer”, interculturales en el sentido sintáctico de Gasché (2008). Y además, porque desde este modo singular de operacionalizar el proyecto, logran cortar la secuencia de una escuela “enclave”, propiciando la vivencia de una escuela “injerto”. Estos profesores en específico, se saben entrenados en el más encuadrado de los núcleos de formación docente, y aun así, optan por posicionar el día de la pesca como una actividad de enseñanza aprendizaje como cualquier otra. Permiten sin contravención, que las vivencias interculturales que los Yagua les

proporcionan, los afectan en el sentido de Spinoza, es decir desde la comprensión del *conatus*⁵⁵ único desde el que germina el amor por el prójimo, el maü que conecta a indios, no indios, profesores y no profesores. Desde dicha posición, la escuela comienza el tan ansiado intercambio eficiente de saberes.

Imagen 9. Profesores de las Primarias retornan de una capacitación del MEN.



Fuente: Autor

De aprendiz de chaman a Director de Escuela

La siguiente narrativa, muestra otra cara de la docencia del Francisco de Orellana, la de un profesor que crece desde la misma raíz indígena y que acaba fundiendo las pedagogías convencionales que aprendió en la ENS con la educación propia que recibió de su abuelo.

Teófilo Panduro Santos, Ticuna del clan cascabel y nativo de la comunidad de Mocagua, es director de la sede Asociada Antonio Ricaurte⁵⁶. Tenía 17 años, una mujer y dos hijos, cuando retornó en 1995 como profesor voluntario sin salario, pues aunque ya se había graduado en la ENS, no hubo manera de vincularlo oficialmente a la planta de personal (Ya no estaba Monseñor Marceliano). Trabajó cinco años en

⁵⁵ Conato (del latín *conatus*: esfuerzo; empeño; impulso, inclinación, tendencia; empresa) es un término utilizado en las primeras filosofías de la psicología y la metafísica para referirse a una inclinación innata de la materia o la mente por continuar existiendo y mejorándose.

⁵⁶ El capitán Antonio Ricaurte, se inmoló en un depósito de pólvora que iba caer en manos de los realistas, esto en 1814. No era español, ni italiano o venezolano (como Orellana, Codazzi y Bolívar), era Boyacense de Villa de Leiva. En el himno nacional la estrofa que lo conmemora dice: "Ricaurte en átomos volando".

estas circunstancias, tomando la mañana para ser profesor, la tarde para ser padre de familia, y la noche para ser pescador (actividad que luego permitía comprar la sal, la leche, los granos y azúcar). Las experiencias en la ciudad, mientras se hacía docente, dice Panduro, son incontables por la cantidad de dificultades, el dolor que la distancia interpuso entre él y los suyos, y por la precariedad para poder sostenerse financieramente.

Actualmente, ya como director de la escuela y profesor a cargo del grado cuarto y quinto, tiene la responsabilidad de motivar a sus niños para que continúen al ciclo secundario que se da en Macedonia, a media hora de allí. Los conoce bien. En su opinión, el niño Ticuna es un poco tímido, y su pensamiento es volcado al trabajo y al esmero dedicado a realizar tareas, pero además, es un estudiante con mucho interés por las historias tradicionales, por ejemplo la de Yoi e Ipi, los héroes míticos ticunas que crearon el mundo, o sobre cómo viven los Yacurunas en el fondo de los ríos. Como maestro, la labor de enseñar sobre su cultura le resulta cómoda, ya que según dice, para hacerlo solo tiene que remitirse al conocimiento que le pasó su familia. En síntesis, su responsabilidad en los procesos escolares de su comunidad, consiste en enseñarle a los niños sobre su cultura e inculcarles los deseos de aprender lo básico de la cultura occidental.

La complejidad con la que el profesor Teófilo aborda su trabajo, bebe sin duda, de una condición que es extraordinaria aun para un indígena: fue formado por su abuelo, uno de los médicos tradicionales más conocidos de la región, con la intención de hacerle chaman. A continuación se transcribe el proceso, tal cual la contó en el comedor, justo a la hora en que le ofrecían alimentos los niños.

Mi abuelo finado Manuel Panduro fue un chamán. Él nos contaba que dentro del agua hay una ciudad, varias ciudades que son como la tierra por encima, ciudades donde las diferentes clases de pescados se ven como convertidos en personas, está la piraña, el grupo de la piraña, el grupo de los delfines, la boa, está la raya, la cucha, o sea que hay diferentes personas también dentro del agua. Nos decía: hijos, dentro del agua también hay gente así como nosotros, personas bravas, personas egoístas como en todas partes, personas que son muy peligrosas hay dentro del agua.

El abuelo entraba al fondo del agua en cuerpo y alma, un día me llevó mediante una ilusión aunque no supe a qué hora entre ni a qué hora salí. En el fondo era como él había dicho: así como personas

también hay plátanos, bebidas alcohólicas, bebidas tradicionales como masato y el payaguarú. Uno tiene que andar con mucho cuidado, no se puede llegar a molestar haciendo bulla o pisando las matas, ni a pelear con nadie, porque si te enojas es seguro que de allá no vuelves, te quedas con los animales del agua y ellos empiezan a devorarlo o comerlo.

