

ETNOEDUCACIÓN, NO ETNOCHISTE:

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE LAS COMUNIDADES DE LA
ASOCIACIÓN DE AUTORIDADES TRADICIONALES INDÍGENAS DE LA
ZONA DE YAPÚ — ASATRIZY— DESDE EL ORIGEN, HASTA EL
PROYECTO ETNOEDUCATIVO MAJIRÍKE (2008-2011)

Natalia Reinoso Chávez

**Trabajo de investigación para optar al título de Magíster en Educación en
la Línea Pedagogía y Diversidad Cultural**

Directora de tesis

Elizabeth Castillo

FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

2011

*Sirvo de historiador
porque es la misma vida de una cultura,
para mantener la misma vida de la práctica del sabedor.*

Historiador Cándido Ramírez
(Asatrízy, 2007, p. 17)

Al Payé Benedicto

Quiero agradecer

A Caro, por sus revisiones y correcciones, y por haberme animado de principio a fin de principio a fin en esta empresa sin dejarme desistir. A Germán, por animarme al punto final, con la más eficaz de las estrategias.

A payé Benedicto, por su bendición, su guía y consejo. Y por invitarme a crecer.

A Hilda Mar, por la maestría con que nos enseña a ir rigurosamente cada vez hacia el camino propio. A Elizabeth, por la generosidad con que enriqueció este ejercicio investigativo, y la naturalidad del respeto que dio a mis tiempos de madre.

A la familia y los amigos queridos que esperaron durante años que terminara de escribir. Gracias al Oso y Susana, por su generosidad en las dificultades.

A payé Calixto Ardila (†), por su curación.

A payé Francisco, quien me enseñó a confiar.

A Higinio, ejemplar maestro indígena, y compañero de viajes y trabajos.

A los payés, que me siguen curando el corazón.

A Juan Miguel, quien me renueva la mirada.

A Tõ Berõa, con quien crecemos en el Amor.

ÍNDICE

I.	INTRODUCCIÓN.....	10
	1. Cuestiones y cuestionamientos metodológicos.....	10
	1.1 Recorrido de un problema de investigación	15
	1.2 Estrategias metodológicas	20
	1.3 Limitaciones de la investigación	25
	2. Estructura del documento y fundamentación teórica	26
II.	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS DE ASATRIZY (VAUPÉS – COLOMBIA)	34
	1. “El Origen de los grupos étnicos” (¿?-1900) – la tradición	34
	1.1 La educación tradicional.....	38
	1.1.2 Momentos de la educación tradicional.....	42
	1.1.3 Educación de las mujeres e iniciación femenina	43
	1.1.4 Educación de los hombres y ciclo de iniciación masculino.....	45
	1.1.5 Educación para las especialidades culturales	46
	1.1.6 Palabras de los mayores sobre el Origen.....	52
	2. La historia de los Mayores (1900-1970) – El encuentro de los mayores de Asatrizy con los blancos:.....	54
	2.1 Preámbulo: Contexto de lo que hemos ido nombrando “Vaupés”.....	54
	2.1.1 Vaupés, territorio de frontera	55
	2.1.2 Vaupés, Isla Geográfica.....	58
	2.1.3. Vaupés, territorio de misiones	58
	2.1.4. Vaupés, territorio de imaginarios	60
	2.2 Antecedentes del encuentro entre “los blancos” y los indígenas de la zona de Yapú (s. VI – s. XX)	88
	2.2.1 Siglo XVI: primeras Incursiones españolas a la Amazonia.....	90
	2.2.2 Siglo XVI y XVII: incursiones portuguesas al Amazonas.....	92
	2.2.3 S. XVII y XVIII: La entrada al Río Negro	107
	2.2.4 La entrada al Vaupés, último territorio: S. SXVIII	116

2.2.5 Colombia S.XIX: Lugar de la alteridad en la independencia.....	118
2.2.6 Vaupés S. XIX: Entre independencias, aldeas de misión y cauchería	122
2.3 Los Blancos en la Zona de Yapú (1900-1970)	133
2.3.1 Estado y Política de la educación para la diferencia en Colombia (1900-1970)	133
2.3.2 Estado e Iglesia en el Vaupés (1900-1970).....	136
2.3.3 Comerciantes en el Vaupés - primera mitad del S. XX.....	146
2.4 Segunda mitad del siglo XX: Los misioneros de Yarumal y la Educación Misional Contratada oficial en el Vaupés	152
2.4.1. Los misioneros de Yarumal	152
2.4.2 La educación contratada con los misioneros de Yarumal: 1949 a 1973.....	155

3. “Un nuevo despertar y el proceso en la Zona de Yapú” (1970-2005) -

Re-organizaciones indígenas en el Vaupés.	162
3.1 Indianismo, indigenismo y Movimiento indígena	162
3.1.1 El indianismo y el movimiento indígena	162
3.1.2 Del indigenismo al multiculturalismo	167
3.2 La etnoeducación en Colombia	171
3.2.1 Los Problemas de la legislación especial indígena	191
3.2.2 Multiculturalidad o interculturalidad.....	198
3.3. Movimiento indígena y organización estatal del Vaupés.....	204
3.3.1 Movimiento indígena del Vaupés	204
3.3.2 Organización estatal en el departamento	207
3.4 La historia reciente en la zona de Yapú (1970-2007).....	208
3.4.1 Conformación de Asatrízy	208
3.4.2 Palabras de los mayores sobre la historia reciente:	212
3.4.3 Asatrízy y la Kumuã Yoamarã.....	214
3.4.5 El Plan de Vida	216
3.4.6 Palabras de los mayores sobre la unión y la buena vida.....	217
3.4.7 Asatrízy y las Organizaciones no Gubernamentales	218
3.5. Educación misional contratada y educación estatal.....	222

3.5.1 Educación a cargo de los Javerianos de Yarumal desde 1973 a 2006	223
3.5.2 Escuela Normal Indígena.....	224
3.5.3 Educación a cargo de la Secretaría de Educación Departamental	230
3.5.4 El discurso de la etnoeducación en el Vaupés: política multiculturalista	235
4. El proyecto de educación de las comunidades de Asatrizy	247
4.1 Iniciativa de Asatrizy sobre la educación de sus comunidades.....	247
4.1.1 Necesidad de fortalecer educación endógena.....	249
4.1.2 Propuestas para la educación tradicional	251
4.1.2 Apuesta por una educación “intercultural”	252
4.1.3 Características de los etnoeducadores	254
4.1.4 Propuestas para la educación occidental	255
4.2 . Política pública de los “proyectos etnoeducativos” del Programa de Etnoeducación del Ministerio de Educación.....	257
4.3 El proyecto etnoeducativo de Asatrizy (2008-2011).....	268
4.3.1 Primera fase: la construcción comunitaria del “proyecto etnoeducativo” (2008-2009).....	268
4.3.2. Segunda fase: la aplicación del Proyecto y la construcción del Modelo Etnoeducativo	280
4.3.3. Tercera fase.....	287
III. CONCLUSIONES: LOS PROYECTOS ETNOEDUCATIVOS DEL MEN Y LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN COLOMBIA.....	292
1. ¿Cuándo la etnoeducación se vuelve “etnochiste”?.....	293
2. ¿Hasta dónde el esencialismo estratégico?	295
3. ¿Es cuestionable la pertinencia de la Escuela?	296
4. ¿Etnoeducación es escolarizar la educación propia?	297
5. Nuevamente: ¿Educación para el progreso o para la buena vida? el rastro neoliberal en la educación en el Vaupés.....	298
6. ¿Educación bicultural o Educación intercultural?	306
7. ¿Y la autonomía en los Proyectos Etnoeducativos?	307

8. ¿Cuál es el lugar de los asesores y las pedagogías occidentales?	311
9. Aportes de los Proyectos Etnoeducativos del MEN a la educación indígena	312
10. ... ¿qué le espera a los Proyectos Etnoeducativos?	314
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	317

I. INTRODUCCIÓN

El recuento histórico de la educación de las comunidades que conforman Asatrízy¹ se realiza en el marco de mi experiencia personal como miembro del equipo intercultural que coordinó la formulación del proyecto etnoeducativo de la Asociación. Mi participación en el proyecto tuvo lugar en las dos primeras fases del proyecto (2008-2010): en la primera fase desde el Centro de Estudios Médicos Interculturales — organización de la que soy miembro y que acompañó el proceso organizativo de la Asociación hasta el 2009— y en la segunda fase a título personal contratada directamente por la Asociación.

Como es natural, este estudio ha dado diversos giros en los años de trabajo y reflexión sobre los procesos educativos de la Asociación. Ingresé a la línea de pedagogía y diversidad cultural de la Maestría en Educación movida por la urgencia de acompañar los trabajos que realizaríamos con la Asociación en materia educativa, con una reflexión crítica desde los aprendizajes que la academia colombiana ha construido sobre el tema. Asatrízy conoció mi decisión de ingresar a la maestría, y aceptó que diera cuenta a la academia de su proceso educativo.

1. Cuestiones y cuestionamientos metodológicos

Realizar una investigación que involucre a pueblos indígenas — especialmente a partir de las últimas décadas— trae consigo grandes retos para académicos indígenas o no indígenas de los que no es posible escapar. Sin ir más lejos, la profesora Māorí Linda Tuhiwai Smith advierte que “desde la posición aventajada de los colonizados la palabra <<investigación>> es probablemente una de las más sucias en el vocabulario de palabras indígenas” (1999, p.1). En la misma línea, Denzin y Lincon (2008) consideran urgente la necesidad de deconstruir las estructuras internas de la academia que privilegian los sistemas de

¹ Asociación de Autoridades Tradicionales Indígenas de la Zona de Yapú – (Vaupés).

conocimiento occidentales y sus epistemologías, a fin de “decolonizar las metodologías Occidentales, criticar y desmitificar las formas en que las ciencias y la academia moderna han sido parte del aparato colonial” (p.2). Este llamado es, por supuesto, más urgente para quienes desarrollamos investigaciones que involucran a pueblos indígenas desde apuestas académicas decoloniales.

Robert VH Dover (2004) también cuestiona las formas tradicionales de investigación de las ciencias sociales con estos pueblos y propone una vigilancia continua de la academia sobre cualquier investigación que los involucre. Desde una mirada autocrítica de la antropología a las políticas de exclusión de la tradición intelectual de Occidente, el autor denuncia que

la presencia y el papel del Otro y su otredad en estas disciplinas, en particular, y en la academia, en general, son admitidos únicamente en aspectos muy restringidos: como objetos de estudio, como informantes (o colaboradores) en investigaciones propuestas desde la academia, como problemas sociales especiales o posiciones políticas que objetivizan la otredad, como *clientes* “para la autoridad profesional experta” (Yeatman, 1994: 187), como espejos distorsionados para los discursos que privilegian ciertas epistemologías. Sin embargo, los Otros no son ni participantes, ni interlocutores en la investigación académica, ni son acreditados en sus propios sistemas de conocimiento por la objetividad desapasionada, descontextualizada —y ahora mítica— que caracteriza a la investigación científica occidental. *Pero las miradas émicas no son consideradas como alternativas serias para las concepciones científicas occidentales de la realidad. En otras palabras, los informantes con los que uno trata no son tomados en serio* (Dover, 2004, p.16).

Académicos indígenas y no indígenas durante varias décadas se unen a esta advertencia, señalando que en la investigación tradicional los indígenas son vistos como meros individuos informantes que conocen acerca del tema de la investigación pero no llegan a ser autores, coautores, ni pares críticos en los textos que se escriben sobre ellos, y que

tanto ellos como sus sistemas de conocimiento son frecuentemente convertidos en objetos de estudio como instancias de teoría popular pintoresca, o como fuente de conocimiento ambiental y biomédico. Objetivación en la que, o bien son desposeídos de sus saberes, o bien son denigrados e incluso ridiculizados (Dover, 2004; Steinhauer, 2002; Denzin, Lincon y Smith, 2008, Smith, 1999).

Este señalamiento no es nada menos que una denuncia sobre las prácticas de exclusión y subordinación ejercidas desde la academia sobre los pueblos indígenas perpetuando las prácticas colonizadoras. Sobre estas prácticas, Ladson-Billings (2003) sostiene que los fundamentos ideológicos de la epistemología hegemónica —la idea de un conocimiento científico mejor y único con carácter de verdad— desembocaron en un racismo epistemológico al interior mismo de los paradigmas de investigación.

Frente a esta larga historia de sumisión y de malas interpretaciones de la ciencia sobre los pueblos indígenas, actualmente las comunidades y algunos académicos indígenas se oponen con vehemencia a la investigación: en algunos casos han emprendido acciones políticas resultando en acciones punitivas para restringir el acceso a la información — especialmente en cuanto al conocimiento ecológico tradicional, conocido por sus siglas TEK en inglés —. Rechazan la investigación antropológica y de las ciencias sociales “pues no se han visto reflejadas en los textos que escribimos. Cuestionan una metodología que alega intimidad pero sin ofrecer la oportunidad para la construcción mutua de significado, y piden contabilidad de una ideología de investigación que sólo recientemente ha reconocido su propio etnocentrismo” (Dover, 2004, p.14). Al respecto, Smith (1999) exclama:

“nos irrita que los investigadores e intelectuales Occidentales puedan asumir que conocen todo lo que es posible conocer acerca de nosotros, con base en algunos cuantos encuentros con algunos de nosotros,(...) que Occidente pueda desear, extraer y reclamar propiedad sobre nuestras formas de conocimiento, nuestro imaginario,

las cosas que creamos y producimos, y luego, al mismo tiempo, rechazar a las personas que crearon y desarrollaron estas ideas, buscando negarlas para así conseguir oportunidades para ser creadores de sus propias culturas y naciones. Nos enfurece cuando, prácticas ligadas al siglo pasado y a los siglos anteriores se siguen empleando para negar la validez del reclamo de las personas indígenas por existir, por tener su territorio, por el derecho a la autodeterminación, a la pervivencia de nuestros lenguajes y formas de conocimiento cultural, a nuestros recursos naturales y sistemas de vida en nuestro medio ambiente. (p.1)

Dos graves consecuencias tiene la hegemonía académica eurocéntrica, que hacen parte de este y cualquier problema de investigación que involucre a los pueblos indígenas: en primer lugar el problema de la exclusión y la inequidad al interior de la academia arriba planteado. En segundo lugar, la hegemonía de la epistemología eurocéntrica en la academia constituye un serio problema acerca de la validez de la ciencia, su capacidad de dar cuenta de la verdad y la realidad, que se pone en riesgo al desconocer y malinterpretar la visión de mundo que las voces indígenas tienen por ofrecer. La aclaración que hace Ladson-Billings (2003) sobre la necesidad de erradicar la discriminación epistemológica en la academia es central en este punto: No se trata simplemente de alcanzar condiciones y acceso equitativo de los grupos subordinados a la escuela y la academia. El reto epistemológico que enfrentamos al buscar el reconocimiento de los diversos sistemas de conocimiento “no es sólo acerca del racismo, es también acerca de la naturaleza de la verdad y la realidad” (Ladson-Billings, 2003, p. 402).

Frente a este panorama, Smith (2009) llega incluso a sugerir que en la búsqueda de metodologías indígenas, la investigación que involucre a estos pueblos debe ser hecha exclusivamente por personas indígenas. Denzin y Lincon (2008), proponen en cambio que pueda ser realizada por indígenas o no indígenas reconociendo, claro está, la personal posición foránea de quienes no somos indígenas pero queremos ser aliados, y

entendiendo que una metodología crítica e indígena debe responder a múltiples criterios:

“Debe ser ética, performativa, sanadora, transformativa, decolonizadora y participativa. Debe estar comprometida con el diálogo, la comunidad, la autodeterminación, y la autonomía cultural. Debe encontrarse con las necesidades percibidas por las personas. Debe resistir en el esfuerzo de no confinar a un sólo paradigma o estrategia interpretativa” (Denzin y Lincon, 2008, p.2).

Denzin y Lincon nos cuentan que gracias al trabajo de los académicos indígenas alrededor del mundo, los académicos no indígenas hemos llegado a aprender que es tiempo de dismantelar, deconstruir y decolonizar las epistemologías occidentales desde adentro, y que la investigación siempre es por sí misma un asunto moral y político. Consideran especialmente urgente que se establezcan vínculos entre la teoría crítica y las epistemologías indígenas, teniendo en cuenta el llamado de académicos indígenas que “argumentan que algunas versiones de la pedagogía crítica desautorizan y desestiman la importancia de conceptos indígenas como identidad, soberanía, territorio, tradición, alfabetismo y lenguaje” y de autores como Grande quien advierte que “algunos teóricos de la pedagogía crítica persisten en la imposición de la visión Ilustrada y Occidental de tales conceptos por encima de la experiencia indígena” (Denzin y Lincon, 2008, p.7).

Estos autores insisten en la necesidad del encuentro entre teóricos críticos y académicos indígenas, y aclaran la diferencia entre los dos tipos de metodologías destinadas a encontrarse: las metodologías indígenas “pueden ser definidas como investigación por y para las personas indígenas, usando técnicas y métodos extraídos de las tradiciones y conocimientos de estos pueblos” (Evans, Hole, Berg, Hutchinson & Sookraj, en prensa, citado por Denzin y Lincon, p.ix); por su parte, la metodología crítica puede ser definida como un trabajo académico hecho para un propósito político utópico explícito, un discurso de crítica y criticismo, una política de liberación, un discurso reflexivo constantemente

en búsqueda de una epistemología participativa, abierta, subversiva, multivocal” (Lather, 2007, p.x; Citado por Denzin & Lincon, 2008, p.ix.)

En este posible encuentro es importante tener en cuenta el llamado que hacen algunos críticos indígenas a la teoría crítica, en el que hacen ver que esta fracasó en su discurso al no saber ver y resaltar cómo las culturas indígenas y sus epistemologías no son sólo víctimas de opresión, son con gran fuerza sitios de resistencia (Denzin & Lincon, 2008, p.8 Smith (1999) lo señala cuando afirma que “el pasado, nuestras historias locales o globales, el presente, nuestras comunidades, culturas, lenguajes, prácticas sociales — todo esto pueden ser espacios de marginalización, pero también se han convertido en espacios de resistencia y esperanza” (Smith, 1999, p.4).

1.1 Recorrido de un problema de investigación

El recorrido del trabajo de investigación es tan complejo y dinámico como la realidad social de la que se pretende dar cuenta. Desde sus comienzos, este ejercicio investigativo buscó aportar al encuentro reclamado por Denzin, Lincon y Smith (2008) entre los teóricos críticos y las epistemologías indígenas, en el cual podemos subsanar los señalamientos que académicos indígenas han hecho a teóricos críticos que fueron ciegos a la vida de sus culturas como lugares de resistencia y en las que han posicionado sus teorías por encima de los conceptos y visiones de mundo indígena.

Así, desde esta voz foránea que busca ser aliada, me permito contextualizar la historia de la formulación comunitaria del Proyecto Etnoeducativo Mjiríke, que actualmente se aplica en las siete comunidades indígenas que hacen parte de la Asociación de Autoridades Tradicionales Indígenas de la Zona de Yapú — Asatrízy, en el Vaupés colombiano, advirtiendo que el contexto problemático y la vigencia de la colonización en la zona, lejos de restar contundencia, hacen más admirable la *riqueza*

escondida, ese lugar de resistencia que la vida de la cultura y el conocimiento de estos pueblos encarna y que William Ospina señala cuando dice que

“ya no podemos hablar de la pobreza sino de la riqueza escondida; no de pueblos pobres, sino de los pueblos a los que no se les permite mostrar todo aquello que poseen, todo lo que están en condiciones de crear con un poco de dignidad y de fe” (Ospina, 2007, p 9).

Para ubicar este trabajo, las siete comunidades que conforman Asatrizy viven en el Gran Resguardo del Vaupés —parte Oriental, en zona rural del municipio de Mitú, en cercanías del río Papurí. Hacen parte de la llamada familia lingüística Tukano Oriental, y sus principales grupos étnicos son ʘmurecóomajã (tatuyo), ʘtapĩnomajã (tuyuca), Yepamasã (tukano), ʘcómajã (carapana) y Waimajã (bará). Estas comunidades han logrado grandes avances en su organización indígena desde la conformación en el 2005 de la asociación de autoridades tradicionales de la Zona de Yapú —Asatrizy— y la unión de sabedores de la cultura del Yuruparí —Kumuã Yoamarã—. Como el resto de los pueblos indígenas del Vaupés, estas comunidades han tenido momentos duros en su historia, especialmente a partir del contacto con “los blancos” desde finales del siglo XIX (Asatrizy, 2007), cuando desde el Brasil y el interior de Colombia hicimos nuestra violenta presentación a través de los caucheros que les esclavizaron, los misioneros católicos y evangélicos que prohibieron sus ceremonias y quemaron o mostraron sus Instrumentos Sagrados, y grupos al margen de la ley que instauraron el narcotráfico de cocaína a partir de la explotación masiva de su planta sagrada. En el Plan de Vida de Asatrizy (2008) señalan cómo, desde la llegada de la escuela en la modalidad del internado instaurada por los misioneros monfortianos hasta la actualidad que ha pasado a manos del Estado, la educación tradicional ha vivido importantes fracturas, se han alejado los jóvenes de sus familias y sabedores, se ha enseñado a preferir la educación occidental y la forma de vida que promueve orientada hacia “el progreso” y “ser alguien en la vida”. En resumen, está en riesgo la transmisión de sus sistemas de

conocimiento que aseguran la *buena vida* de sus comunidades, amenazando su pervivencia física y cultural.

En el Congreso de Asatrízy de diciembre de 2007, la Asamblea de Capitanes con orientación de la Kumuã Yoamarã decidió que el primer componente del Plan de Vida que urgía desarrollar era el de su educación y cuando el Ministerio de Educación Nacional (MEN) supo del proceso de Asatrízy y su intención de proponer un nuevo modelo etnoeducativo, decidió apoyar a la Asociación como parte de su programa nacional de construcción de Proyectos Etnoeducativos locales. En Mayo de 2007 se firmó el Convenio 342 de 2008 entre Asatrízy y el MEN cuyo objetivo general fue “formular, mediante procesos participativos, comunitarios y de construcción social, el proyecto etnoeducativo de la Zona de Yapú”. En este proceso, además de los miembros de las comunidades, la Asociación y la Kumuã Yoamarã, hemos participado personas no indígenas desde la Secretaría de Educación Departamental – SED, el MEN y el Cemi, ONG desde la que yo actué como “asesora”.

En un primer momento investigativo, en medio de unas relaciones interinstitucionales más favorables, quise plantear un estudio intercultural en el cual los autores fuéramos los diferentes actores participantes del proceso etnoeducativo (un representante de los sabedores, etnoeducadores, padres y madres de familia, estudiantes, líderes, secretaría de educación, ministerio de educación y asesores). En ese entonces, hace ya dos años, las reflexiones sobre los problemas éticos, metodológicos y epistémicos de la investigación con pueblos indígenas me llevaron a proponer escribir un texto compuesto por las versiones libres de cada actor, de manera que pudiéramos contar con una lectura de los distintos puntos de vista limpia de interpretaciones, liberada de jerarquías epistemológicas.