Tenía cinco años, era pequeño cuando mi abuelo trató de enseñarme todo lo que sabía, su toda sabiduría, pero no alcancé, no cumplí la meta porque mi aguante no era dado para ser chaman, no lo cumplí, la mayoría de las pruebas y bebedizos eran imbebibles para mi cuerpo. Yo quería pero mi cuerpo los vomitaba. Me acuerdo que uno era una totuma con unas babas, dentro de esas babas había miles de animalitos. Yo debía consumir esa totumada para que adentro de mí los animalitos resistieran y me fortalecieran, pero no pude por más que lo intenté, me lo metí y me lo saqué, vomité. Mi abuelo dijo: eso no es para ti. Pero después hizo otro intento conmigo. Fumó tabaco, fumó cigarrillo y empezó a sacar una cantidad de chuzos estilo puntillas, cuando yo le miré bien eran verdes como espina de limones, tres chuzos inmensos. Hizo un conjuro y me pidió tragar las espinas, imagínese profe tu mirar tres agujas de eso, tres espinas y metérselas en la garganta. Abuelo no puedo – le dije- , fue ahí que me dijo que no servía para eso, las palabras fueron “ no eres hombre para esto, esto no es para ti , la sabiduría que te voy a dar no es para ti , para ti no está hecha esta vida espiritual.

Lo mismo pasó cuando tomé yagé, una totumita y un poco de tabaco. Pude ingerirlo pero era de noche y vi muchas ilusiones. Miraba que esos animales gigantes venían, vi el tigre y no pude con el miedo, quien sabe, si hubiera sido de día de pronto uno resiste, pero en la noche es muy difícil. Lo único que pude retener fue un trago me sostiene de todos los daños, de todo malos afectos que le ponen a uno.

Cuando crecí me fui donde otro médico y le pedí su enseñanza. Igual que con mi abuelo no pude mantener los bebedizos. Ese médico fue más duro con sus palabras que lo que fue mi abuelo: “hijo si usted traga y consume todo lo que te estoy dando vas a ser un médico tradicional, vas dominar el mundo natural, vas dominar el mundo del agua, manejar el mundo del espacio. Pero eres blanco como una papaya [...] a quien se le va a entregar ese saber, no hay nadie, eres la única persona que podías pero ya no puedes, ya no tenemos con quien dejar esto, a quien tener la confianza.

Antes de morir, mi abuelo solo pedía trabajar la tierra. En ese tiempo éramos cuatro hermanos y el único que quería seguir los pasos del abuelo era yo, mis hermanos no se sometieron a esa responsabilidad. Cuando muere un viejo y no se pasa la sabiduría eso muere ahí, no se puede recuperar, puedes contar las cosas pero ya no puedes curar o cantar porque no aprendiste del que tenía la sabiduría y aun si lo aprendieras puede pasar como me pasó a mí, es decir que no estaba hecho para eso. Ya no hay chamanes como el Abuelo. Hay chamanes que hacen rezos que hacen cosas sencillas, pero así como era nuestro abuelo no. Venían personas de la capital a curarse acá y así como

curaba cosas graves era capaz de decir cuando llegaba el embarazo de la mujer, o cuando tenía el día para nacer el bebe.

Yo fui muy ansioso con mi abuelo y hasta ahorita lo tengo en mi corazón cuando él nos decía las cosas: “ustedes no soportan no aguanta no quieren nada, para yo aprender eso yo aprendí en más de una semana ustedes quieren aprender en una hora, se quejaba”. El abuelo decía ojo con las muchachas, nada de acercarse a la muchacha, nada de hacer sus propias comidas, ni acercarse al fogón, la vida de ustedes es pescar, la mamá le cocina los alimentos y le entregan servido a usted, nada de utilizar sal. Si el muchacho o el niño no están diseñados para eso no hay modo de tener tanta disciplina. Esa fue mi debilidad.

Después, ya en la parte de educación para la vida, más que nada transmitía consejos para vivir en familia. Insistía que los niños son varones y que varón es varón, a su respectivo lugar y niñas a su respectivo lugar. Que trabajar para sobrevivir y no mantener a su familia tocando las cosas ajenas: “trabaje para que se mantenga no roben lo ajeno, ahí está la tierra para trabajar, nace un niño van a tener familia y esa familia no debe tocar lo que no es de ellos, a trabajar, llevar sus hijos al trabajo, llevar sus hijos a la chagra, enseñar a trabajar, enseñara a sembrar, enseñar todo lo que hay en la tierra para sobrevivir. Ahí está la selva, los árboles para construir vivienda, no esperen que le haga, hagan sus cosas, no vivan tocando lo ajeno porque eso es malo, el niño indígena nace para eso para trabajar a construir su vida con apoyo de sus padres, pero no tocar lo que no es de suyo. Cuando tengan pareja su mujer es su mujer y no la vas a cambiar porque esta vieja o fea. No ese es tu mujer respeta”

El abuelito que ni siquiera tuvo estudio, ni siquiera piso la escuela, tuvo educación. A él lo cogieron como soldado en el tiempo de conflicto para cargar remesa. Lo cogieron por acá al centro de Loreto Yacu y lo agarraron como carguero, lo camuflaron y le dieron carabina y cuando fue el primer día de guerra él se escapó con cuatro soldados más, dejaron votados los camuflados por ahí y se escaparon.

El desafío de enseñar a los niños de la escuela un contenido que les gusta mucho (como es el caso de la mítica Ticuna) a la vez que instigarles a que aprendan habilidades occidentales como leer, escribir y contar, un reto a toda vista intercultural, se asemeja a la experiencia que viviera (frustrada o no) cuando era aprendiz de chaman. Por un lado, la pedagogía del abuelo requería la disciplina de un cuerpo fuerte que pudiera ejercer la ciencia chamánica. No era cuestión de entender las leyes generales de la vida, de ser un buen ticuna, lecciones que se traspasan con la palabra y el ejemplo del maestro, sino que se trataba de un conocimiento especializado por medio del cual, el aprendiz consigue dominar las aguas y la tierra, dones que bien valen tragar lo imbebible. Por otro lado, se

encuentra el relato del estudiante indígena de la ENS que se lanza a una “cultura-otra”. Al ir a la ciudad con tanta temeridad, como la que tiene un chamán al entrar al mundo del Yacuruna, solo y tras la búsqueda del conocimiento especializado de hacerse profesor al estilo occidental, Teófilo recuerda los amargos tragos (humillaciones) que toman los indígenas allí, los cuales incluso, como él mismo manifiesta, tuvo que ingerir también en Mocagua cuando quiso practicar el oficio que había aprendido (el de maestro).