Como lo he planteado antes, este problema está inmerso en los problemas generales que enfrenta la academia al rededor de la investigación con y para pueblos indígenas en el mundo. Atendiendo a estas propuestas

lideradas por la vanguardia académica de los países del norte de América, quise desarrollar esa investigación que construyera aquel texto multivocal, en la que los relatos indígenas y el mío tuvieran el mismo estatus de verdad y fueran tratados como producto de la investigación y no como insumo para las interpretaciones académicas del investigador. En ese entonces pretendía responder *¿Cuáles son los relatos sobre las vivencias que las personas indígenas y las no indígenas hemos tenido en la construcción del modelo etnoeducativo de Asatrízy?* y la respuesta a esta pregunta buscaba ser un aporte al proceso mismo de construcción del modelo etnoeducativo de Asatrízy: los relatos de los diversos actores involucrados sobre las vivencias del proceso de construcción e implementación del modelo etnoeducativo pretendían ofrecerse como lugar de encuentro y cauce del debate en el que pudieran plasmarse los acuerdos y desacuerdos, dudas, temores y aciertos sobre la implementación del modelo etnoeducativo y sus desafíos.

Sin embargo, los giros que dio el proceso en Asatrízy y mi participación en el proceso, así como mi posibilidad personal de permanecer en la zona me llevaron a replantear la propuesta metodológica con la que daría cuenta de los procesos educativos de Asatrízy. No fue posible ese proyecto, principalmente por desconocer tensiones políticas en las que los diferentes actores nos vimos inmersos y que dieron como resultado mi salida forzosa del proyecto y la imposibilidad de convocar diversas voces que se expresasen sin agudizar la tensión. Persistí sin embargo en el compromiso de dar cuenta del proceso de Asatrízy y la intención de construir memoria sobre la construcción de su modelo etnoeducativo en el contexto amplio de la historia de la educación en la zona de Yapú. Esta nueva investigación responde a la pregunta de *¿cuál es la historia de las educaciones de las personas indígenas de Asatrízy, desde el origen de sus etnias hasta la formulación del modelo etnoeducativo Majíríke (2008-2011)?*

Para conseguir el objetivo de analizar críticamente la historia que hay detrás de la reciente formulación del proyecto etnoeducativo de Asatrízy se hizo necesario profundizar en un recuento histórico general de la zona que

permitiera sacar a la luz toda la historia de la educación — o más bien, las educaciones— en la zona.

Con este documento mi voz “blanca” puede seguir siendo una voz aliada desde la cual doy cuenta de esa cultura y forma de vida que es, al decir de Smith, no sólo un lugar de marginalización, sino también con gran fuerza “un lugar de resistencia y esperanza” (1999, p.4). Ahora que he tenido la suerte de conocer a las gentes hijas del Güio, la gente pez (Waimajã o Bará), gente de la tierra (Yepamasã o Tukano), gente del cielo (Umurecóomajã o tatuyo), gente que alivia (Ucómajã o carapana), gente güío de piedra (utãpinomajã o tuyuca) no puedo menos que decir que su historia, ellos, esa forma de vida distinta y posible son verdad. Existen. Mi voz foránea en esta historia me permite también compartir a otros no indígenas lo que trabajar con ellos me ha suscitado y de qué manera me han transformado, me han sanado... porque finalmente, en ambos lados de la frontera hay tanto que *urge sanar*. Tal vez contar su historia resulte en un contagio, al escuchar que hay otros y no pocos que con la vida de su cultura se resisten a la “fe en el progreso”, y que hay quienes aún saben volver al Origen de estos pueblos creadores y curar el mundo. Hay otros y no pocos que, para quien se decida a conocerles y respetarles, pueden ser *razón viva de la esperanza* en esos otros mundos que soñamos.

Durante la construcción de este documento mantuve el propósito de aportar al encuentro aclamado por Denzin, Lincon y Smith (2008) entre los teóricos críticos y las epistemologías indígenas representadas por académicos y personas indígenas, en el cual podamos superar el error señalado por académicos indígenas de ser teóricos críticos ciegos a la vida de sus culturas como lugares de resistencia y en las que han posicionado sus teorías por encima de los conceptos y visiones de mundo indígenas. Es desde este lugar desde donde se construye la historia, detrás de la experiencia del ejercicio de la autonomía en la construcción de una educación propia orientada hacia la *buena vida* de las comunidades de Asatrizy.

1.2 Estrategias metodológicas

Teniendo en cuenta los fundamentos metodológicos arriba desarrollados, entiendo que la investigación con pueblos indígenas debe estar comprometida con la transformación decolonizadora, con el diálogo, al servicio de las comunidades y su autodeterminación, y con un discurso de crítica y criticismo que no abandona un *propósito político utópico explícito*. En palabras de Zuluaga (2000)

Quisiera insistir y repetir: Un compromiso científico no significa adoptar posiciones neutras, encubiertas con el adjetivo de objetivas. Tenemos la necesidad de renovar la ciencia, para que llegue a ser una ciencia con conciencia, a favor del hombre, a favor de la sociedad, a favor de la naturaleza, a favor de la historia (p.10).

Esta investigación se enmarcó de los proyectos desarrollados por el CEMI y las comunidades indígenas de Asatrízy, y tanto sus propósitos como su metodología se ajustaron en función de los trabajos desarrollados, teniendo en cuenta que un principio ético fundamental de la investigación es estar al servicio de las comunidades y sus procesos (Zuluaga, 2000).

Es pertinente aclarar que aunque no hay pretensión de neutralidad en el mismo sentido expuesto en la cita anterior; en este documento de carácter histórico no hay tampoco un propósito de concluir valoraciones sobre los procesos educativos de Asatrízy, ni sobre su modelo etnoeducativo recientemente formulado. Sin embargo, como sucedería con cualquier historiador o estudioso de otras ciencias sociales, no puedo escapar de mis propios puntos de vista. Tampoco lo pretendo, y el lector puede rastrearlos en la manera en que se hilan los acontecimientos en el texto, y hasta en los lugares en que se guarda silencio o se presentan desconcertantemente dos versiones opuestas del mismo acontecimiento narradas por voces antagónicas.

Es comprensible que un lector quisiera encontrar conclusiones valorativas sobre la reciente y controvertida propuesta de los Proyectos Etnoeducativos por parte del Estado Colombiano durante los últimos años, que constituye la parte más reciente del proceso histórico estudiado. Puedo adelantar que en las conclusiones del documento presento, desde mi perspectiva, los desafíos, las oportunidades y amenazas que una propuesta como la de los recientes proyectos etnoeducativos del Ministerio de Educación pueden constituir para los pueblos indígenas. Sin embargo es preciso que enfatice, como parte fundamental de la orientación ética de este documento, en que la labor de evaluación de sus procesos históricos –en este caso particularmente sus procesos educativos- corresponde a los propios pueblos involucrados en la intimidad de sus metodologías propias. No he sido convocada a ello por parte de las comunidades de Asatry. Este documento podría ser un elemento que facilite la evaluación de sus procesos, si así lo decidieran. Mal haría yo en atreverme, desde la fortaleza de la academia, a alimentar la lista de abusos de poder y malas interpretaciones que desde la orilla blanca hemos protagonizado como bien lo denuncian Denzin y Lincon (2008).

Autoetnografía

La autoetnografía es una estrategia cualitativa en la que podría clasificarse este estudio, pues en ella se incentiva la participación del investigador en la realidad social, y se reconoce que el investigador es un participante activo que puede narrar la escena en que trabaja, y maneja una información privilegiada por hacer parte de esa escena (Scribano, A. y De Sena, A. 2009). Estos autores explican que la autoetnografía

(...) Significa dar cuenta de lo que se escucha, lo que se siente y del propio compromiso no solo con la temática sino con la acción, al reconstruir la propia experiencia. Como ya se ha insinuado, hay una doble implicación: el investigador “es arte y parte” del fenómeno que quiere narrar. (...) [con

ella] emerge la posibilidad de aceptar la obvia aparición de la propia visión del investigador en la narración (p.6 y 8).

Procedimentalmente, la etnografía reconoce y permite flexibilidad en el proceso de investigación, e implica utilizar un “puzzle” de procedimientos (p.7), como los utilizados en esta investigación: sistematización de correspondencia personal, revisión de videos y entrevistas transcritas, recopilación de publicaciones, entrevistas etc.:

Es necesario enfatizar que desde una posición auto-etnográfica se reconoce que no hay una forma lineal, un único modo de proceder, ni tampoco una receta única para llevar adelante una indagación. La investigación es como “ir al bosque sin mapa” pero con un norte, definido en la misma construcción de los objetos y los “caminos para alcanzarlos”. Esto la convierte en una técnica más dialógica, flexible y permeable a las críticas intersubjetivas. (...) la articulación y conexión entre distintos procedimientos es una constante en esta forma de hacer investigación cualitativa (p.6y 7)

Por último, la autoetnografía plantea desafíos interesantes particularmente para las ciencias sociales latinoamericanas, según el análisis de de Scribano, A. y De Sena, A. (2009)

La auto-etnografía nos pone ante la necesidad de re-pensar las formas de acceso, registro, sensibilidad y validez de nuestras producciones de conocimiento. La “tecnolatría”, la “metrolatría” y las reverencias a los cánones establecidos no deben confundirse con la elaboración de ciencia “bien hecha”. El hacer válido y fiable que permita una visión científica del mundo intersubjetivamente evaluado y valorado no debe confundirse con un ciego seguimiento a las tecnologías de investigación sean cuantitativas o cualitativas. La vida vivida por el investigador, su aceptación sistemática

de otros saberes, su diálogo y participación con otros en la construcción de conocimiento conlleva la exploración cotidiana y sostenida de mediaciones procesales que puedan dar cuenta y narrar el mundo social (p.13).

Para registrar lo ocurrido durante mi participación en la formulación comunitaria del proyecto Majíríke durante el 2008 a 2011, registré mi experiencia mediante la escritura continua de correspondencia durante los años de trabajo en la zona, configurando más que un diario de campo, un diario epistolar. Este material servirá de base para analizar los procesos educativos de la zona desde mi perspectiva personal.

Para reconstruir la información sobre la historia de las educaciones en la zona de Yapú acudí a diversas fuentes primarias y secundarias.

Además de la bibliografía de terceros sobre la historia del Vaupés utilicé las siguientes fuentes primarias, para la reconstrucción de las fases históricas del proceso.

a. Voces de Asatrízy

- (2006). Entrevistas en video hecha por el Instituto de Etnobiología a mayores y sabedores de la zona de yapú (Archivo de Asatrízy que reposa en el archivo del Cemi).
- (2006). Entrevistas transcritas hechas por el Instituto de Etnobiología a diferentes personas de la comunidad para el diagnóstico etnoeducativo (Archivo de Asatrízy que reposa en el archivo del Cemi).
- (2011) Entrevista al primer coordinador de etnoeducación de Asatrízy y actual docente del Aula Satélite de Puerto Florida, Higinio Ferrer Jaramillo.
- Asatrízy. (2007a). Video Unión Para la Vida. Bogotá: Instituto de Etnobiología.
- Asatrízy. (2007b). Origen e historia del proceso de un nuevo despertar. Bogotá: Instituto de Etnobiología.

- Asatrizy. (2008). Plan de Vida. Unidos con un solo pensamiento para vivir bien. Cota: Instituto de Etnobiología.
- Asatrizy. (2009a). Proyecto Etnoeducativo Majirike. Documento sin publicar. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Asatrizy. (2009b). Video Una selva para tejer una corona, una corona para salvar una selva. Bogotá: Centro de Estudios Médicos Interculturales.
- Documentos de Asatrizy pertinentes (actas, memorias, etc.)

c. Voz de la Conferencia Episcopal encargada de la educación misional contratada en el Vaupés

- Entrevista realizada a Monseñor Gustavo Ángel Ramírez en el 2006 para el diagnóstico Etnoeducativo, por el Instituto de Etnobiología.

d. Voces del Ministerio de Educación Nacional

- Actas de Asatrizy de los encuentros interinstitucionales pertinentes.
- Convenios entre Asatrizy y el MEN.
- Documentos públicos del MEN sobre los proyectos etnoeducativos en Colombia.
- Noticias nacionales sobre los proyectos etnoeducativos del MEN.
- Video del proyecto etnoeducativo elaborado por el MEN con Asatrizy, para presentar en la cumbre mundial ambiental de Copenhague.
- Entrevista a Jairo Antonio Nieto, funcionario del MEN hasta el 2011 y actual asesor de procesos educativos de Asatrizy.

e. Voces de la Secretaría de Educación Departamental

- (2006). Entrevistas transcritas hechas por el Instituto de Etnobiología a diferentes personas de la comunidad para el diagnóstico etnoeducativo en el 2006 (Archivo de Asatrizy que reposa en el archivo del Cemi).
- Noticias publicadas en la página Web de la SED del Vaupés en el 2009a.

Actas de Asatrizy de los encuentros interinstitucionales pertinentes.

1.3 Limitaciones de la investigación

Dover (2004) realiza importantes sugerencias a la academia en materia de investigación con pueblos indígenas: protagonizar la investigación creando las condiciones y convenios con comunidades para promover la autoinvestigación, fiscalizar las propuestas de investigación en comunidades étnicas, así como gestionar el reconocimiento de la riqueza cultural, social y epistemológica de grupos étnicos dentro de la comunidad universitaria, y establecer espacios de expresión de la identidad étnica y la interlocución intercultural dentro de la universidad (p. 22). Aunque este estudio logra constituirse en un lugar de reconocimiento de la riqueza cultural, social y epistemológica de los grupos étnicos, no alcanza a responder a la urgencia de promover la autoinvestigación en convenio con las universidades y los grupos indígenas que considero valiosos incluso para alimentar los procesos educativos que hacen parte de este estudio.

Esta investigación recoge de múltiples maneras diversas voces, especialmente indígenas. Sin embargo no alcanza a adoptar la propuesta de Denzin, Lincon y Smith (2008) sobre la construcción de narraciones propiamente indígenas que ofrezcan un lugar de enunciación para las historias aún no contadas por los distintos actores indígenas acerca de su historia más reciente, pues, como otros pueblos indígenas que han vivido una larga historia de forzado silencio, camuflado incluso tras compendios etnográficos y programas a favor de sus derechos, tienen bien merecido el turno de reflexionar y ser oídos. Esta investigación, escrita desde la orilla “blanca” tiene las limitaciones de no ser un texto construido entre diferentes voces, así intente recogerlas ampliamente. Por eso este texto es una invitación para que desde la orilla indígena se complete e incluso se corrija, y porqué no, se construya polifónicamente una mejor versión de los hechos, narrada por diferentes actores.

Adolece también, como se anunció arriba, de valoraciones conclusivas sobre el proceso histórico o menos aún sobre la política estatal en que está inmersa la reciente formulación del modelo etnoeducativo de las

comunidades. Como se explicó, excede el propósito de este documento y es tarea de los pueblos indígenas realizar una juiciosa evaluación de sus procesos políticos, sus procesos educativos y su relación con el Estado.

2. Estructura del documento y fundamentación teórica

La segunda parte de este documento contará la historia de la educación de las comunidades de Asatrizy, desde su origen hasta la implementación del modelo Etnoeducativo Majir̄ke . Los períodos históricos que marcan los capítulos de ese apartado se definieron usando como guía los hitos señalados por Asatrizy en su documento “Origen e Historia del Proceso de un Nuevo Despertar”. Esa cartilla histórica fue resultado de largas reflexiones, discusiones y acuerdos entre líderes y sabedores de las diferentes etnias de Asatrizy y con la colaboración para la escritura de un asesor del Instituto de Etnobiología.

Es importante recordar que estos pueblos, de tradición ágrafa, tienen compendios históricos orales muy elaborados y detallados, que hacen parte de sus ceremonias tradicionales, sus saberes y rezos medicinales. Son los *historiadores* los sabedores tradicionales que conocen esta narración a la perfección y con ella cumplen su papel en las ceremonias. El esfuerzo de acordar entre diferentes personas y diferentes etnias una versión resumida de la historia se concretó en la cartilla en cuestión, la cual narra la historia de las comunidades de Asatrizy desde el origen hasta su organización política actual. Por esta razón trato esta producción de conocimiento escrito como un fundamento teórico esencial en el recuento histórico: retomé la cartilla como orientador para establecer los periodos, pero además como la voz oficial que cuenta su historia, especialmente en lo referido a la parte de su historia de origen que han decidido compartir con el exterior y que permitirá al lector acercarse a quiénes son estas comunidades, de dónde vienen, y cuáles son los procesos de educación propia con que cuentan desde el origen, y que se verán violentados en el contacto con el mundo “blanco”.

Adicionalmente, la historia narrada en la cartilla es completada por la historia que desde la orilla no indígena se ha recogido, y que permite ampliar la comprensión crítica del contexto de su historia y especialmente la historia de sus procesos educativos. El texto se organiza entonces de la siguiente forma y con el siguiente apoyo teórico:

Capítulo 1. “El Origen de los grupos étnicos” (¿?-1900) – la tradición:

Bajo este título, la cartilla “Origen e historia del proceso de un nuevo despertar” recuerda de manera resumida el Origen de los grupos étnicos de la zona de Yapú, y explica que en el recorrido hacia sus territorios estos grupos fueron encontrando los elementos de la cultura en sitios específicos llamados puntos de origen. Allí se fue desarrollando todo el poder y conocimiento, y se fueron definiendo los lazos de familiaridad, los valores y las costumbres de las etnias.

En este capítulo se responde a la pregunta: ¿cuáles son las normas, valores y costumbres recibidos desde el Origen que definen los procesos de educación tradicional -educación endógena- según las personas de la zona de Yapú?

Este periodo histórico es narrado en su totalidad por las voces indígenas: la cartilla es usada en su totalidad por las razones arriba expuestas y es complementada por otras voces indígenas para ampliar la descripción de su educación endógena. La narración es una recopilación textual de lo que las personas de la zona de Yapú han querido expresar acerca de sus formas de educación tradicional, y he decidido no incluir siquiera un conector de mi parte. No introduzco mi voz directa como investigadora, pues sus narraciones, procedentes de múltiples documentos, son elocuentes por sí mismas. El resultado final fue revisado por el Payé Benedicto Mejía Arango el 16 de Julio de 2010, quien fue Coordinador de Etnoeducación durante la primera fase del Proyecto Etnoeducativo en el año 2008. Él hizo un par de precisiones y consideró que lo expresado era suficiente para dar a conocer la educación tradicional de su pueblo.

Capítulo 2. “La historia de los Mayores” (1900-1970) – El encuentro con *los blancos*:

Bajo este título, la cartilla de Asatrizy cuenta la historia vivida por los mayores de la zona al encontrarse con *los blancos* y los cambios en su forma de vida producto del encuentro. Sin embargo, la cartilla — narrada desde la orilla indígena— no hace referencia al contexto más amplio de la colonización europea, que es importante para comprender críticamente la historia de sus educaciones (endógena y escolar).

Por esta razón, antes de hablar de los blancos en la zona de Yapú incluí “desde esta orilla” dos apartados importantes: en primer lugar una aproximación a lo que desde el mundo no indígena hemos ido nombrando como “Vaupés”, es decir una síntesis del imaginario indígena construido por los no indígenas desde la mirada de las misiones, los viajeros y la ciencia; en segundo lugar, una detallada exposición de los hechos históricos que antecedieron a la llegada de los “blancos” a la zona de Yapú, para poder seguir el rastro de la historia de la educación y la escolarización durante la Colonia, cuando se comienza a instaurar de la mano de las misiones y se afianza luego de la independencia.

Posteriormente me detengo en la colonización directa en la zona de Yapú ocurrida a comienzo del siglo XX, enfocando el análisis en la educación misional y la oficialización de la educación misional contratada a mitad de siglo.

Este capítulo responde a la pregunta ¿cómo fue el proceso de colonización en la zona de Yapú, en el contexto del lugar dado a la alteridad durante la República en siglo XIX y la política para la diferencia de comienzo de siglo XX? Y específicamente, ¿qué transformaciones sufrió la educación tradicional a partir del contacto con los caucheros y comerciantes blancos y la instauración de la educación escolar a través de las misiones y la educación misional contratada?

La respuesta a esta pregunta se configura en un recuento histórico basado principalmente en la recopilación de la historia del Vaupés hecha por Zuluaga (2009), la recopilación crítica que hace Cabrera sobre las misiones católicas en el Vaupés (2002) y las voces locales de personas indígenas de la zona de Yapú, voces de las misiones como las de las hermanas Lauritas y el obispo encargado de la educación contratada en el 2006, así como profesores y miembros de la Secretaría de Educación Departamental. Este recorrido se complementa con un análisis histórico crítico apoyado en el trabajo de Rojas y Castillo (2005) alrededor de dos fenómenos: primero, el lugar de la alteridad en América durante la colonia, en el que se rastrea la idea de raza, las relaciones coloniales asociadas a esta, y el régimen de administración de la diferencia bajo esta categoría que imperó en el proyecto civilizatorio de la colonia, que fue también proyecto de riqueza. Y en segundo lugar, la construcción de imaginarios sobre el otro en la época Republicana, que consolidaron a Europa como centro de poder. Por último se recuerda cómo el indigenismo surge a finales de s. XIX como contexto ideológico sobre la diferencia, cuando la élite de los nuevos Estados nacionales buscaron consolidar una nueva nación moderna y republicana, atendiendo a la particularidad de lo indígena como elemento identitario de la nación, pero que por su carácter desarrollista buscó la asimilación de estas poblaciones, las cuales continuaban siendo problemáticas para un proyecto de nación que buscaba el progreso, de manera similar a como ocurrirá más adelante con el multiculturalismo.

Capítulo 3. “Un nuevo despertar y El proceso en la zona de Yapú” (1960-2007) - Re-organizaciones indígenas:

Bajo los títulos “un nuevo despertar” y “el proceso en la zona de Yapú”, la cartilla de Asatrízy describe el surgimiento de las organizaciones indígenas de los pueblos del Vaupés y en particular el de las comunidades de Asatrízy que pese a las dificultades perseveran en su esfuerzo por organizarse para defender la vida de su cultura, entrando a ser parte de

propuestas no indígenas como los resguardos y las AATIs (Asociaciones de Autoridades Tradicionales Indígenas).

El surgimiento del indianismo frente al indigenismo, las propuestas del movimiento social indígena con las demandas en materia de autonomía educativa, y el paso del indigenismo al multiculturalismo, son presentados en este apartado como contexto crítico para comprender el proceso de organización política y el movimiento indígena del Vaupés, así como los enfoques de los modelos de educación y etnoeducación ofrecidos en el departamento y por supuesto en Asatrízy por parte de la educación estatal y la educación misional contratada. Esta historia se entrecruza con los procesos organizativos en Asatrízy, que en esta etapa se contacta con la ONG de la que hago parte y se conforma como AATI de manera simultánea con el surgimiento de la Unión de Sabedores de la cultura del Yuruparí – Kumuã Yoamarã, se construye el Plan de Vida y se decide iniciar por los trabajos que desarrollarían su componente educativo.