Lo único que lo mantuvo con ahínco, en ese su oficio gratuito de ser profesor graduado, fue el deseo de enseñarle a los estudiantes aquellas estrategias que le son útiles al indígena en el reto de engullirse esa cultura-otra que es occidente. De ahí que sea contundente al expresar, que es ese contacto con otra cultura, la verdadera prueba que evalúa si los niños están listos para ser indígenas fuertes, sabios en lo propio y hábiles en lo ajeno.

Imagen 10. Profesor Teófilo Panduro en el comedor de la Escuela en Mocagua



Fuente: Autor

Igual que su abuelo, Teófilo (en la imagen arriba) sabe que hay unos tiempos y un método para transmitir estos conocimientos. Pudo percibirse en las palabras iniciales de la conversación del comedor, que en el ciclo primario se admite que los niños de primaria aprendan la tradición, que beban de ella, ojala en su propia lengua. No parece que la apuesta por la traducción bilingüe, tan preferida en el enfoque etnoeducativo, y que se da por ejemplo al trasladar un mito del castellano al

ticuna, sea suficiente para dar por superado el reto de la educación intercultural en los términos de un profesor como Panduro. Más bien, el desafío estriba en la capacidad que debe tener el maestro, a la hora de enseñarles a sus niños indígenas, a que lean y escriban excelente en esa otra lengua. El ejercicio docente y la pedagogía desde la cual interpreta la escolaridad que dirige, remeda el proceso de hacerse chaman, apunta a la construcción de una indianidad que combina tradición y el aprendizaje de tecnologías del otro mundo, saca provecho de una educación propia que preparó un cuerpo, un espíritu y una psicología, lo suficientemente hábil y resistente para el contacto con occidente.

Cuando estas conjeturas se sopesaron entre el entrevistado y el entrevistador, parecía que cierto alivio tomaba cuenta del ejercicio. Justo en el momento de cierre de la sesión, luego de haber puesto estas cartas sobre la mesa, el profesor Teófilo dejó una reflexión que debiera pensarse con mayor frecuencia, y que tiene que ver con el asunto de la educación volcada a la pregunta elemental de la felicidad del hombre como objeto de prospección de las políticas y los modelos (la misma de Socrates y Montessori).

Profesor Charles, ahora que lo dice no lo había pensado así, no había pensado que una cosa se podía comparar con la otra. Hubo humillaciones más espesas que la baba con animalitos que me dio el abuelo y no dije nada, seguí, me aguanté me lo tragué. No había pensado que mis deseos de hacer los niños preparados para la vida de ahora, pudiera deberse de la educación que me dio mi abuelo, el estaría feliz. (Extracto entrevista 23 de septiembre 2017)

5 CONSIDERACIONES FINALES

La decoloniedad de la educación escolar a partir del enfoque de la interculturalidad significa básicamente, como piensa Mato (2009) y Gasché (2008), que del uso sustantivo que se le ha dado preferencialmente en documentos oficiales, y con la mera intención de referirse a la tolerancia unilateral que tiene el estamento al aceptar que otras culturas validen su educación –como es el caso de los indígenas- , se pase a la acción, es decir, que lleven a la concreción de prácticas educativas propias del horizonte cultural proponente aun cuando estas se encuentren en permanente elaboración.

En el proyecto educativo comunitario del Francisco de Orellana, pudo constatar que al currículo convencional se le atravesaron componentes de su educación propia, tales como el entendimiento que se tiene del pensamiento y de su filosofía de vida Ticuna, y que las experiencias pedagógicas con las que han ido engrosando paulatinamente el documento, responden coherentemente con la etiqueta de la interculturalidad, al menos a aquella en el sentido relacional y funcional que describe Walsh (2011)⁵⁷ . Debe reconocerse como mínimo, el enorme esfuerzo por medio del cual la comunidad educativa (padres de familia, profesores y estudiantes) absorbe ahora, una escolaridad convencional a la que le deben tanto, pues no debe olvidarse que fue en ese tipo de escuela enclave de la modernidad en que aprendieron a leer, escribir y firmar, habilidades básicas para defender su dignidad.

Probablemente observaciones como las de los nombres de las sedes (aun con nombres coloniales); la ortodoxa formación pedagógica de sus profesores, indígenas y “no indígenas” (constructivista y predeterminada por el proceso de formación iluminista de la ENS de Leticia); y las respuestas de los jóvenes que prospectan más bien un colegio de ciudad que uno indígena, sugieran que en los

⁵⁷ Walsh (2011) organiza, para efectos del quehacer académico, una línea base que caracteriza lo que se ha estudiado sobre la interculturalidad. Así, la interculturalidad relacional, comprende las menciones, monografías sobre el contacto entre culturas, aquel donde el entramado social se teje independiente de las condiciones de igualdad/desigualdad. La segunda perspectiva, la interculturalidad funcional, promueve que las poblaciones marginadas inicien un levantamiento de sus identidades partiendo del reconocimiento propio, accionar que les permite integrarse a una estructura mayor que promete receptorlas con respeto. La última perspectiva, la interculturalidad crítica, deviene de Panikkar y Fernet-Betancourt, es el enfoque denso.

Resguardos no hay una resistencia a la colonialidad, y por lo tanto un deseo de apropiarse de su educación. Sin embargo, si en lugar de dar la lectura común – como en efecto es la anterior- se comprende la situación desde la posición del indígena, es decir desde la conciencia de los hechos que es para Kusch (1970) la fagocitación, se puede entender que el proyecto de educación propia apenas madura, como es normal, desde sus simientes (semillas) y no desde cimientos (bases). Los involucrados, sean o no formados en escuelas convencionales, vivencian interculturalmente su actual escolaridad (desde su posición de profesor, estudiante o padre de familia) valorando el saber propio y el ajeno desde su cotidianidad, efectivamente interculturalizan sus existencias con otras que no se le parecen en nada, todo en virtud de seguir siendo como son. En estos momentos en que la escolaridad absorbe y es absorbida por las personas que la vivencian, se configura una escuela injerto, una condición que deja atrás a la condición enclave desde la cual se mantiene la desconfianza de unos y otros. Se presentaron algunos ejemplos.

Dichos ejemplos sobre vivencias interculturales no encubren las contradicciones de la subjetividad, ni la inseguridad que suscita un agente foráneo que apenas entra en contacto, y tampoco la desconfianza que generan culturas agresivas que como la occidental son conocidas muy bien en sus modos operandi. Por el contrario, se opta por mostrar la otra lectura, aquella que le viene de un pensamiento distinto, no en la connotación de diferente sino de atributos que la distinguen. Al rever las reseñas expuestas, se puede percibir la presencia del pensamiento fagocitador y seminal desde el cual el Ticuna y el indígena en general, se relaciona con cualquier cultura y saber- otro, sea o no afín a su punto de vista.

También queda establecido, que en el caso en particular, como ha sido comprobado en un número importante de pesquisas de este tipo, perspectivas etnográficas como la del “estar siendo juntos” interpretan de modo amplio y denso una configuración epistemológicamente contraria a los métodos descriptivos convencionales. Por lo que, puede inferirse que una investigación intercultural siempre se beneficiará de una metodología, manera de hacer las cosas, sensible y vivencial, que escapa al encuadre disciplinado que por siglos ha dominado la academia, es decir que este tipo de miradas es ante todo vigorosamente decolonial.

Por otro lado, se mencionó en algún momento que la bocanada de indianía vivenciada a lo largo de la elaboración del presente trabajo, reivindica una posición dada por débil: La de la ciencia propia. El levantamiento del referencial local el cual revela una literatura, diversa en temas, áreas y campos, dispuesta en pro del análisis decolonial sin necesidad de forzar amarras, es una muestra de que hay una disposición, aires favorables para el abordaje intercultural de procesos como el estudiado y otros más. Por ejemplo el asunto de la Educación intercultural indígena desde la proximidad de Colombia, Brasil y Perú, sus correlaciones políticas, sociales y pedagógicas. ¿Serán como la interculturalidad de Panikkar? O sea una “tierra de nadie y de todos”. De nadie, porque no la llena nadie, es inabarcable para un solo caudal cultural, sea este indígena o blanco o mestizo. O de todos, porque todos inevitablemente, quieren llenar una escuela que acaba siendo el punto de encuentro del entusiasmo y de las buenas y malas intenciones.

En enero de 2018, luego de cerrar el campo de este trabajo, se visitaron lugares estratégicos en la educación escolar de la frontera, con la intención de abrir posibilidades de estudio post maestría. En Santa Rosa (Perú) se sostuvo reuniones con el Alcalde y con el Rector del colegio y también se pasó por la Dirección de extensión del IFAM⁵⁸ en Tabatinga (Brasil), el colegio indígena Almirante Tamandaré en Umariacú (Brasil) y el museo Magutá en Benjamin Contant (Brasil). Una respuesta de las que se dieron en Santa Rosa puede ilustrar el panorama. La pregunta fue: “Los colombianos y algunos nativos leticianos tienen por costumbre matricular sus hijos en colegios del Brasil. He visto algo similar aquí, es decir niños y jóvenes peruanos estudiando en colegios colombianos y me preguntaba ¿si complejos educativos como este que se reconstruye hoy, enorme y moderno como no lo hay en Leticia o Tabatinga, reintegran al Perú aquellos estudiantes que se han ido a estudiar a estas ciudades?”

Me parece más natural de lo que señalas y no creo que un colegio nuevo como este quiebre el equilibrio que se vive regularmente en la región, es decir, un padre que matricula a su hijo en un colegio de otra nacionalidad lo haga principalmente motivado por la promesa de una vida mejor. Eso es una reciprocidad. Aquí tenemos niños (peruanos) que viven en Tabatinga que vienen a estudiar acá como también hay niños de aquí que van a Leticia a Tabatinga. En cuentas alegres creo que más son los que vienen de allá que los que salen de aquí, ósea padres peruanos que mandan a sus hijos a estudiar a este lado del

⁵⁸ <http://www2.ifam.edu.br/campus/tabatinga>

Perú. He tenido muchas conversaciones con padres como estos últimos. Sus motivos para matricularlos aquí son la disciplina, el rigor marcial, esa cierta solemnidad con la que la educación escolar peruana atiende a sus niños. Si usted visita un colegio en Tabatinga o en Leticia necesariamente coincidirá conmigo en que el docente ya no tiene el control de sus estudiantes, podemos discutir si eso es adecuado con estos tiempos o si no lo es, pero es un hecho que el docente en esos colegios carece del respeto del estudiante y por ende de la disciplina ciudadana. Diríamos que sin la educación los pueblos no son nada y para mí el papel más importante del profesor es el de preparar generaciones de hombres diferentes que piensen diferente, para mí lo más importante es transformar ideas del futuro ciudadano a futuros hombres de nuestro país. (Extracto entrevista al Lic. Francisco García Ochoa, Rector colegio Sta. Rosa, 7 de noviembre)