Este capítulo responderá tres preguntas centrales ¿qué ocurre a nivel nacional en Colombia para que llegue a surgir la *etnoeducación* como política estatal? ¿Qué ocurre en las comunidades de Asatrízy y el Vaupés mientras en el resto del país se gesta el movimiento social indígena y se consolidan las primeras propuestas de educación indígena? ¿Qué amenazas trae una política basada en la multiculturalidad para los pueblos indígenas y sus propuestas de educación?

Para exponer el contexto de surgimiento de la *etnoeducación* como política estatal se describe el surgimiento del indianismo y la consolidación del movimiento indígena, analizado por Rojas y Castillo desde la mirada crítica sobre el consecuente proceso de institucionalización del imaginario de lo indio estratégicamente construido, que contribuirá al paso hacia el multiculturalismo como política estatal bajo la cual se puede cooptar los discursos subalternos. Para analizar los problemas de la legislación especial indígena y su aplicabilidad expongo tres enfoques diferentes: desde el MEN analizo el recuento histórico de la relación estado - grupos

étnicos desarrollado en el Estado del Arte de la Etnoeducación por Enciso (2002), y

El enfoque crítico de la historia narrada desarrollado por Rojas y Castillo (2005) se apoya también con los planteamientos de Walsh (2002 y 2007) y Mora (2009) quienes advierten del riesgo de caer en la trampa de incorporarse al discurso de los derechos y la estructuras jurídicas y políticas ajenas desembocando en una legitimación de un estado neoliberal, sucumbiendo voluntariamente a la integración y asimilación. Más adelante, cuando concluyo sobre este tema en el caso específico de los rastros neoliberales en la educación en Vaupés, me apoyo en los planteamientos de Puiggros (1998) sobre las implicaciones de las pedagogías neoliberales en Latinoamérica y los planteamientos de Walsh, Escobar, Lander (2000) sobre la colonización-decolonización de los procesos educativos, las posibilidades del postdesarrollo, y el contrapunteo multiculturalismo-interculturalidad en educación.

Es en el marco de esta discusión en donde cobra sentido el juego de palabras “etnoeducación-etnochiste” que titula este documento y que retomé de una jornada de trabajo con los profesores durante la primera fase del proyecto etnoeducativo Majirĩke . Luego de largas reflexiones y discusiones sobre la etnoeducación y su pertinencia, los etnoeducadores caricaturizaron el uso y abuso superficial del prefijo “etno” refiriéndose al “etnorefrigerio”, el “etnotablero”, etc. Este juego de palabras ilustra con sagacidad la facilidad con que la realidad de la interculturalidad puede truncarse por un multiculturalismo de papel que folcloriza la identidad dando colorido a los mecanismos coloniales fortalecidos bajo el barniz.

Capítulo 4. El proyecto de educación de las comunidades de Asatrizy:

La cartilla “Origen e historia del proceso de un nuevo despertar” usada para orientar la organización histórica de este documento narra su historia hasta el 2007. Es decir que la fase narrada en este capítulo no ha sido aún registrada por escrito por las personas de la zona de Yapú.

La presente versión sobre la historia del proyecto etnoeducativo desarrollado por Asatrizy en convenio con el Ministerio de Educación Nacional y en cooperación con la Secretaría de Educación Departamental la narro a partir del análisis de documentos públicos, los documentos de Asatrizy y mi propia experiencia en la construcción del proceso como asesora de la asociación en el tema educativo durante dos años, así como a partir de los testimonios recientes de actores indígenas y no indígenas vinculados al proceso.

En primer lugar describo reflexiones y propuestas sobre la educación occidental y la educación tradicional, elaboradas y discutidas por las comunidades de Asatrizy durante varios años, antes de contactar el programa del Ministerio de Educación sobre los Proyectos Etnoeducativos. Para esto consulté documentos de Asatrizy como el Plan de Vida, el diagnóstico etnoeducativo desarrollado en el 2006 para su Plan de Vida, y documentos internos de la Asociación

Posteriormente presento la política pública en la que se enmarcaron los proyectos etnoeducativos promovidos por el MEN a nivel nacional, a partir de documentos públicos del MEN.

Por último describo las tres fases del proyecto etnoeducativo de Asatrizy: la primera, del 2008-2009 cuando se contacta al MEN y este decide realizar un convenio con Asatrizy. En esta primera fase trabajé como asesora pedagógica y metodológica a través del CEMI, y con dos coordinadores (un líder-bachiller pedagógico y un kumú) se formuló el Proyecto Etnoeducativo Majiríke con la participación exhaustiva de las siete comunidades. La segunda fase (2009-2010) se propuso la implementación del proyecto para la concreción de un Modelo Etnoeducativo. En esta fase la nueva Junta Directiva de Asatrizy me contrató directamente. Sobre la tercera fase, del 2010-2011, se presenta información a partir de testimonios y entrevistas, pues dejé de participar en el proyecto desde antes de terminar la segunda fase.

En el cierre de este documento se encuentra el apartado final con conclusiones en las que se analiza la historia reciente de los procesos educativos de Asatrizy a la luz del extenso contexto histórico y teórico desarrollado con anterioridad. No sobra recordar que tales conclusiones proponen reflexiones y señalan posibles alcances y amenazas que podrían derivarse de la implementación de proyectos etnoeducativos de este tipo, pero no es el propósito de este trabajo evaluar el proceso particular de Asatrizy.

II. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS DE ASATRIZY (VAUPÉS – COLOMBIA)

La historia del proceso etnoeducativo en el Vaupés podría organizarse en diferentes etapas, e acuerdo a la zona específica y a quien cuente la historia. Para la siguiente demarcación del tiempo me basé en las etapas propuestas por las personas de la Zona de Yapú (territorio de Asatrizy) para contarnos su historia: las cuatro primeras etapas las extraje del documento *Majã yápiri yepáa canijugorike, keti camajã, awa mená cabairike tugoña majĩ páarike cabainutuapée macajë -Origen e Historia del Proceso de un nuevo despertar-* (Asatrizy, 2007); la quinta es una etapa que se dio con posterioridad a la escritura de esta cartilla y la más reciente de la organización, en la que el evento central es el proceso de desarrollo de iniciativas educativas propias en la zona, de manera articulada con las instituciones del Estado (Ministerio de Educación Nacional y Secretaría de Educación Departamental) y en la que participé como asesora, primero como miembro del Centro de Estudios Médicos Interculturales y posteriormente a título personal.

1. “El Origen de los grupos étnicos” (¿?-1900) – la tradición

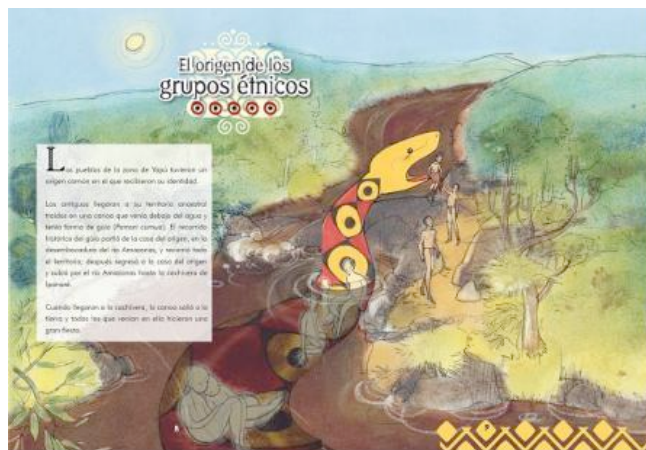


Imagen 1. Cartilla *Origen e historia del proceso de un Nuevo Despertar*. p.8 y 9

Los pueblos de la Zona de Yapú tuvieron un Origen común en el que recibieron su identidad. Los antiguos llegaron a su territorio ancestral traídos en una canoa que venía debajo del agua y tenía forma de güío (pamuri cumua). El recorrido histórico del güío partió de la casa del origen, en la desembocadura del río Amazonas, y recorrió todo el territorio; después regresó a la casa del origen y subió por el río Amazonas hasta la cachivera de Ipanoré (Asatrízy, 2007, p. 8).

Si venía por tierra había tigres y otros seres que podían comerlos... y si iban por el cielo estaban las águilas que eran también una amenaza (Cándido Muñoz. Rezador especializado y danzador. Asatrízy, 2009b).

Llegamos todos en esa canoa hasta llegar a Ipanoré y ahí entregaron todo: plumas y Yuruparí, yagé, tabaco, yopo (Kumú Francisco Ferrer, Asatrízy,2009b). Esos elementos sagrados son la vida misma que entregó el creador a cada una de las tribus (Kumú Bendito Calixto Ardila. Asatrízy, 2009b).

Cuando llegaron a la cachivera, la canoa salió a la tierra y todos los que venían en ella hicieron una gran fiesta (Asatrízy, 2007, p. 8).



Imagen 2. Cartilla *Origen e historia del Proceso de un Nuevo Despertar*. pp.10 y 11

A la mañana siguiente de las fiestas las personas empezaron a hablar diferentes lenguas. Como ya no se entendían se dividieron en las distintas etnias y cada uno siguió un recorrido especial hasta llegar a su territorio ancestral (Asatrízy, 2007, p. 11).

Durante ese recorrido cada etnia pasó por unos lugares muy importantes que son los puntos de origen. En los puntos de origen recibieron los elementos de la cultura como los instrumentos sagrados, el trabajo, las cuyas sagradas de breo, el cápi (yagé), la coca, semillas de diferentes variedades de yuca y semillas de plantas para uso sagrado. Esos elementos tienen un espíritu y un poder que acompañan a las etnias para tener una buena vida (p. 11).

A medida que avanzaba en su recorrido también iban dejando algunas barreras que servían como prevenciones para evitar que los alcanzaran enfermedades. Esas barreras separaban los territorios de cada una de las etnias y permitían defender las tierras que iban recibiendo p. 11).

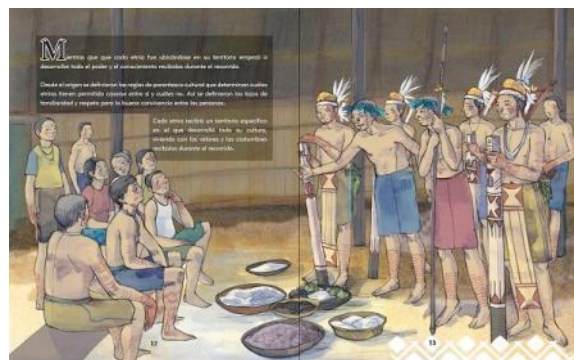


Imagen 3. Cartilla *Origen e historia del proceso de un Nuevo Despertar*. pp.12 y13

Mientras que cada etnia fue ubicándose en su territorio empezó a desarrollar todo el poder y el conocimiento recibidos durante el recorrido. Desde el origen se definieron las reglas de parentesco cultural que determinan cuáles etnias tienen permitido casarse entre sí y cuáles no. Así se definieron los lazos de familiaridad y respeto para la buena convivencia entre las personas (p. 12).

Cada etnia recibió un territorio específico en el que desarrolló toda su cultura, viviendo con los valores y las costumbres recibidos durante el recorrido (p. 12).

Las tribus o etnias vivían antes en sus territorios y estaban divididas por familias encabezadas por los hermanos, con un orden según

fueran mayores o menores¹. Cada una de esas familias vivía en una maloca independiente, separadas unas de otras, y distribuidas dentro del territorio. Todas las generaciones compartían en la maloca las tradiciones escuchando los consejos de padres, madres y abuelos. La chagra, el río y la selva eran espacios en los que los jóvenes aprendían de los mayores (Asatrízy, 2008, p. 64).

Cuando nos dividimos por familias, nos organizamos en los siguientes grupos indígenas² (p. 10):

Tabla 1. Grupos étnicos en Asatrízy (Asatrízy, 2008, p. 10)

Nombre tradicional cotidiano	Nombre científico de las grandes familias del origen	Traducción al castellano	Nombre dado por los antropólogos blancos
Waimajã	Waipinomakɯ	Gente peces	Bará
Yepabajarimasã	Yepa bajarimasɯ	Gente de la tierra	Tukano
ʉmurecóomajã	ʉmuremajoku	Gente de cielo	Tatuyo
ʉcóomajã	ʉcópinomaku	Gente que alivia	Carapana
ʉtapĩnomasã	ʉtapĩnomaku	Gente güío de piedra	Tuyuca

¹ Hoy en día los antropólogos se refieren a esos grupos familiares que componen una etnia con la palabra *clanes*.

² Las explicaciones sobre los nombres tradicionales y la organización de nuestras etnias es muy compleja. Aquí hemos incluido un primer paso, pero nos gustaría poder explicarlo en otro momento con más detalle, para que pueda entenderse mejor nuestra cultura (Asatrízy, 2008, p.10).

1.1 La educación tradicional

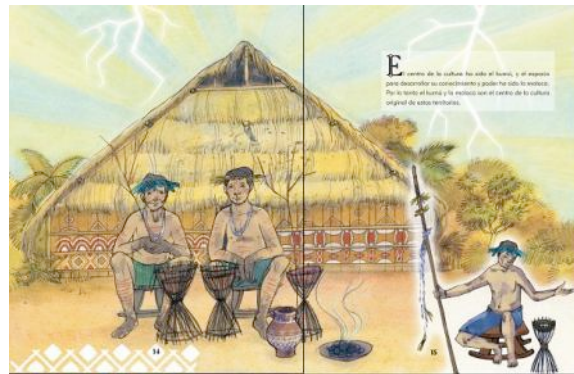


Imagen 4. Cartilla *Origen e historia del Proceso de un Nuevo Despertar*. pp.14 y 15

Nuestro conocimiento tradicional tiene una forma propia de transmitirse de unos a otros. A ese proceso de transmisión de nuestra sabiduría de padres y abuelos a niños la hemos llamado educación tradicional (Asatrízy, 2009a, p. 12).

El centro de la cultura ha sido el kumú, y el espacio para desarrollar su conocimiento y poder ha sido la maloca. Por lo tanto, el kumú y la maloca son el centro de la cultura original de estos territorios (Asatrízy, 2007, p. 15).

Para nosotros la educación va más allá de la participación en la escuela. Para nosotros la educación se refiere a la manera como se transmiten los conocimientos y se forman las personas para poder vivir y mantener la cultura. Esa formación comenzaba antes en la maloca, donde vivían las familias, y los mayores se encargaban de enseñar a los jóvenes todos los aspectos de la cultura. Los profesores eran los padres y abuelos de la familia, así como los kumuã y los yoamarã que, con el ejemplo, les mostraban a los niños y jóvenes la forma de vivir. Con ese ejemplo los niños memorizaban las tradiciones y las aplicaban en su vida. Cuando crecían, a su vez se encargaban de mostrárselas a sus hijos, y así se mantenía el conocimiento (Asatrízy, 2008, p. 54).

El conocimiento de la cultura le es dado a aquella persona de buen corazón, a aquella persona que quiere conservar los rezos, las danzas, y especialmente a los kumuã, quienes tienen el corazón

preparado para recibirlo (Kumú Bendito Calixto Ardila, 2009b). Lo que enseña un kumú queda como escrito en la persona que aprende. Puede ser un hijo u otra persona y queda con el conocimiento en la memoria, todos los rezos y la cultura (Kumú Bendito Calixto Ardila. 2006). La única forma para que todos los niños y jóvenes corroboren este conocimiento es asistiendo a la maloca (Kumú Inocencio Vargas –2006).

En el pasado, la disciplina era muy estricta y ayudaba para que el cuerpo, la mente y el espíritu estuvieran fuertes; así se podía aprender mejor y vivir mejor; incluso, no cumplir las reglas podía causar enfermedades graves o la muerte. Por esto, aprender a vivir significa para nosotros, también, aprender a cumplir las normas y tradiciones de cuidado de la salud (...) Algunos de esos cuidados tradicionales son: bañar en la madrugada; vomitar para limpiar el cuerpo e inhalar agua con ají, hacer ayunos de comida moqueada; los hombres, hacer ayunos de comida preparada por mujeres menstruando o embarazadas, los jóvenes iniciados evitar acercarse a las mujeres; y las mujeres iniciadas evitar acercarse a los hombres. Durante toda nuestra vida debemos cumplir los cuidados que el kumú vaya indicando (Asatrízy, 2008, p. 56).

Nuestro conocimiento y educación tradicional están relacionados con nuestra tradición oral, que no es simplemente la transmisión de conocimientos de manera verbal. La tradición oral consiste en conocer y mantener vivas las historias y el conocimiento (Asatrízy, 2009a, p. 12). Nuestro conocimiento no está escrito, sino que se mantiene viviéndolo y practicándolo (tradición oral). Por eso, para aprender nuestra cultura se necesita escuchar y ver las tradiciones, aplicar lo que se aprende en la vida y mostrarlo a las nuevas generaciones para que puedan también aprenderlo y mantenerlo. Además, nuestro conocimiento llega también con la ayuda de los seres invisibles de la naturaleza que actúan como guías y orientadores de la persona que cumple con los cuidados de su cuerpo; ellos entregan la sabiduría que viene del Creador, y animan a mantenerla. Entonces, la formación también depende de los rezos y los cuidados tradicionales (Asatrízy, 2008, p. 56).

Nuestros sabedores, aun los más sabios, explican que nunca se termina el aprendizaje. Por eso consideramos que la formación es un proceso de todos los días hasta la muerte (p. 54).

La tradición es una semilla que una vez sembrada sigue creciendo. Los responsables de ese buen crecimiento son los sabedores, los padres que deben cumplir la responsabilidad de transmitir los conocimientos en el hogar, los docentes con su apoyo a la cultura, y también el estudiante quien es responsable de su educación tradicional y educación occidental (Asatrízy, 2009a, p. 12).

1.1.1 La educación en la familia



Imagen 5. Cartilla Origen e historia del proceso de un Nuevo Despertar. pp.18 y 19

Alrededor del kumú y de la maloca se organizaron las familias. Esas familias dieron su apoyo a los kumuã para dar fuerza y vida a la cultura (Asatrízy, 2007, p.18)

En cada etnia las personas han tenido funciones específicas dentro de la cultura; por ejemplo, unos han sido kumuã¹, otros yoamarã (historiadores, danzadores, contestadoras y tocadores de instrumentos sagrados) y otros rezadores especializados que han

¹ Las personas no indígenas usan el término payé para referirse a algunos de los sabedores; sin embargo, esta palabra no hace parte del lenguaje tradicional y es mejor referirse a ellos como kumú. En las lenguas tatuyo (ʘmurecómajã) y barã (Waimajã), usamos la palabra kumú para referirnos a un solo sabedor y usamos la palabra kumuã para referirnos a varios sabedores. Con la palabra yoamarã, de las lenguas ʘmurecómajã y waimajã, nos referimos de manera general a las personas con las siguientes profesiones: danzador, historiador o *narrador*, contestadora y tocador o intérprete de los instrumentos sagrados (Asatrízy, 2008, p.11).

apoyado el trabajo de la cultura. Todas las personas de las etnias han participado y apoyado la cultura desde su conocimiento (p.18).

A partir de los parentescos culturales de origen, los hombres se empezaron a casar con mujeres de otras etnias para conformar familias entre diferentes etnias. Así se convirtieron en una gran familia, es decir, se hicieron cuñados y pudieron empezar a compartir e intercambiar su conocimiento para participar en la cultura (p.18).

Aunque las familias vivían separadas en malocas, se reunían frecuentemente en fiestas, ceremonias y trabajos. Además, como antes éstas eran tribus de guerreros, también se reunían para defenderse contra las amenazas de otras tribus (Asatrízy, 2008, p.67).

Antiguamente, para los matrimonios, la familia de una maloca se llevaba a una muchacha de otra maloca, algunas veces de forma pacífica y otras de forma violenta¹. Así se armaban nuevos núcleos familiares que, cuando crecían, se iban a vivir en una nueva maloca. Los ancianos recibían el apoyo de la familia de la maloca con alimentación cuando les faltaban fuerzas para valerse por sí mismos (p. 67).

Cuando los recursos alrededor de la maloca empezaban a escasear y los suelos de la chagra perdían su fertilidad, las familias se iban a otro lugar dentro de su territorio y construían una nueva maloca. Así permitían que se recuperara la tierra y podían aprovechar los recursos abundantes del nuevo terreno (p. 67).

Nosotros les enseñamos la obediencia hacia los mayores pero lo hacemos según el sexo. Yo le enseño a las hijas a trabajar en la chagra, a sembrar, cosechar, a cuidarla, a preparar los alimentos tradicionales como el casabe, la quiñapira, el chivé, la manicuera y las cosas de mujeres. Por su parte mi esposo le enseña a los hijos a hacer cernidor, balay, la pesca, da consejos sobre el establecimiento de la chagra, complementos que hace durante las noches de mambeo

¹ Los hombres de una etnia se casaban con mujeres de otra etnia, según las reglas de parentesco definidas desde el origen.

donde les enseña los rituales y las historias, pero lo más importante es que los dos les estamos enseñando la obediencia y el trabajo a nuestros hijos (Mery Santa María, 2006).

Inicialmente deben ser los padres desde la casa los encargados de enseñarles a los hijos a través de consejos para que el niño aprenda y crezca con ese conocimiento (Kumú Inocencio Vargas, 2006). La *buena vida* comienza con la obediencia, y el respeto por el papá y el kumú. Yo estoy viejo y sin enfermedad porque obedecí a mi papá, al kumú y los maestros (Kumú Bendito Calixto Ardila, Asatrizy, 2009a).

1.1.2 Momentos de la educación tradicional

La Kumuã Yoamarã señaló tres momentos especiales de la educación tradicional:

a. El rezo de leche: cuando nace el bebé, sea hombre o mujer, se le hace un rezo y se le asigna un nombre tradicional. Además, a algunos en ese momento se les ofrece un don. A partir de entonces la enseñanza está a cargo de los papás con consejos o prevenciones (Asatrizy, 2009a, p. 14).

La formación comienza cuando los kumúã rezan a los bebés para señalarles el camino en la vida. En ese momento se define cuál es el trabajo que les corresponderá en la comunidad y se los bendice para que puedan aprender y vivir de acuerdo con esa función. Durante el rezo se entrega el nombre tradicional según los nombres que fueron recibidos desde el origen; y después del rezo, la familia debe comprometerse con unos cuidados y disciplinas, especialmente con la alimentación, para que todos tengan buena salud y para que el bebé pueda llevar una Buena Vida (Asatrizy, 2008, p. 55).

b. La Iniciación: en la iniciación los niños y niñas reconocen el espacio de la vida familiar y cultural, aprenden a cuidarse a sí mismos de acuerdo con las explicaciones del kumú y aprenden a comportarse

con disciplina. Es diferente para hombres y mujeres (...) (Asatrízy, 2009a, p. 14).

c. Etapa de ampliación de conocimiento: luego de la iniciación viene esta etapa en la que los jóvenes viven solos el proceso de aprendizaje: de aquí en adelante su formación depende de cada cual y del camino y de la orientación que le haya dado el maestro (Asatrízy, 2009a, p. 14).

La formación que se da en esta educación tradicional es distinta para niños y para niñas: por un lado, los niños aprenden compartiendo con los hombres de la comunidad y las niñas aprenden compartiendo con las mujeres; y todos aprenden de las personas de la familia próxima. Además de conocimientos, la formación también entrega los valores tradicionales para que haya una buena convivencia entre las personas; por ejemplo, se aprende a compartir, respetar y obedecer (Asatrízy 2008, p. 55).

1.1.3 Educación de las mujeres e iniciación femenina

El trabajo se lo enseñamos únicamente a las hijas, a los niños es tarea del papá. A nuestras hijas les enseñamos el trabajo en la chagra, a sacar semilla, a desyerbar y cosechar, les enseñamos los diferentes tipos de cultivos como el de caña, lulo y todo lo que se encuentra en la chagra. En la casa les mandamos a rallar yuca, a exprimir a hacer manicuera, al otro día de la cosecha les enseñamos a hacer casabe, mingao, quiñapira y con la yuca brava les enseñamos a hacer fariña después de dejar la yuca en proceso de maduración (Contestadora María Luisa Ardila y Amelia Barbosa, 2006)

A las mujeres las llevo a la chagra y allí les enseñó a sembrar yuca, desyerbar, sembrar batata, ají, caña, ñame, uva, pupuña y aprovecho para enseñarle el nombre de las diferentes variedades de yuca en dialecto. En la casa les enseñó a rallar yuca, a exprimir, después de exprimida la yuca les indico cómo deben preparar la manicuera, el casabe, la fariña, el mingao; a ellas les muestro cómo se hacen los

canastos de bejuco. Además de todo eso, estoy pendiente de la primera menstruación de mis hijas y aprovecho para darles consejos, les hago prevenciones (...) esto lo hago para que ellas no se enfermen ni tampoco produzcan enfermedades a las demás personas (Contestadora Josefina Jaramillo, 2006).

Otras cosas que les enseñamos es a hacer artesanías, a tejer collares, pero les hemos dejado de enseñar porque las niñas salieron a estudiar al colegio de Acaricuara. Dentro de las actividades de las fiestas tradicionales les enseñamos a danzar carrizo, a pintar con carayurú y tinta negra a los participantes (Contestadora María Luisa Ardila y Amelia Barbosa, 2006).

A las niñas les llega el momento de iniciar su vida como mujeres con la primera menstruación, durante la que se requieren rezos y cuidados especiales que les ayudan a recibir fuerza para los oficios que corresponden en su vida adulta (por ejemplo ser una buena trabajadora, anfitriona, esposa, madre e incluso contestadora) (Asatrízy, 2008, p.56).

El primer periodo es muy importante que se lleve de acuerdo a las tradiciones culturales porque es el momento en que nuestras madres nos aconsejan y nos preparan para la vida de adultas. Todo esto ya se ha venido perdiendo y son muy pocas las mujeres que lo hacen (Romelia Acuña y Amparo Barrera. Dx. Anexos). Cuando tuvieron la primera menstruación les dimos algunas recomendaciones, (...) estas prohibiciones las hacemos para prevenir enfermedades (Contestadora María Luisa Ardila y Amelia Barbosa, 2006)

También es importante que realicen estos rezos y cuidados especiales pues a partir de la primera menstruación deben tener precauciones para no afectar a los sabedores, los seguidores o a quienes hayan tenido accidentes con serpientes, de manera que realizando estos cuidados evitarán enfermedades para ellas, sus familias y la comunidad (Asatrízy, 2009a, p. 14).

Las madres enseñan de manera directa y les acompañan y hacen seguimiento hasta la madurez: cuando llega la primera menstruación se recomienda a la niña quedarse sentada un tiempo cumpliendo una dieta recomendada por el kumú. La mamá enseña las cosas más importantes de la vida de la mujer, pues en este momento la joven se está preparando para formar una familia: aprender a respetar las reglas de parentesco y los oficios propios de las mujeres como reconocer y manejar los cultivos de la chagra. También aprenden a reconocer los materiales para hacer las cuyas, las canastas y la cerámica, así como a preparar y usar pinturas como el wee y el carayurú. También a preparar alimentos como la quiñapira y el mingao y aprende a recibir a la gente y a quitarse la pena para ser buena anfitriona (Asatrizy, 2009a, p. 14).

1.1.4 Educación de los hombres y ciclo de iniciación masculino

Los hijos aprenden del papá a hacer balay, cernidor, y con la cerámica les ha enseñado a hacer tiestos y soportes; además les enseña los oficios de caza, pesca y recolección; también los rezos. Otras cosas que les enseña el papá y les enseñó yo es a oler ají, a vomitar, a bañarse, a pintar con carayurú, a preparar las pinturas para las fiestas tradicionales (Contestadora Josefina Jaramillo, 2006).

En la ceremonia de instrumentos sagrados¹, en la danza, mediante el capi, escuchan y aprenden, y reciben el don de la sabiduría para las especialidades culturales de cada cual. Un aprendizaje importante de esta ceremonia para los hombres es el reconocimiento de los rezos de tabaco, mambe, yagé e instrumentos sagrados: Se inicia a los niños y jóvenes en su vida como hombres adultos dentro de la comunidad. Esas ceremonias marcan el momento especial en que los muchachos conocen los instrumentos sagrados y reciben el poder a través del capi para transformarse y empezar a aprender el nuevo conocimiento (Asatrizy 2008, p. 54).

¹ Se refiere a la ceremonia de iniciación, llamada como “Ceremonia de Yuruparí”.

Esta ceremonia generalmente ocurre a partir de los 10 años, pues antes los niños no tienen la capacidad de memorizar lo que deben aprender en el ritual. En esta ceremonia ocurren aprendizajes muy importantes para la persona, la comunidad y la cultura: los niños aprenden las actividades que se realizan en las ceremonias y el buen comportamiento que deben tener en ellas. Es así como adquieren disciplina aprendiendo y cumpliendo las normas y cuidados indicados por los sabedores. También aprenden los elementos propios de la cultura: aprenden a tocar carrizo, morroco, caracol, hueso de venado. Aprenden a bailar y cuáles son los materiales involucrados en la danza como maracas, bastones y palos. Aprenden a tejer y a identificar los materiales de donde salen fibras como el turí. A medida que el niño va creciendo aprende también a construir casa, tumar chagra y sembrar (Asatrízy, 2009a. p. 13).

En la iniciación los niños están bajo la autoridad del payé quien enseña y hace acompañamiento. Luego tendrán un acompañante o padrino, y los padres fomentarán la disciplina que le dio el payé. Las madres también enseñan a los niños dándoles ejemplo de cómo cuidarse de cosas que les hacen daño, por ejemplo, si está menstruando enseña al niño que no puede comer comida preparada por ella. Es necesario tener en cuenta que luego de que el niño ve los instrumentos sagrados debe hacer una dieta según las indicaciones del kumú, ya que si el niño no cumple la dieta puede venir enfermedad (p.14).

Además de los rituales se le enseñaba a los niños a elaborar artesanías y todo lo relacionado con la cultura bajo la coordinación del Payé. Pero esto no solo es deber de las autoridades tradicionales, también debe ser tarea de los padres de familia quienes se deben encargar de la educación cultural de sus hijos de acuerdo a los conocimientos que posea (Kumú Bendito Calixto Ardila, 2006).

1.1.5 Educación para las especialidades culturales

Así como las personas de fuera tienen una formación que les hace especialistas en algunas profesiones, nosotros ancestralmente tenemos nuestras especialidades culturales. El proceso de aprendizaje de las especialidades culturales tiene unas características y condiciones propias (Asatrizy, 2009b, p. 15).

Las especialidades culturales que tenemos en la zona de Asatrizy son: Kumú, Danzador, Historiador, Contestadora, Rezador Especializado y Tocador de Instrumentos Sagrados. Estas personas que eligen el camino de las especialidades culturales prestan servicios muy valiosos para la comunidad que hemos descrito en nuestro Plan de Vida.



Imagen 6. Plan de vida de Asatrizy. pp. 21 y 22

Trabajos de los kumuã (Asatrizy, 2008, p. 21):

- Pedirle permiso a la naturaleza para usarla (a los seres invisibles o sagrados que viven en el territorio indígena).
- Hacer prevenciones para la salud y el trabajo.
- Organizar la maloca, es decir, la vida de la comunidad.
- Estar pendiente del calendario y organizar las ceremonias junto con el danzador, el tocador de instrumentos sagrados y el historiador.
- El *kumú* es la persona que sabe hacer todos los rezos. Además, en las comunidades hay otros sabedores que tienen como función apoyar al kumú con rezos especiales (rezadores especializados).
- Organizar todo para cuidar la salud de la gente, porque el kumú es el centro de la vida en la cultura.

- El título de un kumú lo autoriza el kumú que le enseñó, y el reconocimiento de su trabajo se lo da la comunidad por sus resultados.
- Antiguamente, las personas de la maloca le ayudaban al kumú con comida y materiales de uso personal a cambio del trabajo que realizaba. Hoy en día la comunidad, que vive en casas unifamiliares, ha olvidado ese tipo de apoyo.
- Algunos kumuña sacan la enfermedad de sus pacientes chupándola, y otros, echándoles agua.

Trabajos de danzador y tocador de instrumento sagrado¹(p. 21 y 22):

- Preparar mambe y yopo para llevar en sus viajes a recoger materiales de la selva.
- Viajar con su grupo para recoger pepas y preparar (afinar) los instrumentos sagrados.
- Interpretar la música en la víspera de la fiesta y entrar los instrumentos sagrados a la maloca.
- El tocador de instrumentos sagrados interpreta la música durante la ceremonia.
- Hacer danza durante la noche después de la ceremonia o las danzas que correspondan según las fiestas.
- Hacer siempre los trabajos en coordinación con el kumú.
- El tocador de instrumentos sagrados funciona a la par con el danzador e, incluso, una misma persona puede hacer los dos trabajos.

Trabajos del historiador o narrador (p. 22):

- Junto con el kumú, organiza y preside las fiestas.
- Narra las historias que corresponden según el calendario, con base en los mitos de origen y la historia.
- Habla con el kumú, el danzador y el tocador de instrumentos sagrados para definir las actividades que corresponden a la ceremonia según el calendario.

Trabajos de la contestadora (p. 22):

¹ Los instrumentos sagrados son llamados Yuruparí por algunas personas pero queremos aclarar que esta no es la palabra que usamos en nuestras lenguas tradicionales.

- Sembrar la chagra porque es la madre de la agricultura.
- Sembrar las plantas para preparar la pintura corporal.
- Animar a otras mujeres para que participen en las fiestas.
- Preparar la chicha y coordinar a las demás mujeres para que la preparen
- En algunas fiestas, contestar los cantos del danzador (en dabucurí de comida y en fiestas de sólo danzas).

Para tener un buen aprendiz se necesita que sea una persona ordenada por el kumú, como hacían los antiguos. Por eso hay que inculcar el cumplimiento de las normas tradicionales. El aprendizaje de la cultura requiere mucha responsabilidad, tanto de los jóvenes como de los mayores. Los aprendices deben mantener su humildad y no pretender saber más que sus maestros (Asatrízy, 2008, Pág. 60).

(El aprendizaje de la cultura) tiene que ver con muchas cosas: a los niños desde pequeños cuando aún tomaban leche materna se les reza para que el niño tenga buena vida y se tomaba como referente para prepararlo como continuador de la cultura y cuando el niño cumple 9 años se le permite participar en la fiesta del Yuruparí, mambear coca, aspirar yopo y tomar yagé y se le comienza a transmitir el conocimiento en aspectos que permiten que el niño comience a interesarse un poco más en la cultura; esta enseñanza les genera muchas preguntas sobre las prácticas culturales que han venido aprendiendo, por ejemplo les surgen interrogantes sobre el sentido del rezo, las dietas y cómo se deben hacer los rituales, esta fase dura hasta que el joven cumple 18 años (Kumú Bendito Calixto Ardila, 2006).

Para transmitir conocimiento, un kumú, un danzador u otra persona sabedora por lo general lo realiza en las noches cuando se mambea o cuando se toca Yuruparí. En ese espacio ritual se aprovecha el momento para enseñar todo lo relacionado a la cultura. Cuando se toca Yuruparí, se cuenta cómo se va a tocar Yuruparí y es en ese momento en el que el niño o el joven escoge si quiere aprender a danzar, a saber la historia, los rezos o a tocar carrizo. Tradicionalmente no hay edad para ver Yuruparí, en los fines de año

se hacen las ceremonias y demás rituales y a los jóvenes se les da la oportunidad para que vean Yuruparí y participen de todos los rituales (Kumú Inocencio Vargas, 2006). También se realiza durante el mambe en las noches, en ese espacio se cuenta la sabiduría y los que están interesados se sientan con el kumú para conocer más sobre el manejo del rezo (Kumú Gabriel Santa María, 2006).

El aprendizaje acá no es como el de los blancos porque acá se enseña por medio del yagé. Se reza el yagé para que los seguidores aprendan. Hay tres rezos distintos (...) Con esos tres rezos los seguidores aprenden y se van haciendo kumuã (Historiador Cándido Ramírez, Asatrízy, 2007a). Cuando la persona está en la borrachera, ve visiones que son interpretadas por nosotros quienes tenemos la función de hacer el complemento, pero para que funcione completamente la persona tiene que estar preguntando permanentemente y, cuando la persona sobresale, el kumú le hace una entrevista para evaluarlo y cuando ve que el discípulo está muy avanzado le da el visto bueno (Kumú Gabriel Santa María, 2006).

(El aprendizaje) lo hacemos a través del yagé, cuando la persona está en la borrachera, ve visiones que son interpretadas por nosotros quienes tenemos la función de hacer el complemento, pero para que funcione completamente la persona tiene que estar preguntando permanentemente y cuando la persona sobresale el payé le hace una entrevista para evaluarlo y cuando ve que el discípulo está muy avanzado le da el visto bueno (kumú Gabriel Santa María, 2006).

Cuando yo era niña me rezaba mi abuelo, de ahí yo cuando ya tengo 21 años yo llegué a estar contestadora. Mi suegro me entregó ese campo para yo empezar a conocer, a tener conocimiento de la cultura que yo no había conocido. Me tocó hacer primero chicha grande para el día de la noche que ellos van a danzar. En medio de la noche de la danza me entregaron en ese seguimiento de ser contestadora. Ser por medio de yagé me mostró la capacidad que yo voy a seguir de ser contestadora, en medio de yagé de uno ser contestadora a uno se le muestra de todo lo que va a ocupar, lo que va a seguir siendo contestadora en medio de yagé. A mí me enseñó una señora

Magdalena. Me enseñó mi mamá también. En la chagra aprendo a sembrar batata, bore... we ... para hacer ese elemento de todo de la cultura, a una mujer contestadora le toca cocinar carayurú, hacer collares, el origen de nosotros de los *waipinamacu* la primera vez que ella cogió de esa cultura para hacer collares, para cocinar carayurú, para echar we, para preparar de todo (Contestadora María Luisa Ardila, 2006).

Yo misma puse mi voluntad para estos casos, no fue porque mi papá como sabedor me obligó o dio la iniciativa, sino que a mí misma me nació hacer esto porque las anteriores, las tías, las madres mismas ya se murieron en esta comunidad, entonces yo dije, como también soy verraca, entonces también voy a suceder a las finadas y puse mi voluntad, y tuve que cumplir los cuidados y las dietas, y el payé me rezó (Contestadora Cristina Isabel Ramírez, 2006).

Ser contestadora también no es como cualquier cosa... como que ya es... algunas mujeres, cuando el payé reza a recién nacido, él sabe el trabajo que va a tener una mujer. Eso igualmente que va preparando un payé para ser contestadora. Lo mismo pero un poquito diferente. Ella va madurando y la sabiduría que ella tiene también va progresando (...). Para ser contestadora se requiere guardar la dieta, no comer carne o pescado asado o moqueado o algo caliente. Cuando una contestadora sale por primera vez el kumú le ofrece tabaco y yagé rezado. Después se requiere más cuidado ya, para no perder esa profesión o esa sabiduría que ella tiene, que ella va a tener, igual que un kumú también, pero un tiempo limitado, no todos los días (Contestadora Rosalía, 2006).

Para ser un historiador el payé reza que va a ser un historiador. Reza el yopo, reza yagé y entonces ya cuando va creciendo toma yagé y el yagé mismo lo va llevando el camino, qué tiene que hacer un historiador, y le va dando un proceso y seguimiento y pregunta otra vez al payé si le sirve o no le sirve ese corazón. Esta es la lengua del poder. De acuerdo a esa lengua él narra "este tiene corazón y los colores", del sentido del narrador. Y así va preguntando al otro historiador, al mayor, dice las narraciones y escucha. Cuando él no

está, trata de hacerlo y después cuando toma chicha narra con él y el narrador mayor le dice que practique y cuando le sirve ya le entrega la narración (Narrador, 2006).

La importancia de eso, de yagé, de yopo, tabaco y coca es que por medio de la visión de yagé ellos se adueñan de diferentes poderes, cada uno recibe un don, o sea lo que ellos deberían de hacer futuro, preparando, por medio de yagé recibe uno para ser danzador, o narrador, o tocador de danza sagrada o kumú o chupador de la enfermedad o que echa agua (Payé Moisés. 2006).

1.1.6 Palabras de los mayores sobre el Origen



Imagen 7. Cartilla *Origen e historia del proceso de un Nuevo Despertar*. pp.16 y 17

Desde el principio los abuelos recibieron la sabiduría. Y así como la recibieron queremos conservarla entre todos los kumuã (Kumú Bernardo Suárez, Asatrízy, 2007, p.16).

La cultura es importante porque desde origen han recibido todo. Los mismos hijos es importante que defiendan con su mujer y sus hijos, para que nuestros hijos en el día de mañana lleven también la cultura (Kumú Ramón Ramírez, p. 16).

La maloca es muy importante. Desde el comienzo los abuelos vivían en una sola maloca con diferentes familias y así vivieron muy bien. Con un kumú que organizaba a todos y hacían diferentes ceremonias. Así mismo nosotros queremos hacer ahora (Kumú Francisco Ferrer, p.17).

Para mejorar la salud de los niños y de las mujeres y de todas las personas hay que hacer las prevenciones de cada época, igual que los antiguos. Hay que poner dietas para los niños, jóvenes y viejos, y después hacer una celebración familiar para renovar la salud de toda la comunidad (Kumú Bernardo Suárez, p.17).

2. La historia de los Mayores (1900-1970) – El encuentro de los mayores de Asatrízy con los blancos:

2.1 Preámbulo: Contexto de lo que hemos ido nombrando “Vaupés”

Si bien el encuentro entre las personas indígenas de la Zona de Yapú con “los blancos” — como ellos mismos nos lo han contado varias veces — se da sólo hasta comienzos del siglo XX (Asatrízy 2007; Asatrízy 2008), sabemos que la historia de ese encuentro se puede rastrear hasta la llegada misma de los Europeos a América en el Siglo XV.

Se hace necesario recordar los antecedentes de este encuentro, pues es a partir del siglo XV y hasta el siglo XIX que el eurocentrismo —la noción de Europa como centro de poder— se consolida, al tiempo que configura el lugar de la alteridad en América. Según Rojas y Castillo (2005) es justamente a partir de las representaciones de la diferencia en la Colonia que el eurocentrismo toma forma, esto a partir de dos procesos históricos: la codificación de la diferencia entre conquistados y conquistadores, basada en la imposición de idea de “raza” y en la naturalización de las relaciones coloniales de dominación asociadas a ésta; y la articulación de las formas de control del trabajo, los recursos y los productos en torno al capital y al mercado mundial (Rojas y Castillo, 2005, p. 24).

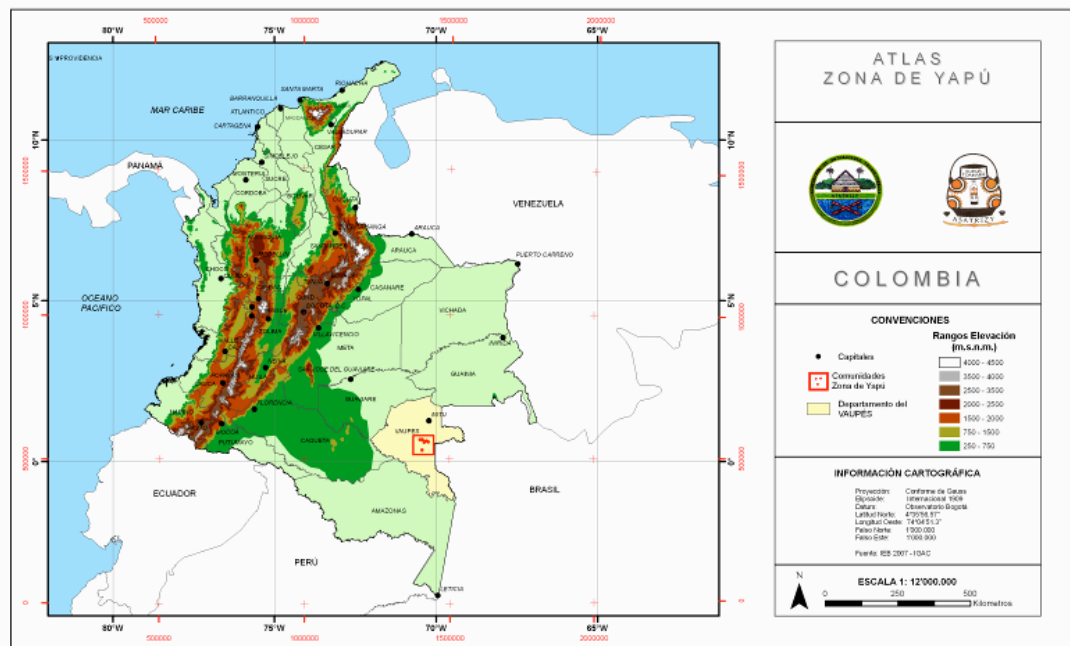
A continuación se realizará, en primer lugar, una contextualización del territorio del Vaupés y de lo que de éste se ha estudiado desde la mirada no indígena, para luego exponer los antecedentes del encuentro entre “blancos” e indígenas en la zona de Yapú: la aproximación de los europeos a la región del Vaupés¹

¹ La zona del Vaupés trasciende los límites del departamento colombiano. Retomo el área de estudio trabajada por Cabrera (2002) en “La iglesia en la Frontera: misiones católicas en el Vaupés 1850-1950”, donde propone comprender la región del Vaupés ilustrada en el Mapa 3 como “un mismo ambiente geográfico, una misma área cultural y una zona vinculada al mercado externo antes que a las economías internas de las repúblicas de Colombia y Brasil, que se extiende alrededor del río Vaupés y sus afluentes” (Cabrera, 2002, p.13).

entre 1492 y el siglo XX, tanto desde territorios españoles en los Andes, como desde las zonas portuguesas en el Brasil.