En consecuencia, podría ser que este de “todos y de nadie” fronterizo, pasa por la discusión de las políticas nacionales alrededor de la educación escolar indígena, en un lugar cuya población prevalente, debiera asegurar que modelos Diferenciados como los del Brasil, Interculturales como los del Perú y Propios como los de Colombia, desbordaran en recursos, comunicaciones y desarrollos entre naciones, entre pedagogías, entre etnias. O podría también ser lo opuesto. Es decir, que siendo el Amazonas interés manifiesto de la nueva modernidad, que la ve como uno de los últimos reductos a ser civilizado, acabe instalando nuevos centros de instrucción epistémica hegemónicamente eurocentrada aunque aparentemente estén diseñadas para apoyar la decolonización. Desde Mignolo (2015), este movimiento de reoccidentalización propio de la colonialidad del saber, se encuentra vigente y encubierto en las políticas locales e internacionales, gracias a su hábil capacidad de fundirse con movimientos aparentemente decoloniales.

Entonces, tal vez sea viable aceptar la ambigüedad que la realidad plantea, es decir, admitir que ni el Estamento tiene la potestad de anticipar y cohibir los procesos independientes que se dan en las escuelas y las comunidades, ni estas pueden escapar plenamente al peso de la colonialidad del saber y poder, el cual impone los formatos precisamente por medio de instituciones, que como la escuela y la religión, han regulado las relaciones entre epistemologías distintas no siempre por la vía de la imposición. Ello no impide que el equilibrio de saberes se dé. Lo que impide el balance y la poca fe que se tiene en lo propio, es el temor a equivocarse y la creencia de que los procesos son instantáneos y no resultado del cultivo de las circunstancias.

Un padre de familia que opina sobre la investigación desde la narrativa del cazador perdido, un Director que enseña como un chamán, una comunidad paralizando las actividades de su propia escuela y unos profesores que aprenden de sus estudiantes pescadores, son evidencia de la permanente crítica al sistema educativo que proviene de los artífices y no del estamento formalizador. Son la respuesta a las exigencias que plantea el horizonte cultural y que indican que la principal falencia no reside en la infraestructura sino en la manera de ver la escuela y su función. Cuando prefieren hacerla un enclave de occidente, las preocupaciones giran en torno a como se ve desde afuera, como recibirán sus documentos, y si funcionan o no sus computadores. Y cuando la aceptan como un injerto, estas escuelas crecen y se fusionan con la geocultura indígena, en parte por la marginalidad en que se desenvuelven ignoradas por las autoridades, y en parte porque acaban cultivando y rescatando las potencias de indiania que hay en los profesores, los estudiantes y los padres de familia.

La crítica intercultural de la educación escolar indígena en el Departamento del Amazonas y por lo tanto de la frontera, podría robustecerse sacando partido de los saberes que le son propios, es decir partiendo del núcleo que los promueve. En el caso específico de Macedonia y asociados, este núcleo es el Francisco de Orellana y su pensamiento indígena, en el caso de Leticia es la ENS y el reto de ampliar su espectro pedagógico hacia la pedagogía de la Educación Propia. Antes que nada, unos y otros, deben valorar que tanto toleran (o no) la decolonización de sus estructuras de formación de profesores y sobre todo, la de sus creencias acerca de la educación y la escolaridad.

Resta mencionar la idea de una hidrocultura que sirve de operador seminal del pensamiento Ticuna y que es factible de describirse mediante el cognos contenido en la mítica de su pueblo, sea por las vías de la psicología social o de la discusión epistemológica. Su buen estudio y descripción, contribuiría al entendimiento de la fagocitación de la cultura-otra, como una instancia intercultural que presenta un indio potente, activo y formulador de su propio horizonte cultural. Las posibilidades de este análisis proporcionarían también, elementos de debate sobre qué tan acertados resultan los modelos de educación propia, intercultural y diferenciada, en localidades y pensamientos que son fluidos, trasgresores de las fronteras, cíclicos, conflictivos y ambiguos.

REFERENCIAS

- ASOCIACIÓN ALEMANA PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS. **Reflexiones de Raúl Betancourt sobre el concepto de educación intercultural**. México. D.F.: Consorcio Intercultural, p. 27. 2004. Disponible em: <<http://www.snte.org.mx/pdfindigena/apoyo9.pdf>>. Acceso em: jun.2017.
- ATAIDE, Luiz. **Crônicas de Tabatinga (Brasil)**. vol 1. Editorial Gente Nueva. Bogotá, Colombia. 2015.
- BARBOSA MENDOZA, Cesar. **El desarrollo propio en macedonia: una mirada al desarrollo indígena en la ribera amazónica colombiana**. Maestría en Estudios Amazónicos. Universidad Nacional de Colombia Sede Amazonia. 2006. Disponible em: <www.bdigital.unal.edu.co/3058/1/79654257.2006.pdf>. Acceso em junho 2017.
- BEGUÉ, Marie-France. La metáfora viva de Paul Ricoeur comentada. **TEOLITERARIA - Revista de Literaturas e Teologias** [S.l.], v. 3, n. 5, p. 48-86, jul. 2013.
- BENGOA, Jose. **La emergencia indígena en América Latina**. Chile: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- BERGAMASCHI, Maria. **Nhembo'e : enquanto o encanto permanece!** : processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. 2005. 272 f. : il. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2005.
- BOAVENTURA DE SOUZA. **Decolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo : Ediciones Trilce, 2010.
- BUITRAGO GARAVITO, Ana Isabel, "Familias evangélicas, inundación y escuela: la memoria histórica en la comunidad de Macedonia" In: **Amazonia Desde Adentro: Aportes A La Investigación De La Amazonia Colombiana**. Bogotá : Editora Guadalupe, 2007. p.78 - 99 (IMANI MUNDO II). Disponible em: <http://www.academia.edu/24243911/Amazonia_desde_dentro._Aportes_a_la_investigaci%C3%B3n_de_la_Amazonia_colombiana>. Acceso em: jun. 2017.
- CASTILLO GUZMÁN, Elizabeth, "Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos". **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 20, n. 52, p. 15-26, sep./dic., 2008. Disponible em: <<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9879>> Acceso em: jun. 2017.
- CARRETERO, Angel. **Michel Maffesoli: Una Teoría sociológica posmoderna**. RIPS Revista. Vol. 8, núm. 2, p. 9-16. Universidad de Santiago de Compostela 2009
- CODEBA. **Asi construimos nuestro proyecto educativo comunitario (PEC)**. Cali: CODEBA, 2011. Disponible em: <https://issuu.com/artdg/docs/amazonas_2011>. Acceso em: jun.2017.
- COLOMBIA. **Decreto 804**, 1994. Disponible em: <www.iadb.org/Research/legislacionindigena/leyn/docs/CO-Decreto-804-95.do>. Acceso em: jun. 2017.