2.1.1 Vaupés, territorio de frontera¹

La Asociación de Autoridades Tradicionales Indígenas de la Zona de Yapú –Asatrízy– se encuentra localizada en el Gran Resguardo del Vaupés, en su parte Oriental, el cual tiene una extensión de 3.354.097 hectáreas que Asatrízy comparte con otras cinco AATIS. Este resguardo es uno de los tres existentes en el territorio del actual departamento del Vaupés, en Colombia, el cual se encuentra sobre la línea ecuatorial en la selva amazónica. Limita con Brasil por el oriente y con los departamentos de Guainía, Guaviare y Caquetá:



Mapa 1. Localización del departamento del Vaupés (Asatrízy, 2007c)

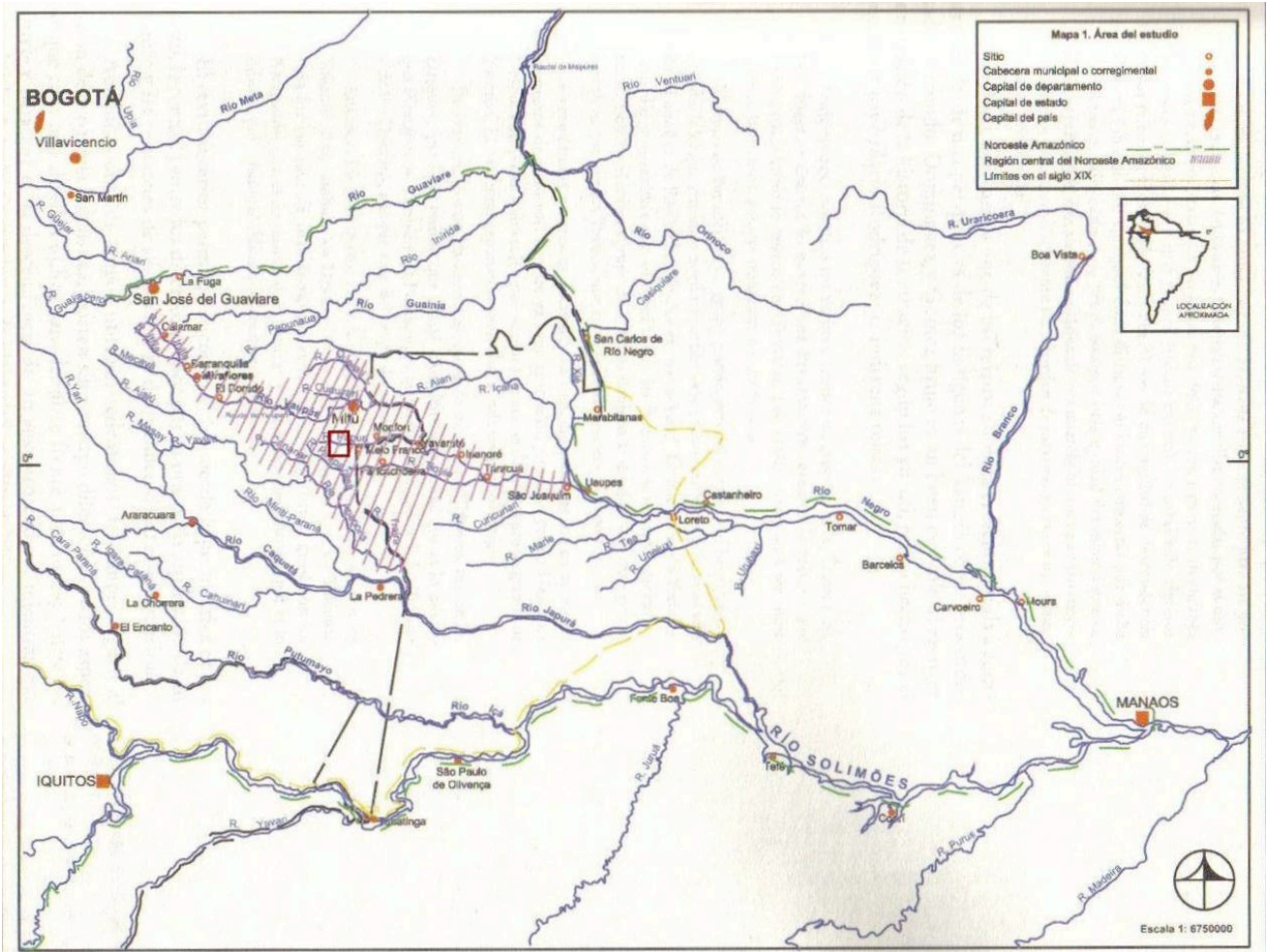
Aunque actualmente nos referimos a este departamento cuando hablamos del Vaupés, en realidad “la región del Vaupés es un área cultural y geográfica que se extiende alrededor del río Vaupés y sus afluentes” (Cabrera, 2002), tanto en territorio colombiano como brasilero.

¹ “Territorio de frontera” e “isla geográfica” son denominaciones usadas por Zuluaga (2009) para contextualizar la historia del Vaupés.

Podríamos decir que la historia del encuentro de los europeos con los indígenas de la zona del Vaupés inicia en 1493, es decir un año después de que los europeos llegaran a América, cuando el papa Alejandro VI Borgia concede a Portugal la exploración de las tierras americanas hasta el meridiano de las Canarias, y a España, el resto del territorio a partir de tal meridiano. Como consecuencia de esta bula papal y del posterior Tratado de Tordesillas¹, “la región del Vaupés quedó sometida a ser zona fronteriza e incierta entre Portugal y España” (Zuluaga, 2009, p. 20).

A partir de entonces y durante cuatro siglos, es decir hasta el siglo XIX, España realizó pocas incursiones al actual territorio del Vaupés; no se interesó mucho por la zona, pues concentró su interés en las exploraciones del resto del continente que estaba en su poder. Por el contrario, Portugal se esforzó por expandir sus cortos territorios en América, siendo la zona del Vaupés un punto estratégico de dominación del que buscó extraer oro, esclavos y otros recursos de una manera mucho más agresiva para los indígenas que la establecida por el virreinato español (Zuluaga, 2009).

¹ Un año después de la bula papal *Intercætera* los reinos de España y Portugal firman el Tratado de Tordesillas, donde se desplaza, en beneficio de Portugal y por 310 leguas hacia el oeste, la frontera fijada por la bula papal.



Mapa 2. Área de estudio de la región del Vaupés hecho por Cabrera (2002, p. 27). (El recuadro en rojo, dibujado por mí, indica el lugar de la zona de Yapú).

2.1.2 Vaupés, Isla Geográfica

Los ríos a través de los cuales es posible llegar a la región del Vaupés, tanto por el este como por el oeste, se caracterizan por la abundancia de raudales o *cachiveras*. Tales *cachiveras* han sido obstáculo, incluso actualmente, para un óptimo acceso fluvial a la región. Estos hermosos accidentes geográficos postergaron así la llegada de europeos, permitiendo que la Conquista y la Colonia fueran más tardías que en otras regiones del Amazonas y el Orinoco. De esa manera, “la región del Vaupés permaneció aislada e inexplorada durante los primeros 250 años desde el descubrimiento y la conquista de América” (Zuluaga, 2009, pp. 20 y 30).

Adicionalmente, la región del Vaupés Colombiano “es uno de los dos territorios de la geografía nacional, junto con el departamento del Amazonas, que no tiene contacto terrestre, por lo que el acceso a su actual capital, Mitú, sólo es posible por vía aérea o recorriendo las trochas, los ríos y los raudales desde las regiones vecinas. Por ello, su extensa selva prevalece y como en ninguna otra región, la población predominante sigue siendo la indígena” (Zuluaga, 2009, p.19).

2.1.3. Vaupés, territorio de misiones

Como resalta Cabrera (2002), la expansión de los europeos por los territorios americanos estuvo acompañada de un propósito evangelizador a través de las misiones, que fueron más tardías en la Amazonía que en los Andes por razones geográficas. En esta revisión histórica, será especialmente importante retomar la historia de las misiones en el Vaupés para comprender la historia de la educación en la zona, pues fueron la puerta de entrada de la escuela actual.

Cabrera (2002, p.33) retoma el trabajo de Jean Jackson¹ para señalar las características principales de las misiones católicas y de las protestantes: Según esta autora, las misiones católicas valoraron negativamente la forma de vivienda tradicional en “malocas” entre otras costumbres, por lo que fueron destruidas y reemplazadas por viviendas unifamiliares sedentarias que concentraron la población trayendo riesgos epidemiológicos e impactos ecosistémicos. Por su parte, las misiones protestantes -Nuevas Tribus e Instituto Lingüístico de Verano- buscaron crear líderes evangelizadores, y a diferencia de los católicos aprendieron las lenguas de manera que lograron introducir grandes modificaciones a sus costumbres y universo simbólico.

Las misiones católicas llegan al Vaupés más tarde que en otras regiones de la Amazonía colombiana como el Caquetá y el Putumayo (Cabrera, 2002, pp.13): entre mediados del siglo XIX y el XX se van instalando en la zona del Vaupés cronológicamente los religiosos carmelitas, capuchinos, franciscanos, montfortianos, salesianos y javerianos. Los montfortianos en el Vaupés colombiano contaron con la presencia de religiosas de las Hermanas del Corazón de María y las Lauritas; y en Brasil, los salesianos contaron con la orden Hermanas de María Auxiliadora (Cabrera,2002, p. 20). Los misioneros colombianos ingresan definitivamente en el Vaupés sólo hasta el siglo XX, y es a partir de este siglo que llegan a la zona de Yapú los montfortianos y posteriormente los javerianos.

Cabrera (2002) aclara que “el enfoque con que se pretendía adelantar la evangelización católica no era único” y su trabajo hace ver las diferencias entre grupos religiosos católicos. Sin embargo, concluye que en resumidas cuentas, sin desconocer las buenas intenciones de los misioneros, sus métodos fueron etnocéntricos y golpearon en gran medida la cultura de la zona. Reconoce que en algunos casos los misioneros protegieron a los indígenas de blancos y caucheros, pero su presencia significó siempre el rompimiento del aislamiento de los indígenas y el incentivo de su

¹ Jean Jackson, J. (1984). “Traducciones competitivas del evangelio en el Vaupés, Colombia”. En *América indígena*. Vol. XLIV. 1984. p.p. 49-93.

dependencia “en meno o mayor medida del comerciante, para proveerse de una amplia gama de necesidades creadas artificialmente o por simple contacto, de las cuales no se le puede pedir al indígena que prescinda” (p.227).

Los protestantes, por su parte empiezan su campaña evangelizadora luego de la segunda guerra mundial: “los misioneros protestantes de la Cruzada Mundial Evangelizadora y la Misión de las Nuevas Tribus comenzaron a trabajar sobre el río Isana y a lo largo del Cuduyari” y más tardíamente, en 1965, el Instituto Lingüístico de Verano establecen su primer puesto misionero en el Pirá Paraná. Estas misiones se concentraron en la conversión de líderes indígenas fuertes y tradujeron la Biblia a diferentes lenguas. Especial éxito en sus propósitos tuvo la renombrada Sophia Müller de la Misión Nuevas Tribus, quien se concentro principalmente en la región del Isana. Las misiones protestantes emprendieron su batalla contra la tradición cultural indígena considera diabólica, así como contra las misiones católicas; católicos y protestantes compitieron por territorios en sus misiones evangelizadoras, e incluso, según Hugh-Jones (1981), hay comunidades en las que indígenas de ambas religiones viven en lados opuestos sin comunicación entre ellos(Hugh-Jones, 1981, p.41).

2.1.4. Vaupés, territorio de imaginarios

Los “indios del Vaupés” lejos están de ser o haber sido un pueblo homogéneo que respondiese de una sola forma frente a “los blancos”. Como recuerda Cabrera, “la región se reconoce como una zona de amplia diversidad cultural, que obliga a mirar no sólo la relación de sus diversos habitantes con agentes externos como los misioneros, sino la dinámica interna de las relaciones entre los diversos pueblos indígenas que la ocupan” (Cabrera, 2002, p. 22).

El imaginario de los “indios del Vaupés” que hemos elaborado los no indígenas fue inicialmente construido desde la visión de los conquistadores y los misioneros cronistas, científicos expedicionarios y más tardíamente

desde el discurso antropológico. Según Cabrera (2002, p.14), esta zona adolece de estudios históricos, debido en parte a que la Amazonía es generalmente considerada terreno de estudio de antropólogos, y a que sigue siendo zona marginal del país, distante del interior andino colombiano, y, por supuesto, a que ha sido zona de conflicto y cultivos ilícitos. Zuluaga, por su parte explica la dificultad de seguimiento histórico a la zona en su condición de territorio de disputa entre España y Portugal, y luego entre Colombia y Brasil; es decir, por su doble condición de “isla geográfica” y “territorio de frontera” descritas en este preámbulo (2009, p.20).

Estos imaginarios no fueron homogéneos, aunque sus autores compartan el asombro y la imposibilidad de ser indiferente ante la majestuosidad de la selva y sus gentes. Es pertinente para el tema educativo detenernos un momento a la revisión de los imaginarios que se fueron construyendo sobre la zona del Vaupés, pues nos darán pistas sobre qué fines se buscaron alcanzar con la escolarización de la vida indígena de acuerdo a quien estuviese “leyendo” la selva y sus habitantes: para algunos los indios serían seres misteriosos, poderosos, guardianes de secretos; para otros, salvajes y su cultura demoniaca, razones de más para humanizarles; para otros serían cortos de entendimiento y causa perdida; para otros, gente bien entendida que sabía bastante sobre preciados recursos de la selva; pero también hubo quien se admiró y enamoró al punto de elegir volver a nacer, esta vez en manos indias y nombrado por ellos, y tal vez ni siquiera propondrían la escuela. Vamos a echar un vistazo cronológico de quienes conocieron a los indígenas, o creyeron conocerles.

También es útil este recuento cronológico de los textos escrito sobre el Vaupés y sus gentes, de manera que si se decide estudiarlos desde la orilla indígena pueda enmarcarse en su contexto histórico y cultural. Una anécdota para ilustrar su pertinencia: En una ocasión, durante la formulación del proyecto etnoeducativo una docente indígena muy comprometida, pero que había sufrido desde la infancia hasta la profesionalización un efectivo proceso de escolarización-aculturación,

intentaba enfrentar los nuevos retos de un proyecto etnoeducativo. Como uno de los ejes de conocimiento nuevo se titulaba “la tradición”... y ella poco o nada tenía de su tradición ni de la de los grupos étnicos de la zona en que laboraba, y además aún no sabía cómo recurrir a los mayores de la comunidad, recurrió a una etnografía —la *Etnografía Makuna* de Arhem y cols— para enseñar a los niños de la escuela. Unos estudiantes, que en esta zona sí tienen aún fuertes procesos de formación cultural en la comunidad, me comentaron que “esas historias” no eran tal cual sus historias, aunque a veces se parecían. Resulta que los grupos étnicos del Vaupés aunque están emparentados en su mayoría y comparten historias tradicionales, tienen también importantes diferencias que demarcan la diversidad étnica en la zona. A partir de esta anécdota, no es entonces una locura pensar que, si no se abordan críticamente los textos que devuelven una lectura y un imaginario construido desde los blancos, podría pasar que los indígenas lleguen a aprender en la escuela una “identidad indígena” que no es otra sino la dictada por los no indígenas.

Textos de conquistadores y misioneros

Los textos escritos por los misioneros cronistas se caracterizan, según Cabrera (2002), por una exposición cronológica de los acontecimientos, preocupación por describir costumbres indígenas, ubicación, distribución de recursos, factibilidad de la evangelización, y preocupación por extensión de territorios —portugueses o españoles— en la Amazonía (pp.24).

Las primeras imágenes elaboradas por los no indígenas sobre la región del Vaupés y sus habitantes tienen que ver con la leyenda de las Amazonas¹ y

¹ Según Zuluaga (2009), el nombre del río Amazonas se deriva de un mito de la Grecia clásica: “las Amazonas eran hijas de Ares y de la ninfa Harmonía. Homero habla de ellas en el siglo IX a.c. Según Herodoto “Vencidas y capturadas por los griegos, las Amazonas huyeron al país de los escitas nómadas, a los que sedujeron. Estos les propusieron desposarlas. No puede ser, contestaron ellas. Vuestras mujeres se pasan la vida encerradas en los carros en lugar de ir a cazar”. (...) A partir del descubrimiento de América este mito fue resemantizado por los españoles quienes pensaban que existían tales mujeres legendarias, las que eran visitadas por hombres dos o tres veces

del Dorado¹: La primera Crónica en que se tiene noticias del Río Amazonas es la *Relación del nuevo descubrimiento del famoso río grande de las Amazonas*, escrita por Fray Gaspar de Carvajal en 1541, cuando acompañó a Orellana en la expedición por este río de oriente a occidente, que inició con Pizarro en Quito, y en la que aseguraron haber tenido un combate con las Amazonas en el que perdió un ojo el misionero dominico (Zuluaga, 2009, p.24; Cabrera, 2002, p.59). En esta crónica se hace referencia por primera vez al Río Negro, como el “río color de la tinta” (ISA, 2006, p.73).

Narra Fray Gaspar² sobre su viaje por el Amazonas, sobre el encuentro con las mujeres indígenas guerreras que inspiraron el nombre que dieron al río (las supuestas Amazonas), y su relación con un supuesto reino donde abundaba el oro:

“En este asiento el Capitán tomó al indio que se había tomado arriba, porque ya le entendía por un vocabulario que había fecho y le preguntó que de dónde era natural: el indio dijo que de aquel pueblo donde le habían tomado; (...) el capitán le preguntó qué mujeres eran aquellas (que) habían venido a les ayudar y darnos guerra: el indio dijo que eran unas mujeres que residían la tierra adentro siete jornadas de la costa, y por este señor Couynco sujeto a ellas, habían venido a guardar la costa. El Capitán le preguntó que si estas mujeres eran casadas: el indio dijo que no. El capitán le preguntó que de qué manera viven: el indio respondió que, como dicho tiene, estaban la

al año, vivían en una gran isla rodeada de un enorme mar, eran muy guerreras y tenían templos con mucho oro” (p. 23).

¹ La narración escrita de leyenda del Dorado se encuentra registrada en la crónica “*El carnero*” de Juan Rodríguez Freyle, que supone su origen en la cultura Chibcha. Se dijo que los chibchas ofrendaban ritualmente objetos de oro en una laguna sagrada, en la que además el nuevo heredero del reino (Zipa) se sumergía cubierto de oro en polvo. Los españoles oyeron hablar de esta leyenda en el continente Americano y buscaron vorazmente la supuesta laguna.

² La empresa Estadounidense de películas animadas “Dream Works Animation”, creó una versión animada de la leyenda del Dorado llamada “*The Road to El Dorado*”, lanzada en marzo del 2000, que, vale la pena advertir, es por demás imprecisa pues poco acerca a las versiones del registro histórico de la leyenda del Dorado ni de las culturas indígenas posiblemente relacionadas con ésta; pero más grave aún, reproduce en una comedia el etnocentrismo que ridiculiza el pensamiento indígena, especialmente en lo que tiene que ver con su relación con la trascendencia, al ridiculizar a un sacerdote (con rasgos de cultura Azteca) quien con una ingenuidad que raya con la idiotez se deja engañar por dos bandidos españoles que aparentan ser sus dioses, y quienes se convertirán en los héroes de la historia. Sería interesante conocer un día la versión que existe del Dorado como una invención de los indios para deshacerse con astucia de los ambiciosos conquistadores. ver: <http://www.dreamworksanimation.com/> y <http://www.youtube.com/watch?v=3AJWmO4PN9I>

tierra adentro, y que él había estado muchas veces allí y había visto su trato y vivienda, que como su vasallo iba a llevar el tributo cuando el señor lo enviaba. EL Capitán preguntó si estas mujeres eran muchas: el indio dijo que sí y que él sabía por nombre setenta pueblos, y contólos delante de los que allí estábamos, y que en algunos había estado. El capitán le preguntó si estos pueblos eran de paja: el indio dijo que no, sino de piedra, y con sus puertas, y que de un pueblo a otro iban caminos cercados de una parte y de otra, y a treos por ellos puestos guardas porque no pueda entrar nadie sin que pague derechos. El capitán le preguntó si estas mujeres parían; el indio dijo que sí. El Capitán le dijo que como no siendo casadas, ni residía hombre entre ellas, se preñaban: él dijo que estas indias participan con indios en tiempos y cuando les viene aquella gana juntan mucha copia de gente de guerra y van a dar guerra a un muy gran señor que reside y tiene su tierra junto destas mujeres y por fuerza los traen a sus tierras y tienen consigo aquel tiempo que se les antoja, y después que se hacen preñadas les tornan a enviar a su tierra sin les hacer otro mal; y después, cuando viene le tiempo que han de parir, que si paren hijo le matan y le envían a sus padres, y si hija, la crían con muy gran solemnidad y la imponen en las cosas de la guerra. Dijo más, que entre todas estas mujeres hay una señora que subjeta y tiene todas las demás debajo de su mano y jurisdicción, la cual señora se llama Coñori. Dijo que hay muy grandísima riqueza de oro y plata y que todas las señoras principales y de manera no es otro su servisio sino oro y plata, y las demás mujeres plebeyas se sirven en vasijas de palo. Excepto lo que llega al fuego, que es de barro. Dijo que en la cabecera y principal ciudad en donde reside la señora hay cinco casas muy grandes que son adoratorios y asas dedicadas al Sol, las cuales ellas llaman caranain y en estas asas por dentro están del suelo hasta medio estado en alto planchadas de gruesos techos aforrados de pinturas de diversos colores, y que en estas casas tienen muchos ídolos de oro y de plata en figura de mujeres, y mucha cantera de oro y de plata para el servicio del Sol; (...) y todo lo que este indio dijo y más nos habían dicho a nosotros a seis leguas de Quito, y por las ver vienen muchos indios el río abajo mil y cuatrocientas leguas, y así nos decían arriba los indios que el que hubiese de bajar a las tierras de estas mueres había de ir

muchazo y volver viejo. (...) también dice otras muchas cosas, y que cada día va descubriendo mas porque es un indio de mucha razón y muy entendido y así lo son todos los demás (de aquella) tierra, según lo habemos dicho (Fray Gaspar de Carvajal, citado por Papayero y Cols, 2002, p.19).

En el mismo siglo XVI se encuentran referencias a “los indios uaupé o boape¹”, durante las exploraciones de Hernán Pérez de Quesada en 1538 y Philip von Hutten² 1541, subiendo desde el Atlántico por el Orinoco, en sus infructuosas búsquedas del Dorado (Cabrera, 2002; Hugh-Jones, 1981; Zuluaga, 2009;)³.

En el siglo XVII se escribe la segunda crónica referida al Amazonas, llamada *Nuevo descubrimiento del gran Río Amazonas*, en la cual los jesuitas Cristóbal de Acuña y Andrés de Artieda recogen el viaje de regreso de la expedición del Capitán Mayor portugués Pedro Texeira (1637-1639), desde Quito por el Amazonas hasta Belém. En esta crónica la desembocadura del río Negro es mejor identificada y descrita con más cuidado que en la anterior crónica (ISA, 2006, p.73), y en ella los jesuitas describen también el intento fallido de Texeira por capturar esclavos en el río Negro (Zuluaga, 2009, p.27). Según Zuluaga, esta crónica se anticipa a descripciones de corte más científica, y en ella el Jesuita describe los cuatro productos principales explotados en la amazonía: madera, cacao, tabaco y caña, entre otros recursos (p.25).

El propio Texeira consignó sus impresiones sobre los indígenas que encontraba a su paso por el río Amazonas:

¹ Hugh- Jones (1981, p. 30) asegura que las distintas referencias a los “Uapé” no permiten esclarecer si se trataba de un grupo específico extinto ahora, o simplemente a los indios que vivían a lo largo del río Vaupés. Cabrera (2002), sostiene en cambio que la hipótesis correcta es que se trataba de un grupo específico extinto.

² Cabrera (2002, p. 37) explica que la expedición de Hutten fue el tercer intento en búsqueda de El Dorado. En primer lugar estuvo Pérez de Quesada, luego Jorge de Espira y por último Hutten.

³ Contrario a los autores citados, los investigadores del Instituto Socio Ambiental aseguran que en esta expedición no se hizo referencia a los indígenas habitantes del alto río Negro (ISA, 2006, p. 73).

Las naciones que habitan en el río principal y sus adjuntos, son muchas y de diferentes costumbres; las más no son belicosas, algunas tienen valor, pero ninguna de ellas es muy brava ni fiera: esto se entiende en lo descubierto, porque no hay noticias de las demás naciones que habitan la tierra firme. Todos son idólatras que adoran dioses falsos no tienen ritos ni ceremonias para venerarlos, ni templos de sus ídolos ni sacerdotes. A los hechiceros temen, a quienes consultan, y estos al Demonio de quienes reciben oráculos, y con embustes engañan a los miserables indios (Texeira, Pedro.1638-1639, citado por Cabrera, 2002, p.60).

En el siglo XVIII se encuentran referencias a los Uaupés como una nación o etnia que habitaba en la zona del río con el mismo nombre. Las referencias provenientes de este siglo sobre la nación del Vaupés son casi todas fruto de informaciones indirectas: La primera y más conocida por ser, además, la primera fuente documentada en que se habla del río Negro y sus afluentes (entre ellos el Vaupés) es la *Sequente Notitiade de Río Negro* del padre Jesuita Ignacio Szentmartonyi¹ en 1749, escrita a partir de testimonios de un comandante irlandés, esclavistas y un religioso jesuita que habitó la zona; en 1768 se encuentra otra descripción sobre los Uaupés hecha por el padre Monteiro de Noronha² –entonces vicario general del río Negro–, quien según Cabrera es poco probable que haya entrado al río Vaupés; en 1774 Ribeiro de Sampaio³, quien a pesar de describirlos no confirma que haya entrado al río; y por último en 1783 Rodríguez Ferreira⁴, quien sí incursionó en el río (Cabrera, 2002, p. 38-39). A continuación, algunas descripciones de los cronistas citados de este siglo dan una idea su imaginario sobre las gentes del Vaupés:

¹ De origen húngaro, nacido en 1718. Como astrónomo y matemático se hizo parte de la primera comisión de límites entre España y Portugal al ser llamado por Dom João V.

² Monteiro de Noronha nace en Belém en 1723 y entra a la Compañía de Jesús en 1754. Es nombrado Vicario de Río Negro por el obispo en 1755, en medio de las tensiones que ocurrirán entre la Corona Portuguesa y el poder clerical en ese siglo. Su libro *Roteiro de Viagem da cidade do Pará, até as ultimas colonias do sertão do Pruvincia* es para Cabrera una de las más completas descripciones de la distribución étnica y algunos rasgos culturales de los ríos Negros, Solimões y sus afluentes (p. 80).

³ Juez y proveedor de la capitanía del río Negro (Zuluaga, 2009. p. 20).

⁴ Rodríguez Ferreira, según Zuluaga, puede considerarse el primer científico que incursionó al río Negro, y fue conocido como el Humboldt Portugués. Doctor en Filosofía Natural de la Universidad de Coimbra. Recorrió los ríos Negro, Branco, Madeira, Guaporé y Mamoré. Presentó las primeras pinturas detalladas de los indígenas.

Los Boapés quienes ocupan el alto río son la última población, incluso en el nacimiento. El padre (Avogadri) cree que ellos poseen un lago cubierto con oro, en el que yace mucho oro; los españoles lo llamaron el Lago de Oro. Como lo menciona el padre, fuera de la destreza de los Boapés con las hojas de oro están los preciosos adornos que ellos añaden a sus orejas (Szenmartonyi, 1749. Citado en Cabrera, 2002, p.38)¹

Algunos indios de la nación Tariana, que habita en el río Capuri (Papuri), fueron vistos en otro tiempo con láminas de oro en las orejas, las cuales se comprobó se truquean por plumas con indios de otras naciones que se ignoraban (...) subsiste la duda de dónde vienen dichos fragmentos de oro (Monteiro de Noronha, 1768, Citado por Cabrera, 2002, p.37).²

La más célebre [de las naciones] es la Uapés, por causa de la diferencia, que entre sí admiten de varios grados de nobleza, y a la que sirve de distintivo, como en una orden militar, una piedra blanca muy liza, de figura cilíndrica, y agujereada para que le pasare un cordón, con el que conducen el pendiente al cuello (Ribeiro de Sampaio, 1774, Citado en Cabrera, 2002, p. 39)³

Tienen un pequeño orificio entre el cartílago y la extremidad inferior de las orejas, y otro en el labio inferior, entre la barba y la extremidad superior del mismo labio. Sobre el pecho traen una piedra blanca sólida, bien amarrada, de figura cilíndrica, y de una pulgada de

¹ *Squente Notilate de Río Negro*. Original en Latín, traducido al Inglés en Writh, Robin, Indian Slavery in the Norhwest Amazon” Boletín do Museu Paraense Emilio Goeldi, Serie antropología, Vol.7, No. 2, 2992, pp 149-179.

² Monteiro de Noronha, 1768, *Roteiro de Viagem da cidade do Pará, até as ultimas colonias do Sertao da provincia*. Original en portugués: Alguns indios da nação Tariána, habitante no rio Capuri (Papuri), forao visto em outro tempo com foheetas de ouro nas orelhas, as quaes comprovao a troco de pennas a indios de outras nações, que se ignoravao(...) Subsiste porem a duvida donde lhes vem os ditos fragmentos de ouro”.

³Ribeiro de Sampaio Francisco Xavier, 1774. Diario da viagem que em visita, e correição das provoações da Capitania de S. Joze do Rio Negro fez o ouvidor, e intendente Geral da mesma Francisco Xavier Ribeiro de Sampaio no anno de 1774 e 1775. Original en Portugués: “A mais celebre he a Uapés, por causa da differença, que entre si admittem de varios grãos de nobreza, a que serve de distintivo, como de huma ordem militar, huma pedra branca muito liza, de figura cylindrica, e furada para lhe passarem hum cordão, com que a trazem pendente aao pescoço.

diámetro amarrada al cuello con un cordón de hilo, introducido por un pequeño hueco, que le hacen artificialmente por el medio, de un extremo a otro. Los principales las traen de medio palmo de largo, los otros poco más o menos, y los plebeyos mucho más cortas (Rodrigues Ferreira, 1783, citado por Cabrera, p.39)¹

También en este siglo se encuentran descripciones de otros grupos, como la que hace el padre Jesuita checo Samuel Fritz, tras su exploración del río Amazonas y afluentes como el Marañón:

Mediante unos indios Manaues (manaos: moradores del Río Negro) que solían por aquel río bajar al Marañón a comercial con los yurimaguas (Yurimaguas), a quienes traían unas como planchitas de oro, fue, que las tierras destes Manaues estaban cerca de un riacho llamado Yurubetz, que comunica con el Yapúra (...). El oro con que comerciaban no lo sacaban ellos mismos, sino que iban por Yurubet navegando hasta otro río llamado Iquiari para rescatarlo” (Fritz, 1738, citado por Cabrera, 2002, p. 38).

Ya en el siglo XIX se encuentran referencias al término Uaupé como un genérico que agrupaba varios grupos étnicos, y en este siglo las descripciones son basadas en fuentes directas de observación². El científico inglés Alfred Wallace, por ejemplo, realiza una descripción de los indios Uaupés en uno de sus viajes por el Amazonas y el río Negro a mediados de siglo XIX:

“los Uaupés suelen ser bastante altos, no siendo infrecuente una altura de cinco pies y nueve o diez pulgadas, y son muy robustos y bien formados, su cabello es recto y muy negro, volviéndose gris solo

¹ Rodrigues Ferreira, 1783. Viagem filosofica pelas capitancias do grao pará, Rion Negro, Mato Grosso e Vuibá. Original en Portugués: “tem um pequeno furo entre a cartilagem e a extremidade inferior das orelhas, e outro no beijo inferior, entre a barba e a extremidade superior do mesmo beijo. Sobre o peito traz uma pedra branca solida, bem livigada, de figura cylindrica, e de uma pollegada de diámetro, preso ao pescoço com um cordão de fio, introducido por um pequeno furo, que lhe fazem artificialmente pelo meio, de uma extremidade ã outra. Os principaes as trazem de meio palmo de compridas, os outors poucos mais ou menos, e os plebeos muito mais curtas”.

² Frente a la discusión de si los Uaupés eran una nación, etnia o grupo de etnias, Cabrera (2002) concluye que eran en efecto una etnia independiente de origen Arawak, que desapareció (p. 45).

con la vejez extrema. Los hombres no se cortan el pelo y se lo recogen por detrás en una larga cola, que atan con una cuerda dejándola caer hasta la mitad de la espalda y a menudo incluso hasta los muslos;(…) los hombres tienen muy poca barba, y la poca que tienen se la quitan tirando de los pelos; los hombres y mujeres se depilan también el pelo e las cejas, las axilas y las partes privadas” (Wallace, 1992, Citado por Cabrera, 2002, p. 42)

Nuevamente el tema del oro ligado a los indígenas de la zona del Vaupés es reiterativo en estas narraciones. Cabrera afirma que, aunque no se puede precisar si efectivamente el origen del oro estaba en manos de los boapés, es innegable que este era conocido por estos y otros grupos de la amazonía, entre quienes era incluso material de intercambio” (Cabrera, 2002, p.38).

Textos de científicos expedicionarios del siglo XIX

Otro tipo de descripciones, de carácter científico, tienen lugar a partir del siglo XIX, aunque desde siglos anteriores se encuentran descripciones que se adelantan a las expediciones científicas: en el siglo XVI, la primera crónica sobre la excursión al Amazonas de Fray Gaspar de Carvajal; en el siglo XVII, la segunda crónica sobre este río realizada por el Jesuita Cristóbal de Acuña; en el siglo XVIII, Charles Marie de La Condamine¹ explora y describe ya no sólo a los habitantes indígenas y sus sociedades, sino principalmente productos como el caucho y el Curare (Zuluaga, 2009, p.48).

¹ Correa, (2002, p. 78) nos cuenta que Carlos María de Condamine (1701-1774) nació en París. En 1735 la Academia de Ciencias de Francia lo envió a medir los grados cercanos al Ecuador, en una empresa científica que terminaría por concluir, con esa información, si la tierra estaba achatada en los polos o el Ecuador. Se separó del equipo y decidió emprender su regreso a Europa navegando el Amazonas de Occidente a Oriente. Sale de Tarqui – Ecuador en mayo de 1743 pasando por varias poblaciones hasta llegar al río Marañón. Pasó por misiones españolas jesuitas, siguió el curso del río, atravesó zona de misiones portuguesa Carmelitas, y en agosto del mismo año penetró el río Negro. Luego siguió por el río Amazonas y arribó a Pará en septiembre. Exploró la desembocadura del río, la isla de Marajó y se desplazó por la costa hasta Paramaribo, embarcándose hasta Europa en noviembre de 1744 (Cabrera, 2002, p.78)

Del siglo XVIII data también el trabajo de Rodríguez Ferreira que, como hemos señalado antes puede considerarse pionero dentro de las descripciones científicas del río Negro, y quien realizó las primeras pinturas detalladas de los indígenas, luego de incursionar por el río negro, Branco, Madeira, Guaporé y Mamoré durante 9 años en compañía de dos dibujantes del Gabinete Real de Historia Natural de Lisboa.

Ya en el siglo XIX tienen lugar las expediciones científicas, la mayoría de ellas no ligadas a intereses políticos, militares o comerciales, y a partir de las cuales, entre otras cosas, se producen las primeras informaciones etnográficas realmente significativas de los pueblos del Vaupés (Zuluaga, 2009, pp.31 y 48): En 1800, Alexander von Humboldt realiza su expedición científica en busca del canal del Casiquiare, destacando en sus descripciones aspectos geográficos; entre 1817 y 1820 son dos alemanes - el botánico Karl Friederich von Martius y el zoólogo Johann Baptist von Spix- los primeros en estudiar la historia natural de la amazonía al remontar el Amazonas desde Pará y explorar los ríos Madeira y Caquetá; Martius publicará a su regreso a Inglaterra sus observaciones sobre los indios tikuna, tukano y vecinos (Zuluaga,2009, pp.48 y49).

Las primeras descripciones etnográficas completas sobre los indígenas las realizan tres ingleses que confluyen en el Vaupés: Henry Walter Bates, Alfred Russel Wallace y Richard Spruce. Cuando Wallace tenía 25 años -y luego de leer el libro *“un viaje arriba del río Amazonas”* de W.H. Edward’s- le propone a Bates viajar al Amazonas: el propósito principal de la expedición para Wallace era buscar evidencia de la teoría de la evolución e intentar descubrir sus mecanismos¹. Bates y Wallace se separaron y el primero viajó durante once años por el Río Amazonas, y al volver a Inglaterra escribió *“el naturalista en el río Amazonas”*, animado por Darwin (Zuluaga, 2009, p.29). Por su parte, Wallace continuó su viaje con Spruce por el río Negro hasta el Vaupés y se estableció en Mucura – hoy Mitú, entonces un pequeño poblado indígena—. Wallace recorrió el

¹ <http://wallacefund.info/>

Vaupés hasta la Cachivera de Yuruparí, usó el nombre Uapés para todas las tribus que encontró y describió a los indígenas de la región como “los salvajes más incontaminados que había conocido”. Realizó una descripción del *caapi*, y fue el primero en describir el “ritual del Yuruparí” en 1852, sin muchos detalles, salvo por su descripción de los instrumentos sagrados (Zuluaga, 2009, p.48). A pesar de que el barco en que retornaba a Inglaterra naufragó, y por lo tanto se perdió no sólo la colección de insectos que llevaba sino gran parte de sus registros, Wallace escribe a su regreso varios ensayos y dos libros: *Palmas del Amazonas y su uso, y viajes al Amazonas*¹. Por último, Spurce recorrió la Amazonía entre 1849 y 1853, entre agosto de 1852 y marzo de 1853 transitó los ríos Negro y Vaupés. Por el río Negro llegó hasta Maipures y también pasó por el canal del Casiquiare hasta el Orinoco; por el Vaupés llegó hasta Yavaraté y exploró brevemente el río Papurí. Luego de participar en un dabucurí al que le habían invitado indígenas tukano, hace la primera descripción botánica del *Banisteriopsis caapi* (yagé). Luego se encuentra también con su uso en el Orinoco y en tierras bajas del Ecuador. En vida publica un ensayo acerca del uso de narcóticos en el Amazonas, y a su muerte Wallace publica su obra. Spurce también describió la pervivencia de las incursiones esclavistas en búsqueda de fuerza de trabajo entre los indígenas, a pesar de las promulgaciones en su contra por parte del gobierno brasileño (Cabrera, 2009, p.124).

Por otra parte, entre 1872 y 1875 el brasileño João Barbosa Rodrigues estuvo en misión imperial explorando el Amazonas. Este botánico fue fundador del jardín botánico y director del museo botánico del Amazonas, y “considerado uno de los mayores científicos del Brasil, realizó numerosas publicaciones, en especial sobre botánica, pero también algunas etnografías y hasta un vocabulario indígena (Sheliga 2). Según Reichel- Dolmatoff, en 1882 presentó un retrato minucioso de los pueblos indígenas del alto Vaupés y escribió una versión del Yuruparí” (Zuluaga, 2009, p.50).

¹ *Palm Trees of the Amazon and Their Uses y Travels on the Amazon.*

Es en 1881 cuando el conde, poeta y abogado itialino Stradelli viaja por los ríos Vaupés, Tiquié y Japú. Y en 1882 repite su excursión por el Vaupés hasta Yavaraté, regresando a Italia en 1884. Stradelli publicó la “Leyenda del yuruparí”, que a muchos han hecho leer en las lecciones escolares de “literatura precolombina”, y que fue escrita a partir de una versión de la historia tradicional, escrita en Nheengatú por Maximiliano José Roberto, un caboclo aculturado descendiente de manaos y tarianas (Orjuela, 1983, p.15, citado por Zuluaga, 2009, p.50). Sobre las incompletas y erradas interpretaciones que desde occidente hemos hecho a lo que llamamos “Yuruparí”, expresa la doctora en literatura Betty Osorio:

En el siglo XIX, viajeros franceses, ingleses, alemanes e italianos, al entrar en contacto con este imaginario, reaccionaron desde presupuestos occidentales construyendo versiones incompletas y distorsionadas de este sistema mítico. Referencias tanto al mito como al sistema ritual que lo actualiza, se encuentran en los escritos de Alexander von Humboldt (1804), Alfred Russell Wallace (1853), G.A. Colini (1884), Henry Coudreau (1887), Ermanno Stradelli (1890) y Joao Barbosa Rodríguez (1890). Estos relatos a menudo le añaden al mito la visión romántica del siglo XIX; lo exótico convierte los territorios de la periferia en escenario de aspiraciones coloniales de los europeos no pertenecientes al mundo hispánico. Estos representantes de la intelectualidad europea usan el entramado simbólico del Amazonas como materia prima para la construcción de ciencias sociales como la antropología, la lingüística y la etnología (Osorio, 2006, p.105).

Para Betty Osorio (2006) el que se haya aceptado la palabra en nheengatu “Yuruparí” por parte de los diferentes grupos indígenas del Vaupés, puede ser un indicio de resistencia de su parte:

Dentro del vocabulario misionero [yuruparí] se relaciona con el demonio católico y esta asociación sirve para anular el referente

sagrado del nativo; desde la perspectiva indígena es una forma de negar información, devolviéndole al agresor su propia invención lingüística vacía de sentido y protegiendo así aquello que debe permanecer secreto; es decir, un acto de resistencia lingüístico (p. 107).

Esta misma autora cuenta que Stradelli tuvo noticias del violento actuar de tres compatriotas suyos frente a los instrumentos sagrados en su labor misionera: el famoso episodio en que los franciscanos Coopi y Camioni exponen los instrumentos sagrados, que relacionaban con lo demoniaco, para hacer ver a hombres, mujeres y niños que carecían de poder:

“El viajero italiano, como reacción crítica a la acción de Coppi y Camioni, decide convertir este sistema simbólico en un relato exótico de corte romántico, en el cual Yurupary se comporta como un héroe griego” (...) Se propone recoger otra versión que pueda desmentir la relación con el demonio hecha por sus compatriotas y escribe: “La única impresión que de todo aquello se me había formado en la mente era que la identificación de Yuruparí con el diablo era falsa, que bien lejos de ser el mito cristiano, se acercaba al concepto de daimonion griego” (Stradelli, 1890b, p. 253, cit. por Osorio, 2006, p. 107).

La misma autora afirma que la investigación y divulgación de la versión del Yuruparí de Stradelli se enmarca a su vez en el contexto de explotación despiadada que vivían los indígenas del río Negro, y sugiere que tal vez también en este contexto quiso Stradelli contribuir a la reivindicación y resistencia de los indígenas:

En *Dal Cucuhy a Manaos* (1889) describe la penosa situación de las sociedades nativas que están siendo arrasadas por la fiebre del caucho. “...La goma elástica es el recurso y la ruina del río Negro. Lo que la persecución y las necesidades del gobernador, y las autoridades que siguieron no habían podido hacer, la goma elástica lo ha hecho (citado en Wright, 1981, p. 321; traducción mía)” (Osorio, 2006, p. 109).

Para terminar el listado de exploradores extranjeros durante el siglo XIX, Henri Anatole Coudreau viajó por los ríos Amazonas, Esequibo, Branco, Negro, Vaupés, Trombetas y Tapajós. Lo más cerca que estuvo del Vaupés colombiano fue Panoré. Su libro *La France Équinoxiale* ofrece amplia información sobre las misiones franciscanas en la zona (Zuluaga, 2009, p. 50, Cabrera, 2002, p. 107).

Textos de expedicionarios de corte antropológico en el siglo XX

A comienzos del siglo XX, el alemán Christian Theodor Koch-Grunberg desarrolla una obra etnográfica sobre los tukano cuando aún no tenían influencia significativa de la colonización, lo cual, según Zuluaga, la convierte para la mayoría de los autores modernos en una de las más completas obras sobre los tukano. Para realizarla, el etnólogo realizó varios viajes por los ríos Negro, Caquetá, Pirá-Paraná, Tiquié, Orinoco, y por el río Branco (entre 1903 y 1924) (Zuluaga, 2009, p. 51). Es conocida su obra *Dos años entre los indios*, en la que rinde informe de sus estudios en el Alto Río Negro.

Thomas Whiffen, capitán del ejército inglés, describió danzas rituales, la ceremonia del Yuruparí y los instrumentos sagrados luego de haber viajado por los ríos Isana y Apaporis entre 1908 y 1909. En 1915 publica el libro *El noroeste Amazónico, notas de algunos meses entre tribus caníbales*¹ (Zuluaga, 2009, p. 51). Este libro fue publicado un año después de que el autor fuera llamado por el Parlamento Británico a declarar en el juicio sobre los horrores de la cauchería en el Putumayo. Dice Pineda Camacho (2004, p. 496) que este libro “deja de lado en su descripción la letal malla de la economía del caucho que se engullía, como una boa, a los hombres y mujeres nativos”.

¹ Original en inglés: *The Northwest Amazon. Notes of some months spent among cannibal tribes*

Por el año 1923 el brasileño A. Brandao de Amorim viaja por los ríos Negro y Branco, y recoge mitos de la región, probablemente de las etnias Tariana y Uanana. Este brasileño también escribe una versión de la leyenda del Yuruparí, según Dolmatoff (Zuluaga, 2009, p. 52).

Nimuendajú, de origen Alemán, fue un gran investigador de la región de los ríos Negro y Vaupés. Su nombre real era Curt Unkel, pero luego de su convivencia con los guaraníes y de ganar la nacionalidad de brasileño se hizo llamar Nimuendajú¹. Trabajó muchos años en la región, y, según Zuluaga, viajó por los ríos Isana, Aiairi y Vaupés en 1927 como encargado del Servicio Brasileño de Protección a los Indios. Nimuendajú aportó datos demográficos, cartográficos, lingüísticos, además de estudios sobre la cultura guaraní. Escribió alrededor de media centena de publicaciones, basadas en cerca de 40 expediciones por la región amazónica (Pereira, Nunes, 1946), producto de 40 años de labor en la zona (Cabrera, 2002, p.146).

William Montgomery McGovern, antropólogo inglés y asistente del Museo Natural de Historia de Londres, viaja en 1925 por los ríos Amazonas, Negro y Vaupés hasta el Papurí, pasando por la cabecera al Pirá-Paraná, luego al Apaporis y al Caquetá. Según Zuluaga (2009, p. 52), nada escribe sobre el papurí, salvo la descripción de un asesinato por parte de los indígenas Pamoá (Tatuyos) en el alto Papurí.