COLOMBIA. Comisión Nacional de Trabajo Y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas - CONTCEPI. **Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio - SEIP**. Bogotá: CONTCEPI, 2013. Disponível em: <www.opiac.org.co/index.php/documentos/documentos-de-interes?download=29:sistema-educativo-indigena-propio-seip>. Acesso em: jun. 2017.

CHAUMEIL, Jean-Pierre. **Yaguas**. Guía Etnográfica de la Alta Amazonia. Vol. I: Maihuna, Yagua, Ticuna. Quito: IFEA, FLACSO. pp. 181-308. 1994.

DUSSEL, Enrique. **Filosofía de la liberación**. Nueva América Editorial/Editor. Bogotá. 1996. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20120227024607/filosofia.pdf>. Acesso em 31/03/2018

DUSSEL, Enrique. **Primera sesión de la Cátedra de Pensamiento Crítico**, 16 Tesis de Economía Política. UACM, México. 2014. Disponível em: <<https://youtu.be/aAPmri7Hlpc>>. Acesso em junho 2017.

GASCHÉ, Jorge. **Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura**. Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. México: Paidós. P. 279-360 2008

GASCHÉ, Jorge. **La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas: ¿hasta dónde abarca la interculturalidad?**. Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. México: Paidós. P. 367-400. 2008.

GASCHÉ, Jorge. **De hablar de educación intercultural a hacerla**. Mundo Amazónico, v. 1, p. 111-134, 2010.

GOULARD, Jean-Pierre. **Colores y olores del cuerpo tikuna**. Revista Maguaré. Universidad Nacional de Colombia. Vol. 27, n.º 2 (jul-dic), p 67-90. 2013.

GOULARD, Jean-Pierre. **Ticunas**. Guía Etnográfica de la Alta Amazonia. Vol. I: Maihuna, Yagua, Ticuna. Quito: IFEA, FLACSO. pp. 309-442. 1994.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. 9. ed. Petrópolis : Vozes, 2015.

HÜTTNER, Edson. A igreja católica e os povos indígenas do Brasil. Os Ticuna da Amazonia. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007

KUSCH, Rodolfo. **América Profunda (1962)** en Obras Completas v.2. Rosario, Argentina: Editorial Fundación Ross, 2007.

KUSCH, Rodolfo. **El pensamiento indígena y popular en América (1970)** en Obras Completas v.2. Rosario, Argentina: Editorial Fundación Ross, 2007.

KUSCH, Rodolfo. **Geocultura del hombre americano (1976)**. en Obras Completas v.3. Rosario, Argentina: Editorial Fundación Ross, 2007.

LIMA, Widney Pereira de. **Os Ticuna e a igreja indígena em Filadélfia, Amazonas**. Porto Alegre: URGS, 2013. 115f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MATO, Daniel. **Contextos, conceptualizaciones y usos de la idea de interculturalidad** En Pensar lo contemporáneo: de la cultura situada a la convergencia tecnológica. Universidad Autónoma Metropolitana. Mexico, editorial Antrophos. p.28;50. 2009.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. ; BERGAMASCHI, Maria Aparecida **Educação ameríndia: a dança e a escola guarani**. 2.ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2015.

MIGNOLO, Walter. **Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad (Antología 1999-2014)**. CIDOB. Barcelona 2015.

OCAMPO LOPEZ, Javier . **Mitos y leyendas latinoamericanas**. Bogotá: Plaza y Janes Editores Colombia s.a., 2006.

PALADINO, Mariana. **Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “Jovens” indígenas, ticuna, Amazonas**. Rio de Janeiro: UFRJ/PPGAS, Museu Nacional, 2006.

PALADINO, Mariana. **Vinculações dos Ticuna com a cidade: entre a busca de acesso a melhores condições de vida e a vontade de experimentar a diferença**. Trabalho apresentado na 26ª. Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 01 e 04 de junho. Porto Seguro, Bahia, Brasil. (2008) Acceso en <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12752672/vinculacoes-dos-ticuna-com-a-cidade-entre-a-busca-de-aba>

PANIKKAR, Raimond. **Religión, Filosofía y Cultura**. Revista de ciencias de las religiones Nro. 1. p, 225-148. Barcelona. 1996.