Sobre los Cubeo se realizó una etnografía entre 1939 y 1949 que actualmente se considera clásica entre los antropólogos: se trata del trabajo del norteamericano Irving Goldman quien convivió dos años con indígenas cubeo, sobretodo del Cuduyarí, entre 1939 y 1940. A partir de

¹ Sobre Nimuendajú dice Eduardo Galeano (1986, p. 15): “Curt Unkel no nació indio; pero se hizo, o descubrió que lo era. Hace años vino de Alemania al Brasil y en el Brasil, en lo más hondo del Brasil, reconoció a los suyos. Desde entonces acompaña a los indios guaraníes que a través de la selva peregrinan buscando el paraíso. Con ellos comparte la comida y comparte la alegría de compartir la comida. Altos se elevan los cánticos. Noche adentro se cumple una ceremonia sagrada. Los indios están perforando el labio inferior de Curt Unkel, que pasa a llamarse Nimuendajú, o sea: *el que crea su casa*.”

Según Cabrera, este nombre traduce “aquel que fue residente entre nosotros (2002, p. 146).

su viaje escribe *Los Cubeo: indios del Noroeste Amazónico*¹. Se le considera pionero en la descripción de clanes patrilineal (Zuluaga, 2009, p. 52).

Sobre los grupos tukano del Vaupés existe una obra muy importante, realizada por el antropólogo austriaco Gerardo Reichel-Dolmatoff: *Chamanes de la selva pluvial: ensayos sobre los indios tukano del noroeste amazónico*. Este autor llega a Colombia en el mismo año de 1939. A mediados de siglo realiza su visita al Vaupés, en misión del gobierno colombiano. En 1966 entabla amistad con el indígena desana aculturado Antonio Guzmán, quien le ayuda en la traducción de sus textos trabajando juntos entre 1966 y 1969, años de los cuales pasó cinco meses en campo entre Mitú y el Pirá-Paraná. Dentro de su obra se destacan la etnografía *Desana: simbolismo de los indios tukano del Vaupés* (1986) y *Chamán y el Jaguar* (1978) en la que se detiene en el uso del capi. La obra de Dolmatoff es descrita por Zuluaga como “una de las referencias más significativas de la ecología y el manejo ambiental y cultural de los tukano” (2009, p. 53)

Otro de los más importantes investigadores de la Amazonia llega a Colombia en 1943: Richard Evans Schultes, el norteamericano que es considerado “el padre de la etnobotánica moderna”. Schultes vino a Colombia como comisionado de la Universidad de Harvard para que encontrase nuevas semillas de caucho. Vivió más de 50 años en la región del noroeste amazónico, pero particularmente en la región del Vaupés inicia su expedición en 1943 por el río Apaporis, según Davis, viaje del cual dejó un mapa como registro. En este mismo año sufre de malaria. Dos años después recobra el interés por viajar a esta zona al conocer un mapa que señalaba la distribución de pueblos que usaban el narcótico conocido como *yopo*, y también al conocer trabajos de Spruce y Koch-Grünberg (Zuluaga, 2009, p. 53). Es así como en 1948 viaja al Vaupés y observa el uso de *Tetrapteris methystica* como alucinógeno en el Tiquié;

¹ Original en inglés: *The Cubeo: Indians of the Northwest Amazon*.

en 1951 viaja al Apaporis en compañía de un indígena puinave hijo de chaman, y visita los afluentes Pacoa y Cananarí. Con él prueba la *virola* y luego constará que la utilizan los indígenas cubeo, tucano, barasana, makuna y curripaco. En 1952 vivió entre los yucuna (Arawak) en el Mirití-Paraná y estuvo en una fiesta de la pupuña. También en 1952 Schultes establece un campamento cauchero en el Pirá-Paraná, donde residirá varios años. Según Zuluaga (2009) siempre fue respetuoso de las culturas y no se comprometió con ninguna tribu en particular. Es a su campamento cauchero Jingoje adonde llega por vez primera Reichel Dolmatoff en 1952, con una comisión enviada por el ministerio de Educación entre quienes se encontraban Enrique Gómez y Belisario Betancour.

Zuluaga afirma que no es sencillo rastrear el recorrido completo de Schultes, pero haciendo un intento de reconstrucción a partir de sus fotos¹, puede bosquejarse una ruta: 1943, Pirá-Paraná (posiblemente durante su recorrido por el Apaporis); 1946, río Cuduyarí; 1952, de donde datan la mayoría de fotos: campamento Jingoje en Pirá-Paraná; 1953, con cubeos en Mitú: “con los cubeo aprendió el uso de ipadu (coca en mambe); con los yukuna, el uso de plantas amarradas al cuerpo para rituales; con los tanimuka, la danza de caiyarí; con los makuna el lugar del origen de ese pueblo; con los tukano conoció el semen del sol –el rapé de virola– (Zuluaga, 2009, p. 54). En su libro *El reino de los Dioses*, basado en las fotografías que tomó y en el que afirma su deseo de “compartir los años felices que pasé en la selva tropical”, confiesa:

Ante la magnitud de la naturaleza de esta remota región uno se siente inferior al propósito [de escribir este libro]. Varias veces he dejado de lado el proyecto, sólo para reiniciarlo por la presión de sentir el deber de compartir una experiencia que sólo unos pocos hemos tenido la oportunidad de vivir (...) Si demoré la publicación fue por las dudas de que pudiera cumplir bien la tarea, pero ello me llevó a prepararlo

¹ Una pequeña muestra de las fotografías de Schultes se encuentran en la biblioteca virtual del Banco de la República: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/exhibiciones/la-amazonia-perdida/amazonia003.html>

mejor, puesto que, en el fondo, una de las grandes lecciones que se aprenden al vivir en la soledad de la selva tropical es que las cosas deben tomar su tiempo, sin afanes indebidos (...) La historia de las exploraciones siempre me ha interesado y me ha servido mucho mi biblioteca sobre ese tema en la América tropical. Este es un aspecto histórico que se ha descuidado en nuestros sistemas educativos, en la prensa y en la literatura científica. El explorador, en especial el científico, ha estado generalmente a la vanguardia de la penetración en las más apartadas y desconocidas regiones del mundo.

Hay otra razón que me lleva a ofrecer a los lectores el conocimiento de las bellezas de la Amazonia colombiana. Esta región no ha sufrido aún el saqueo físico y cultural que está asolando a otras partes de la Amazonia como resultado de programas comerciales o gubernamentales eufemísticos llamados de “civilización” y de “modernización”. El único río de la Amazonia colombiana que es navegable es el Putumayo; todos los demás son interrumpidos por numerosos rápidos, chorreras o saltos. Se puede decir que la naturaleza ha querido proteger la región contra los intrusos; los bosques no han podido penetrar desde Brasil y la presión de los colonos del occidente de Colombia no es aún muy fuerte, fuera de algunas zonas del piedemonte de la cordillera oriental (Schultes, 1988, pp. 4-7).

En 1944 el biólogo italiano Ettore Biocca viaja por los ríos Vaupés, Papurí y Tiquié. Luego de Koch-Grünberg, fue el primero en hacer un estudio de antropología física de los indígenas tukano, tariana y Bakú (huellas dactilares, grupos sanguíneos, enfermedad de la piel purupunu). También estudió el curare. En 1963 hizo otro viaje en el que, con ayuda de un misionero salesiano, tomó registros del culto del Yuruparí en el río Negro. Según Correa (1987, p. 131), en 1965 Biocca “menciona la existencia del ritual de Yuruparí, ejercitado con seis instrumentos sagrados que ‘personifican el espíritu del mal’”. Este autor publicó también un libro escrito a partir del testimonio de una mujer brasileña que fue raptada a temprana edad por indígenas yanomama, y quien logró escapar más de veinte años después. Es llamativo que más de cuatro siglos después de

las primeras crónicas, en el marco de lo que se considera como literatura científica, permanezca vigente la errada interpretación del ritual del Yuruparí en la que los instrumentos sagrados personifican “el espíritu del mal” o “el demonio”, como lo fue durante el periodo de las misiones. Este tipo de interpretaciones erradas pervive más allá de lo que se cree: un texto escolar colombiano para cuarto de primaria dicta sobre los makú: “uno de los rituales más importantes es el del Yuruparí, nombre dado a las flautas. En él se interpretan seis flautas inmensas a las que consideran sagradas y que personifican el espíritu del mal”¹ (Grupo Norma, 2004, p. 138).

Entre 1946 y 1957 dos sacerdotes salesianos residentes en Yavaraté hicieron viajes por la zona del Vaupés y, además de describir algunos grupos indígenas y sus mitos, realizaron estudios lingüísticos: el salesiano Antonio Glaconde viaja entre 1946 y 1947 por los ríos Tiquié y Papurí. Describe a los Bakú, narra mitos tukano y elabora gramáticas mBakú, tukano y tariano. El sacerdote A. Bruzzi Alves da Silva viaja entre 1957 y 1957, y realiza una fonoteca lingüística y musical de grupos del Vaupés y del Isana (Zuluaga, 2009, p. 55).

Wanda Hankes transitó los ríos Caquetá y Alto Apaporis. En 1950 describió un fiesta de pupuña con máscaras y danzas de los datuana en el poblado de Cuyubim. Recogió canciones de animales de estas fiestas y conoció a las Makuna en su viaje por el Caquetá.

Eduardo Galvao, etnólogo brasileiro, realizó expediciones entre 1951 y 1955 estudiando los procesos de aculturación de la región del río Negro, a nombre del Museo Goeldi².

¹ Nuevo Identidades. Sociales 4. Grupo editorial Norma. 2004.

² Este museo, fundado en 1886 y localizado en Belém, estado de Pará, en el Brasil, es uno de los más importantes en temas científicos de la Amazonia. En el museo se encuentran colecciones botánicas, zoológicas, geológicas y etnográficas, producto de algunas de las expediciones de los siglos XIX a XXI a través de la Amazonia. Nimuendajú, por ejemplo, fue colaborador del museo durante muchos años. Puede accederse a su página institucional: <http://www.museu-goeldi.br/institucional/index.htm>, y a la línea de tiempo sobre la historia del museo: http://www.museu-goeldi.br/institucional/linhatempo/lt_fs.htm

En 1953 se realiza un estudio antropológico en el río Papurí y río Paca: Marcos Fulop, antropólogo colombiano, acepta la sugerencia de Reichel Dolmatoff de dirigirse al Papurí y estudia la mitología y la organización social de los tukano, atendiendo también al sistema de parentesco (Zerries, citado por Zuluaga, 2009, p. 56). También en el río Paca el investigador colombiano Rodríguez Lámuz investiga la arquitectura de los tukano en 1955, en un poblado llamado Guadalajara.

En 1955 el alemán W. Saake visitó por dos años a los baniwa (Arawak) del río Isana. Describió las fiestas tradicionales cíclicas que tienen que ver con frutos silvestres y yuca brava. También la iniciación chamánica.

En 1959 el Museo Paulista envía al antropólogo y fotógrafo Harold Schultz al medio Caquetá, donde participa y describe la fiesta de pupuña con máscaras y danzas entre los Bakú, confirmando su similitud de los instrumentos y el ritual con el grupo tukano y que también se excluía la presencia femenina, y la similitud con los tariana y makú en las plantas sagradas que usan: “Así se confirma el completo entre los Bakú, Arawak y tukano” (Zuluaga, 2009, p. 56).

En 1961 dos suizos, Mario y Michel Terriblini, pasaron tres semanas en una maloka de la región, pero tuvieron que irse debido a la hostilidad de los makú, según Zerries (citado por Zuluaga, 2009).

Otro clásico de la etnografía tukano del Vaupés: en 1962 se publica el libro *La civilización indígena del Vaupés: observaciones antropológicas etnográficas y sociológicas*, publicado por el salesiano A. Brüzzi Alves da Silva con base en las investigaciones del centro salesiano de Yavaraté.

La primera síntesis sobre el ritual del Yuruparí la realiza una antropóloga francesa en 1967, Jacqueline Bolens, a partir de fuentes Arawak y tukano (Zuluaga, 2009).

En 1969 el antropólogo colombiano Álvaro Soto realiza su estudio sobre la mitología de los cubeo y Alfonso Torres Laborde sobre los barasana del Pirá-Paraná.

Textos de antropólogos en la década de 1970

Dentro de los textos escritos sobre el Vaupés a partir de la década de 1970, se destacan en número los desarrollados por antropólogos. Cabrera afirma que a partir de 1970 la Zona del Vaupés comienza a ser ampliamente estudiada por la antropología, y “en todos estos trabajos se alude no sólo a la existencia de una dinámica y orden social propios antes de la llegada de cualquier europeo, sino que en diversos testimonios de los primeros viajeros figura con certeza la presencia de misioneros en la región desde mediados del siglo XIX” (Cabrera, 2002, p. 14). Para ilustrar el tipo de descripciones antropológicas, revisemos la definición de Correa sobre lo que llama “el complejo sociocultural del Vaupés”:

(...)[Los grupos étnicos de la región] “comparten la asociación mítica y ritual del ‘Yuruparí’, complejo ceremonial que recoge el eje del discurso del pensamiento indígena” (...) Cada grupo se considera detentador de propias narraciones míticas que relatan la historia de la cultura y la sociedad, cantos y conjuros chamánicos, y sus elementos rituales como los instrumentos ancestrales y la parafernalia. Ello es descrito en su propia lengua heredada ancestralmente y que cada grupo identifica como independiente de las otras. Así, cada grupo étnico insiste en distinguirse por su nombre, la elaboración de ciertas artes, la propiedad de ciertos cultígenos, la ascendencia ancestral, la propiedad de ciertos elementos rituales, la historia mítica de su origen y desplazamiento primordial, sus propios lugares de nacimiento y el territorio asignado desde tiempos ancestrales y otros rasgos distintivos de su cultura incluyendo la singularidad lingüística (...)
(Correa, 1986, p. 11)

También señala Cabrera (2002) que en estos estudios antropológicos se presenta una visión crítica-destructiva de las misiones “caracterizada por un discurso que enfatiza los efectos negativos de las misiones sobre los pueblos indígenas, en parte consolidada por una cierta idealización de la vida indígena a la que en gran medida contribuyen los antropólogos” (p. 14). En la misma línea, el antropólogo Stephen Hugh-Jones (1981) señala que muchos estudios etnográficos modernos de sus colegas describen las sociedades indígenas amazónicas como si hubieran quedado aisladas luego de la llegada de los europeos, de la misma manera que lo hicieron las crónicas y relatos de misioneros, viajeros y exploradores de antaño. A su parecer, las descripciones de literatura etnográfica moderna, “revelan mucho más acerca de las disposiciones románticas de sus autores que acerca del verdadero estado de los indígenas que ellos tratan de describir”, y muestran un “similar desconocimiento de los antecedentes históricos y situación actual de las sociedades descritas, en la cual la sociedad es entonces tratada en forma aislada como no afectada por la presencia de los misioneros, comerciantes y funcionarios del gobierno que amenazan con su extinción” (p. 29).

Los principales estudios etnográficos contemporáneos en el Vaupés, diferenciados por etnias son referenciados en el trabajo de Cabrera (2002): para los barasana (E. Hugh Jones, C. Hugh Jones); desana (G. Reichel-Dolmatoff, B. Ribiero); Taiwano (F. Correa); Kabiwarí (F. Correa, F. Bourge); bará (J. E. Jackson); cubeo (I. Goldman); tatuyo (P. Bidou, D. L. Dufour); makuna (K. Arnhem, L. Cayón); wanano (J. M. Chernela), siriano (R. Ibañez, M. M. Micán); pisamira (M. S. González de Pérez); Yurutí (D. Aristizábal-Ramírez); tuyuka (L. E. Troya-Caicedo); kakua o bará (P. L. Silverwood-Cope); Hupdu (H. Reid); juhup (J. A. Pozzobon, H. Cabrera-Becerra, C. E. Franky-Calvo y D. Mahecha-Rubio); tanimuka (M. Hildebrand); carijona (H. Schindler y C. Robayo, H. G. Méndez); grupos de filiación tukano en general (M. Fulop, G. Reichel Dolmatoff, A. Brüzzi, C. Rojas-Leal) (p. 30). Revisemos algunos de ellos:

Según Orjuela (cit. por Zuluaga, 2009, p. 57) la descripción más completa de los ritos del Yuruparí es el trabajo de Stephen Hugh-Jones *La palma y las pléyades: iniciación y cosmología en el noroeste amazónico*¹ publicado en 1979. Stephen y su esposa Christine realizaron su trabajo de campo en el río Papurí entre 1968 y 1984, estudiando la cosmología y el ritual barasana. El libro más conocido de Christine Hugh-Jones es *El río de leche: Procesos espaciales y temporales en el noroeste amazónico*².

Sobre los tatuyo existe al parecer sólo una obra antropológica (Zuluaga, 2009, p. 59): el francés Patrice Bidou, miembro del Laboratoire d'Anthropologie Sociale, estuvo con los tatuyo en el Pirá-Paraná. Publicó su libro en 1983: *El trabajo del Chamán. Ensayo sobre la persona del chamán dentro de una sociedad amazónica*³, los tatuyo del Pirá-Paraná, Vaupés, Colombia.

Entre 1970 y 1980 Jean Elizabeth Jackson visitó el Vaupés. La antropóloga estudió y describió las conceptualizaciones que habían construido los indígenas ribereños (de lengua tukano y arawak) sobre los nómadas makú. Esta autora también revisa la presencia misionera católica y protestante y su impacto en la vida indígena. También permitió comprender la identidad de los pueblos del Vaupés según su lengua, y estudió la relación de los nukak con los vecinos (Cabrera, 2002, p. 33).

Un antropólogo, François Correa, es según Zuluaga (2009, p. 58) el mayor estudioso de los grupos amazónicos después de Koch-Grünberg, Schultes y Reichel-Dolmatoff. Las primeras publicaciones, que datan entre 1979 y 1985, tratan sobre los Taiwano, pero otros trabajos brindan información actualizada de estas etnias: es autor de algunos capítulos en *Introducción a la Colombia amerindia y Geografía humana*. Fue editor de *La Selva Humanizada: ecología alternativa en el trópico húmedo colombiano* (escrita

¹ *The Palm and the pleiades: Initiation and Cosmology in Norwest Amazonia.*

² *The milk river: Spatial and Temporal Processes in North west Amazonia.*

³ *Le travail du chamane. Essai sur la personne du chamane dans une société amazonienne, les tatuyo du Pirá-Paraná, Vaupés, Colombia* (L'Homme XXIII, 1983).

por Dolmatoff) y *Encrucijadas de Colombia Amerindia* (de Luis Guillermo Vasco). Es autor del libro *Por los caminos de la anaconda*.

Sobre los makuna existe un interesante trabajo etnográfico realizado por varios autores: Kaj Arhem, antropólogo sueco, trabaja con ellos en el río Pirá-Paraná desde 1972. En 1998 conoció en la Universidad de los Andes al antropólogo Luis Cayón —autor de *En las aguas del Yuruparí: cosmología y chamanismo makuna*— y Gladys Angulo, quienes también han trabajado con los makuna desde 1995. Los tres antropólogos, junto con el profesor makuna Maximiliano García y en trabajo con las comunidades ubicadas en los caños Toaka y Komeña (afluentes del Pirá-Paraná), compilaron la *Etnografía Makuna: relatos y tradiciones de la Gente del agua*. Zuluaga (2009) considera que esta investigación es resultado de un buen ejercicio de diálogo intercultural y “uno de los mayores aportes al conocimiento de los makuna y del pueblo tukano oriental” (p. 59).

Otros textos contemporáneos



Imagen 8. Fotografía de Bartolini y el cuestionado libro.

A final de la década de 1990, ocurre un episodio reseñado por Zuluaga: a la zona de Yapú —área de estudio de esta investigación— llegaron los italianos Graciano Bartolini (fotógrafo y artista) y Danilo Manera (escritor, traductor y curador de libros), quienes querían registrar el ritual del Yuruparí y publicar un libro. Estos italianos ofrecieron a cambio apoyo económico para proyectos de la comunidad. Efectivamente regresaron a

Italia con registros fotográficos y apuntes de la tradición tukano, y publicaron el libro *Vaupés, Il fiume di stelle e la palma Della musica*, por lo que recibieron el premio Gambrinus. Cuenta Zuluaga (2009) que:

Los autores hicieron llegar por correo una copia de su libro y jamás regresaron ni cumplieron los compromisos. Hoy, Manera enseña literatura española contemporánea en la Universidad de Estudios de Milán (Manera), mientras que Bartolini continúa realizando sus exposiciones fotográficas en todo el mundo (Zuluaga, 2009, p. 59)¹.

Las misiones protestantes también han dejado registro etnográfico sobre el Vaupés: miembros del Instituto Lingüístico de Verano convivieron largos periodos con comunidades indígenas, y produjeron trabajos de lingüística y otros aportes al conocimiento de la intimidad de estos pueblos, aunque, como expresa Zuluaga, esta información no siempre es confiable, pues su interés misionero y lingüístico en aras de la traducción de la Biblia se antepone a todo esfuerzo:

Un ejemplo de ello lo observamos en su negativa a considerar los grupos bará distintos de los barasana, y prefirieron llamarlos barasana del norte, puesto que la palabra bará, según ellos, significa afrodisíaco (120), confusión que aún hoy perdura en la antropología clásica (Zuluaga, 2009, p. 60).

Varias parejas produjeron textos sobre las comunidades en las que vivieron como misioneros. Zuluaga (2009, p. 60) cita algunos de ellos:

Richard y Connie Smith, Joel y Nancy Stolte, Wendel y Paula Jones, Nathan y Alva Waltz, entre los bará y barasana (Telban, 120-129), James y Marion Millar con los desana (188-195), Natham y Carolyn Waltz con los wanano (246), Jeffrey y Josephine Smothermon entre los makuna (356), James y Deloris Klumpp con los piratapuyo (388), Beberly y Nager Brandrupn con los siriano (425), David y Janice

¹ En el 2008 conocí el ejemplar que entregaron a la comunidad, cuando miembros de la comunidad quisieron aprovechar la visita de amigos españoles que entendían el italiano. Hasta entonces no sabían qué decía el libro sobre ellos. Zuluaga (dónde) referencia el sitio electrónico <http://www.mescalina.com/grazianobartolini/ospiti/varie/varie08.htm>, en el que Bartolini publica su foto al lado de la carátula gigante del libro en cuestión.

Whisler con los tatuyo (442), Janet Barnes, Stephen Levinsohn y Takagi Cerril entre los tuyuka (462-463) y Rodney Kinch con los Yurutí (516).