PANIKKAR, Raimond. **Entrevista a Raimon Panikkar** En Negro sobre blanco. Sánchez Dragó, I parte. Rtve.es. Acceso en <https://www.youtube.com/watch?v=6guzJ55Rxbk>, 20 de febrero 2018.

PLAN INSTITUCIONAL DEL INTERNADO DEL MIRITI Y LA CHORRERA. 1991. Leticia, Amazonas, Colombia.

PREFECTURA APOSTOLICA DE LETICIA. **Revista Mirador Amazónico**, Año tres, Vol III, 1955. Bogotá Colombia.

PREFECTURA APOSTOLICA DE LETICIA. **Ultima carta Pastoral de Monseñor Marceliano Canyes**, 7 de mayo de 1.989. Leticia, Amazonas, Colombia.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. p. 123-151.

QUINTANA ARIAS , Ronald. Los no lugares y el mundo de las aguas: aproximación al territorio ancestral de una comunidad indígena amazónica. **Revista Espacio y Desarrollo**, n. 27, p. 57-78, jan. 2015. (issn 1016-9148). Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas. Bogotá.

SANTOS, Fernando y BARCLAY, Frederica. **Prologo**. Guía Etnográfica de la Alta Amazonia. Vol. I: Maihuna, Yagua, Ticuna. Quito: IFEA, FLACSO. (sp). 1994.

VIECO ALBARRACÍN, Juan José. Planes de desarrollo y planes de vida: ¿diálogo de saberes?. **Mundo Amazónico**, [S.l.], v. 1, p. 135-160, jan. 2010.

WALSH, Catherine. **Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial**. Ponencia "Etnoeducacion e Interculturalidad, Perspectivas

Afrodescendientes" Cuarto Seminario Internacional, (s.p) CEDET, Lima, septiembre 2011.

ZARATE BOTIA, Carlos. **Silvícolas, siringueros y agentes estatales. El surgimiento de una sociedad transfronteriza en la amazonia del Brasil, Perú y Colombia 1880- 1932.** Universidad Nacional de Colombia. Instituto Amazónico de Investigaciones –Imani- 2008.

ZARATE BOTIA, Carlos. **Indígenas amazónicos en las expediciones de límites. Siglos XVIII-XX.** Conferencia Colantropos. 2011. Disponible em: <https://youtu.be/A0Gew0JS30I>. Acesso em: junho de 2017.

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Para Lideranzas de la escuela Francisco de Orellana de Macedônia, Amazonas, Colômbia

Título del proyecto: Macedonia, educación propia [indígena], interculturalidad al sur de Colombia al norte del Brasil.

Investigador responsable: Mestrando Charles Alexander Brito Alarcon

Orientadora del Proyecto: Profesora Dra. Maria Aparecida Bergamaschi

Contactos: Directamente con el mestrando al celular xxxxx al email xxxxx , o con la orientadora del proyecto en la facultad de educación de programa de post graduación de la UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS) en Porto Alegre Brasil al xxxx. Para contactar el comité de ética de la misma universidad llamar al xxxxx

Objetivo general del proyecto: La interculturalidad como un término [y concepto] que atraviesa las reflexiones y proyecciones sobre la educación de los pueblos indígenas, tiene en la escuelas el reto de materializarse en proyectos que respeten los modos en que dichas comunidades se educan [propia], a la vez que conversan ajustes que tienen como fin responder al embate de la modernidad, las exigentes burocracias estatales y otras que se desprenden de las relaciones que se establecen con otras culturas.

Objetivo Específico: Esta investigación propende por interpretar los modos en que la interculturalidad [como concepto, ética y modelo pedagógico] emerge en la escolarización de los conocimientos indígenas de la comunidad de Macedonia en su relación permanente con la modernidad, tanto en lo que proyectan en los documentos oficiales como el PEC, como lo que se interpreta tras la convivencia en sus espacios cotidianos.

Procedimiento de investigación: Visitas con observaciones a la Institución Educativa Francisco de Orellana, dialogo con profesores y personas interesadas en conversar sobre los procesos escolares. De haber consentimiento, las observaciones y los testimonios serán registrados, componiendo datos objeto de análisis y posible publicación, preservando el sigilo, la debida reserva de las personas que concedieran las informaciones. La participación no acarrea riesgos en la dignidad y libertad de los participantes y tampoco perjuicios a las personas de la comunidad, las cuales tendrán acceso a la producción de la investigación, recibiendo copia de todo lo que sea producido o publicado, pudiendo hacer uso de las mismas

para comprender y potenciar sus procesos de escolarización. Después de usarse estos materiales y pasado un periodo formal de consignación, que se efectúa en la sala 814 de la Facultad de Educación de la UFRGS, los datos serán descartados.

Consentimiento del liderazgo (curaca)

Autorizo el estudio (arriba descrito) en la institución Educativa de Macedonia y sus sedes asociadas, las cuales superviso en función de Curaca. Declaro haber sido debidamente informado sobre los objetivos, los procedimientos en ella envueltos, así como sobre los posibles riesgos y beneficios que deviene para las personas de la comunidad, siendo que ellas también fueron informadas. Se me fue dado el espacio para hacer preguntas y recibí números telefónicos de contacto en caso de tener o mantener dudas respecto al proyecto o querer desistir del mismo en cualquier momento sin que ello acarree penalidades. Recibí copia de este documento.

Nombre: _____

Firma: _____

_____, Amazonas, Colombia _____ de _____ de 2017

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Para a Direção da Escola Francisco de Orellana de Macedônia, Amazonas, Colômbia

Título del proyecto: Macedonia, educación propia [indígena], interculturalidad al sur de Colombia al norte del Brasil.

Investigador responsable: Mestrando Charles Alexander Brito Alarcon

Orientadora del Proyecto: Profesora Dra. Maria Aparecida Bergamaschi

Contactos: Directamente con el mestrando al celular xxxxx al email [xxxxxx](#) , o con la orientadora del proyecto en la facultad de educación de programa de post graduación de la UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS) en Porto Alegre Brasil al xxxxx. Para contactar el comité de ética de la misma universidad llamar al xxxxx.

Objetivo general del proyecto: La interculturalidad como un término [y concepto] que atraviesa las reflexiones y proyecciones sobre la educación de los pueblos indígenas, tiene en la escuelas el reto de materializarse en proyectos que respeten los modos en que dichas comunidades se educan [propia], a la vez que conversan ajustes que tienen como fin responder al embate de la modernidad, las exigentes burocracias estatales y otras que se desprenden de las relaciones que se establecen con otras culturas.

Objetivo Específico: Esta investigación propende por interpretar los modos en que la interculturalidad [como concepto, ética y modelo pedagógico] emerge en la escolarización de los conocimientos indígenas de la comunidad de Macedonia en su relación permanente con la modernidad, tanto en lo que proyectan en los documentos oficiales como el PEC, como lo que se interpreta tras la convivencia en sus espacios cotidianos.

Procedimiento de investigación: Visitas con observaciones a la Institución Educativa Francisco de Orellana, dialogo con profesores y personas interesadas en conversar sobre los procesos escolares. De haber consentimiento, las observaciones y los testimonios serán registrados, componiendo datos objeto de análisis y posible publicación, preservando el sigilo, la debida reserva de las personas que concedieran las informaciones. La participación no acarrea riesgos en la dignidad y libertad de los participantes y tampoco perjuicios a las personas de la comunidad, las cuales tendrán acceso a la producción de la investigación, recibiendo

copia de todo lo que sea producido o publicado, pudiendo hacer uso de las mismas para comprender y potenciar sus procesos de escolarización. Después de usarse estos materiales y pasado un periodo formal de consignación, que se efectúa en la sala 814 de la Facultad de Educación de la UFRGS, los datos serán descartados.

Consentimiento del liderazgo (rector)

Autorizo el estudio (arriba descrito) en la institución Educativa de Macedonia y sus sedes asociadas, las cuales superviso en función de Curaca. Declaro haber sido debidamente informado sobre los objetivos, los procedimientos en ella envueltos, así como sobre los posibles riesgos y beneficios que deviene para las personas de la comunidad, siendo que ellas también fueron informadas. Se me fue dado el espacio para hacer preguntas y recibí números telefónicos de contacto en caso de tener o mantener dudas respecto al proyecto o querer desistir del mismo en cualquier momento sin que ello acarree penalidades. Recibí copia de este documento.

Nombre: _____

Firma: _____

_____, Amazonas, Colombia _____ de _____ de 2017

ANEXO 2**Cuestionario para profesores de la Institución Educativa Francisco de Orellana, Macedonia, Amazonas, Colombia**

Nombre completo:

Fecha de nacimiento:

Linaje (Ticuna, Cocama, Uitoto):

¿Habla lengua materna? :

- 1.Cuál es su formación docente (donde se graduó, que título obtuvo, que capacitaciones adicionales)
2. Cuáles sus experiencias en la educación indígena (donde trabajó anteriormente, actualmente)
- 3.Cuál su asignación académica (carga y puesto de trabajo) con la institución: Cuáles sus asignaciones especiales asociadas a su cargo: Cuales sus iniciativas como docente e investigador (lidera algún proyecto basado en intereses personales y de desarrollo de su grupo asignado)
4. En su opinión, que hace de una escuela indígena una escuela intercultural.
5. En su reflexionar, en donde se encuentra el carácter propio de la educación del ticuna, cuales las diferencias y cuales las semejanzas con la educación cocama o la uitoto
6. En su concepto, cuales son los retos de la educación propia del indígena contemporáneo.

_____Amazonas, Colombia_____ de _____ de 2017.

ANEXO 3**Cuestionario para estudiantes de la Institución Educativa Francisco de Orellana, Macedonia, Amazonas, Colombia****Grados sexto y/o decimo**

Nombre completo:

Fecha de nacimiento:

Comunidad donde vives:

Con quien Vives:

¿Habla lengua materna?

1. ¿En tu opinión, como es el joven indígena contemporáneo?
2. ¿En tu concepto, además de la lengua que hace diferente al indígena?"
3. Tienes el poder de crear una escuela según tus deseos, ¿cómo sería? Cuál es tu escuela ideal?
4. Escribe la letra de una canción que exprese lo que no quieres olvidar de tu cultura
5. Relata que pasa contigo cuando no estás en la escuela, cual tu relación con la familia con la cultura.

_____ Amazonas, Colombia _____ de _____ de 2017.

ANEXO 4

Guía de entrevista Semi estructurada para profesores y padres de la Institución Educativa Francisco de Orellana, Macedonia, Amazonas, Colombia

Líneas generales de la investigación:

1. Cuál es la educación propia del indígena en Macedonia
2. Como se aprende en la escuela de macedonia a ser indígena en tiempos contemporáneo que exigen una relación intercultural con la modernidad

Líneas específicas

1. Se identifica como indígena. Que es el indígena, de donde viene, cual su misión en la vida. (ticuna, bora, cocama, etc)
2. ¿Cómo hace un indígena para ser indígena, donde aprende lo necesario para ser indígena?
3. Se identifica como un profesor indígena. ¿Que aprende un profesor indígena sobre la educación escolar indígena en un centro de formación convencional?
4. ¿Cuáles las ventajas de que una sociedad con escuela, que provecho saca una sociedad de ella?
5. Cuál es su idea de una escuela intercultural