Textos producidos por Organizaciones no Gubernamentales (ONG)

La fundación Gaia Amazonas actualmente ofrece un portal virtual que pone a la disposición del público más de siete mil registros bibliográficos, producto de los veinte años de investigación con comunidades indígenas del Vaupés y el Amazonas¹. Su director es el antropólogo colombiano Martin Von Hildebrand, quien en 1970 vivió con los indígenas del río Mirití Paraná (Amazonas), “tiempo durante el cual apoyó a las comunidades a superar la dominación de los caucheros, analizar la educación brindada por los misioneros y recuperar sus territorios tradicionales. Participó en el gobierno de Virgilio Barco como Director de Asuntos indígenas, en el que contribuyó a la declaración de grandes resguardos indígenas (Zuluaga, 2009, p. 59); participó en el gobierno de César Gaviria como Secretario de Fronteras y representó a Colombia en las negociaciones para la firma de la Convención sobre Pueblos Indígenas y Tribales (Convenio 169 de la OIT), y en la definición de los derechos indígenas que se tendrían en cuenta en la constitución de 1991. En 1990 funda Gaia Amazonas para trabajar a favor de los pueblos indígenas de la Amazonia, y desde 1994 trabaja en el Vaupés entre los ríos Apaporis y Pirá-Paraná. Gaia hace parte del programa COAMA (Consolidación Amazónica) que está conformado por varias ONG que trabajan a favor de los pueblos indígenas y la conservación de los bosques del Amazonas (Zuluaga, 2009, p. 59). Dos de los libros publicados por Gaia pueden ser pertinentes para el contexto del Vaupés y para la historia de la etnoeducación en la zona : *Educación, escuela y territorio: La Fundación Gaia Amazonas y su participación en los procesos de organización escolar en la Amazonia colombiana y Pueblos*

¹ La historia de la fundación Gaia se trabaja más ampliamente al tratar el periodo histórico en el que se fundará. Es posible acceder al archivo de la fundación en el link: <http://www.gaiaamazonas.org/index.php> . En el Vaupés, actualmente Gaia acompaña a la AATI ACAIPÍ, que es vecina de Asatrizy.

Indígenas del Noroeste Amazónico: realidades y mundos posibles. Seminario Internacional, Bogotá 10 y 11 de junio de 2004.

En años recientes, miembros del Centro de Estudios Médicos Interculturales, CEMI, han realizado algunas publicaciones sobre el Vaupés, con el apoyo de la Universidad del Rosario gracias a su relación con el Grupo de Estudios en Sistemas Tradicionales de Salud, GESTS, vinculado a tal universidad. Germán Zuluaga es su director, quien hace más de 25 años trabaja con comunidades indígenas en favor de la medicina tradicional. Su equipo de trabajo —primero a través del Instituto de Etnobiología, y a partir del 2007 a través del CEMI—, apoyó a Asatrízy desde años antes de su conformación como asociación, en el año 2009, en busca del fortalecimiento de su organización, de sus autoridades tradicionales y la Unión de Sabedores. Dos libros sobre el Vaupés y, en particular, sobre la zona de Yapú, ha publicado la Universidad del Rosario: *Historia del Vaupés, desde esta orilla*, recuento histórico hecho por Germán Zuluaga en el que se ha basado la presente revisión, y *Vaupés, el corazón del mundo*, narraciones de Carolina Amaya que no pretenden hacer descripciones etnográficas sino más bien relatar las vivencias y transformaciones que ellas han suscitado a los miembros del CEMI en los años de trabajo en el Vaupés. El texto tiene fotografías de Leonardo Parra. Así mismo, el CEMI ha apoyado publicaciones de Asatrízy en el rol de editor: *El Plan de Vida: Unidos con un solo pensamiento para vivir bien* y el video *Una selva para tejer una Corona, una corona para salvar una selva*, a partir del reciente trabajo en el componente etnoeducativo de su plan de vida con el Ministerio de Educación Nacional, estudiado en este trabajo de grado. El primer texto editado por el equipo de trabajo del CEMI se editó desde el Instituto de Etnobiología: *Origen e Historia del proceso de un nuevo despertar*, texto que orienta las etapas históricas trabajadas en el presente documento.

En su revisión histórica, Zuluaga (2009) concluye que desde el comienzo la aproximación a los grupos indígenas del Vaupés fue aleatoria, y se describieron indistintamente los grupos Arawak, tukano y makú. Aclara que

en los últimos años se han comenzado a discriminar los estudios en grupos específicos, delineando diferencias entre cada uno de ellos. Según el mismo autor, es Goldman quien comienza con esta diferenciación en su estudio sobre los cubeo, seguido por Reichel-Dolmatoff con los desana, Álvaro Soto con los cubeo, Alfonso Torres, seguido por los esposos Hugh-Jones con los barasana, , Patrice Bidou con los tatuyo y por último Alrhem y cols. con los makuna (p. 60). También señala que hasta hace muy poco comienza a plantearse claramente la diferencia entre grupos los ribereños, predominantemente Arawak y tukano, y los grupos de la familia makú-puinave, definitivamente nómadas e interfluviales.

A pesar de tal magnitud de estudios, “no deja de ser sorprendente, pues, que después de cinco siglos, todavía tengamos información incipiente y fragmentaria de varios de los pueblos indígenas que habitan en el Vaupés (Zuluaga, 2009, p. 61).

2.2 Antecedentes del encuentro entre “los blancos” y los indígenas de la zona de Yapú (s. VI – s. XX)

Es necesario detenernos en la historia de la aproximación de los europeos al territorio de Asatrizy (desde el atlántico y desde los andes), entendiendo que en la Colonia —del siglo XV a comienzos del siglo XIX, cuando tras la independencia comienza la época Republicana— fue crucial la construcción de los imaginarios sobre la otredad que consolidaron a Europa como centro de poder.

Como recuerdan Rojas y Castillo (2005), la novedad del encuentro de los europeos con la población nativa americana no es la diferencia cultural, pues ésta ha estado presente en América desde antes de la llegada de los europeos; radica más bien en que en la Colonia se instaura un Estado central que administrará las sociedades y sus territorios. La forma de dominación del Estado colonizador añade la categoría global de “raza”, desde donde se codificará la forma de relación entre las sociedades americanas, y entre ellas y la metrópoli, y que legitimará su dominación: a

las sociedades colonizadas no se les reconoció el derecho ni la capacidad autoorganizativa. Según Quijano (2002, p. 203):

Los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales. De ese modo, raza se convirtió en el primer criterio fundamental para la distribución de la población mundial en los rangos, lugares y roles en la estructura de poder de la nueva sociedad. En otros términos, en el modo básico de clasificación social universal de la población mundial (Citado por Rojas y Castillo, 2005, p. 25).

Este régimen de administración de la diferencia bajo la categoría de “raza”¹ estuvo basado en ideas políticas y religiosas que se encontraban en un mismo proyecto de civilización:

La legitimidad del proyecto estaba dada por los fines civilizatorios que decía perseguir, pues era una misión adelantada en el nombre de Dios, en beneficio de quienes eran sometidos y por dicho sometimiento, ‘liberados’ (Rojas y Castillo, 2005, p. 25).

Como veremos en este capítulo, las acciones de misioneros y conquistadores se entrecruzaban y sus fines se confundían: según Rojas y Castillo, el proyecto civilizatorio que narraremos “fue también (o antes) un proyecto de poder y producción de riqueza” (Op. Cit). Los mismos autores señalan que aunque hubo manifestaciones “proteccionistas” especialmente por parte de misioneros y se desarrolló una amplia legislación a favor de los indios, detrás de los fines altruistas se tejían intereses económicos o se asumía la potestad de hablar e intervenir en nombre de quienes se creía

¹ La relación conquistadores-conquistados fue diferente cuando se refería a población nativa de América (indígenas) o proveniente de África (negros). Aunque el presente estudio se centra en la población indígena, es importante recordar que la historia de representación de los africanos en América— su cercanía al Islam, que les categorizaba como “infeles” — legitimaron la esclavitud de los Afro que pervivió hasta mediados del S. XIX. La población proveniente de África, además, estuvo sometida al desmembramiento de sus sociedades, al desarraigo de su territorio, fueron considerados como mercancías. Toda la diversidad cultural de las sociedades de las que venían, sus lenguas, tradiciones, formas de organización fueron prohibidas e invisibilizadas. La historia de emancipación de la población afrocolombiana tendrá dificultades adicionales y contará con menos privilegios que la de los indígenas (Rojas y Castillo, 2005, p.24).

que habían de ser tutelados para alcanzar condición humana o de ciudadanía (pp. 25 y 29).

Para empezar, recordemos que la zona del Vaupés quedó condenada a ser tierra de frontera por el tratado de Tordesillas firmado por España y Portugal, y desde ambos territorios de las Coronas se aproximaron las incursiones europeas a la zona de estudio.

2.2.1 Siglo XVI: primeras Incursiones españolas a la Amazonia

Las incursiones españolas, al igual que las portuguesas, iniciaron su aproximación al actual territorio del Vaupés motivadas por la ambición por *El Dorado*. Las primeras travesías españolas desde el occidente estuvieron lideradas por Hernán Pérez de Quesada en 1537, Philip von Hutten en 1541, Gonzalo Pizarro y Orellana en el mismo año, Juan Avellaneda en 1555, el general Ursúa en 1560 y, por último, Gonzalo Jiménez de Quesada en 1568 (Zuluaga, 2009, pp. 20-26).

Los primeros expedicionarios en dar noticias sobre la región del Vaupés y “los indios Uapé o Boapé” fueron Hernán Pérez de Quesada y Philip von Hutten (Cabrera, 2002, p. 37; Zuluaga, p. 19). Hernán Pérez de Quesada realiza su primera incursión en 1537, enviado por su hermano Gonzalo Jiménez de Quesada luego de haber escuchado hablar de la nación de las amazonas, en donde, supuestamente, encontraría mucho oro. De esta corta expedición no se tiene mayor noticia, y a su regreso informa que estuvo a tres o cuatro jornadas de las amazonas (Zuluaga, 2009, p. 22). Por su parte, el alemán Philip von Hutten realiza su expedición en 1541, y “al llegar a Mocoa sigue por el Caquetá hasta llegar probablemente al Caguán, Guaviare y tierras vecinas” (Zuluaga, 2009, p. 22).

Del río Amazonas tienen noticia los europeos a partir de 1500, cuando Pinzón –uno de los hermanos que viajaba con Colón– se encuentra con su desembocadura (Zuluaga, 2009, p. 21). La primera expedición por este río

tiene lugar también en 1541, a cargo del teniente Francisco de Orellana, quien viajó hasta Quito al enterarse de que su pariente Gonzalo Pizarro adelantaría una expedición hacia “el país de la canela”¹, y se puso a su disposición. Luego regresó a Santiago de Guayaquil y cuando supo que Pizarro había salido en febrero de ese año decidió alcanzarlo. Al encontrarse avanzaron juntos una parte de la ruta, y se separaron en el río Coca, donde decidieron que Orellana continuaría río abajo para buscar suministros y regresaría con Pizarro, pero la corriente no le permitió regresar, por lo cual Pizarro se devuelve a Quito mientras que Orellana continúa con 57 de los 350 hombres de la tropa inicial, y retoma su marcha Amazonas abajo hasta llegar a su desembocadura en el Atlántico ocho meses después. Fue en este viaje en el que dicen haberse encontrado con las Amazonas, llegan al río Amazonas y por primera vez se encuentra referencia al río Negro, el “río color de la tinta”, que ven desembocar en el río Amazonas, según la crónica de Fray Gaspar de Carvajal:

Vimos una boca de otro río grande a la mano siniestra, que entraba en el que nosotros navegamos, el agua del cual era negra como tinta, y por esto le pusimos nombre el Río Negro, el cual corría tanto y con tanta ferocidad, que en más de 20 leguas hacía raya en la otra agua sin revolver la una con la otra” (Carvajal. Fr. Gaspar, 1955, cit. por Cabrera, 2002, p. 59).

El segundo viaje por el Amazonas fue liderado por el general español Pedro de Ursúa, quien luego de cumplir diversas tareas en territorios colombianos y alimentar su deseo de conocer el Dorado parte en 1569 del río Huallaga (Lima-Perú), bajo órdenes del Virrey de España (Cabrera, 2002, p. 59). En la expedición fue reclutado el soldado vasco Lope de Aguirre, quien se subleva en el camino, ejecuta a Ursúa y se autoproclama rey de la Amazonia. Lope de Aguirre se desvía y sin saberlo se topa con el canal del Casiquiare: canal natural que une al río Negro con el Orinoco. Al

¹ “El país de la Canela” era la manera en que se nombraba al alto Amazonas de lo que hoy conocemos como Perú.

llegar a Isla Margarita es condenado a muerte por las tropas del rey (Zuluaga, 2009, p. 25).

Como veremos, los españoles no hicieron presencia permanente en la zona del Vaupés; por el contrario, concentraron sus esfuerzos en las zona atlántica y andina, desatendiendo los llanos y la Amazonia. Después de la fracasada expedición de Gonzalo Jiménez de Quesada en busca del Dorado, los españoles casi abandonarán este territorio durante los tres siglos siguientes: “Esta situación de periferia y de marginamiento de la Amazonia colombiana es quizás la característica principal que bajo diversas formas ha marcado de modo persistente a esta región, incluso hasta nuestros días” (Tovar, p. 34, cit. por Zuluaga, p. 23).

2.2.2 Siglo XVI y XVII: incursiones portuguesas al Amazonas

Los Bandeirantes y los jesuitas

Mientras España se centraba en su expansión por territorios de los Andes y el Atlántico, los portugueses en cambio exploraron el territorio brasilero a través de las *expediciones bandeiras* o *entradas* entre 1580 y 1640 en busca, sobretudo, de esclavos (Zuluaga, 2009, p. 26). Las “bandeiras” es el término que se le dio en Brasil a las expediciones o que eran nombradas de acuerdo al lugar de partida (paulistas, bahianas, pernambucanas, etc.), y tuvieron ciclos de acuerdo a sus propósitos: cazar indios, combatir tribus y quilombos y buscar oro. Surgieron en São Paulo (por eso se les conoce también como paulistas) en respuesta a los ataques de los Tupí-Guaraní, según el padre Jesuita O’Neill (2001).

Una bandeira podía durar un par de años, la dirigía un sólo jefe (al tiempo comandante militar, juez, y amo), y contaba con uno o dos capellanes, casi siempre sacerdotes seculares, según O’Neill. La tropa de una bandeira estaba conformada por “mamelucos”, es decir mestizos de portugués e indígena, y en mayor número por indígenas Tupí-guaraní sometidos. Estas “expediciones” tomaron rápidamente carácter punitivo, y “a mediados del siglo XVI el auge de los ingenios azucareros en Pernambuco, necesitados

de mano de obra, transformó a los bandeirantes en esclavistas”. Según el historiador Jesuita, los bandeirantes invadieron territorios de España en América y atacaron las misiones jesuitas que ocupaban dichos territorios. A finales del siglo XVIII habrá otro periodo de bandeirantes en busca de piedras preciosas u oro, desbordando ampliamente los límites trazados por el tratado de Tordesillas (O’Neill, 2001, p. 335).

Las bandeiras esclavistas no llegaron al río Negro. La única *bandeira* conocida que se acercó salió de Río de Janeiro, pasó cerca de la boca del río Negro y siguió su curso hasta la boca del Amazonas fue la *Gran Bandeira*, que duró tres años y fue dirigida por Antonio Raposo (Cabrera, 2002, p. 61).

Según O’Neill (2001) los jesuitas denunciaron la violencia de los bandeirantes contra las misiones en su búsqueda de esclavos: pidieron al Papa y a las autoridades españolas condenar dicha violencia, dotaron a los indígenas de las misiones con armas de fuego y lograron derrotar a los paulistas en el siglo XVIII (1739 y 1741). El autor afirma que la oposición a las expediciones bandeirantes y su apoyo a los indios provocó el rechazo de la Compañía en el Brasil, que culminó varias veces con su expulsión del territorio acusándolos de sed de riqueza y ambición de dominio (p. 528).

Hugh-Jones (1981) por su parte argumenta que en la historia del Vaupés los distintos grupos misioneros han tenido una posición ambigua frente a las actividades económicas:

“Por una parte ellos han sido los protectores de los indios contra su explotación por parte de los comerciantes y de los colonos. Pero por la otra ellos mismos se han vinculado en mayor o menor grado al comercio. La posición extrema la han representado aquellos que por lucro o por el deseo de que su misión se auto-sostuviera, se vincularon activamente a la explotación del producto forestal. Pero, además, todos los misioneros frente a una economía no monetaria han encontrado necesaria la adopción de pagos por comida y servicios, a los indios. Transacciones hechas con mercancías, o sea,

la piedra angular de las actividades comerciales. Este hecho combinado con la competencia por el poder sobre los indios ha incitado a repetidos conflictos entre misioneros y comerciantes (Hugh-Jones, 1981, p. 35)

Pedro Texeira abre la colonización del Amazonas

El capitán mayor Pedro Texeira¹, de Portugal, fue quien abrió la puerta para la colonización lusitana en la Amazonia con la tercera expedición hecha al río Amazonas (casi cien años después de la de Orellana y la de Ursúa), esta vez desde el Oriente, río arriba: Texeira partió de Belém en 1637 guiado por el fraile Domingo de Brieva con 47 canoas, 70 soldados y 1200 indígenas; subió por el Amazonas llegando a Quito en 1638 y regresó acompañado por los jesuitas Cristóbal de Acuña y Andrés de Artieda, que se le unieron en Quito (Cabrera, 2002, p.60).

En octubre de 1639, la flota portuguesa liderada por Texeira que regresaba de Quito quería subir por el río Negro para apresar esclavos. Aunque el propósito de Texeira no llegó a cumplirse, desde entonces el sector del río Negro fue un lugar de captura de esclavos: Cabrera asegura que en ello participaron los jesuitas siendo los primeros religiosos que penetraron al río Negro (p. 61), mientras que los investigadores del Instituto Socioambiental de Brasil sostienen que los jesuitas se opusieron al propósito de recoger esclavos en esta expedición, argumentando dificultades de tiempo para el viaje de regreso a Pará (ISA; 2006, p. 73).

En 1639 llegan nuevamente a Belém y, terminado el viaje, los religiosos jesuitas viajan a España a rendir informe frente al Consejo de Indias (Cabrera, 2002, p. 60). Cristóbal de Acuña redacta el *Nuevo Descubrimiento del gran río Amazonas*, considerada la segunda crónica sobre este río y en la que se describen los recursos aprovechados entonces en la Amazonia: madera, cacao, tabaco y caña, entre otros

¹ Según Cabrera (2002) Pedro Texeira nació en Portugal. Entre 1614 y 1616 participó en las luchas de los portugueses con los franceses en la isla de San Luis, y con los holandeses en el Xingú en 1625. En 1640 el rey le nombra capitán mayor de Pará (territorio portugués en el actual Brasil).

(Zuluaga, 2009, p. 25). Sobre la grandeza del río Amazonas, el jesuita anota:

Es el famoso río de las Amazonas que corre y baña las más ricas, fértiles y pobladas tierras de todo el imperio del Perú, el que de hoy en adelante podemos, sin usar hipérbolos, calificar por el mayor y más célebre del orbe (Acuña, 2009, p. 79)

Y más adelante, acerca de los indígenas de la zona y las posibilidades de subsistencia de entonces:

No necesitan las provincias vecinas al río de las Amazonas de los extraños bienes; el río es abundante de pesca, los montes de caza, los aires de aves, los árboles de frutas, los campos de mieses la tierra de minas y los naturales que le habitan de grandes habilidades y agudos ingenios para todo lo que les importa (Acuña, 2009, p. 81).

En el relato del viaje terminado en 1639, Acuña también señala la búsqueda de esclavos infructuosa de Texeira al llegar al río Negro:

El capitán mayor Pedro Texeira, y los demás capitanes oficiales mayores de esta dicha armada, en cuya compañía venimos por mandato de su Majestad, intentan dilatar más el viaje entrándose por el Río Negro, en cuya boca al presente no hallamos, con designio de rescatar piezas esclavas de él, para llevarlas por tales a haciendas del Pará y Marañón, como acostumbran hacer en todas las entradas que desde el dicho Pará hacen a los naturales que habitan en sus confines (Acuña, 2009, p. 144)

Los jesuitas de Portugal en el Brasil: papel de la educación

El asunto de la posición que frente a la esclavitud de los indios en el Brasil tuvieron la Corona Portuguesa, la Iglesia Católica (en particular la orden de los jesuitas) y los colonos no es sencillo. Cabe aclarar, como anota Tapia (2007), que la posición de la Iglesia Católica en general, y de la Orden de los jesuitas en particular frente al tema de la esclavitud no es homogénea,

y en muchos casos fue ambigua: para el momento de la llegada de Colón a América, diferentes teólogos mantenían discusiones y reflexiones en torno a la esclavitud impartida en otros lugares del mundo. También cabe aclarar que en la Iglesia Católica hubo más profunda reflexión en cuanto a la esclavitud de los indígenas americanos que a la esclavitud de los africanos¹ (p. 255).

Carmen Susana Tapia (2007) señala que tanto la Corona española como la portuguesa, así como el Papado, habían condenado en varias ocasiones la esclavitud de los indios –y en ocasiones, de todo ser humano– y dictaminaron una serie de normas y legislación al respecto, las cuales “facilitarían” el cambio de mentalidad frente a la esclavitud². Por

¹ Tapia (2007) señala la ambivalencia de la iglesia y especialmente del padre Antonio Vieira frente a la justificación de la esclavitud. La autora expone que existía casi unanimidad entre los doctos de la iglesia frente a la idea de la esclavitud como mecanismo de salvación espiritual de los no cristianos. Aunque aclara que en algunos casos hubo quienes reprobaran la esclavitud aborigen mas no la africana. En particular, sobre Vieira se cita la primera manifestación que sobre el tema hizo a los 16 años, un año luego de entrar a la Compañía: “En éstos, sus primeros sermones (‘Sermõe de Rosario’, 1633) Vieira propone que si bien la esclavitud de los africanos se respalda no sólo porque es necesario preservar a los indios brasileños y asegurar el mercado que había establecido Brasil con el Perú, en lo que respecta a tráfico de esclavos africanos; también se hace necesaria desde la perspectiva del clérigo, porque la esclavitud de los negros en el Brasil constituiría el camino trazado desde la perspectiva del ignaciano, el cautiverio de los africanos en el Brasil representaba una verdadera bendición, puesto que sólo así podían acceder al sendero de la fe católica, lo cual concebía esta práctica como un hecho realmente benéfico y conveniente para los sometidos, ya que gracias a esta acción opresora los negros serían conducidos hacia la obtención de una libertad eterna; acción que eximía el destierro, el cautiverio y la desgracia a la cual se vieron sometidos los negros en territorio de ultramar portugués”.

La misma autora expone que casi 40 años después, en su sermón de Epifanía en 1662 en Lisboa, el ignaciano hace referencia a la tonalidad oscura de los indígenas y señala que si bien algunas “naciones, (...) son más blancas, [y] otras más negras” a causa de que “unas están más vecinas, [y] otras más remotas al sol”, la coloración corporal no es un factor decisivo para catalogar a un hombre como esclavo: “¡he de cuidar (...) de ser vuestro señor, porque nací más lejos del sol, y que vosotros habéis de ser mis esclavos, porque naciste más cerca!”. Aludiendo al episodio de los reyes magos durante la adoración del Niño Jesús, Vieira señala que si el propio Dios admitiera que el color de la piel era signo indiscutible de esclavitud y sometimiento, entonces hubiese permitido que Melchor “porque era negro” no retornara libre al Oriente con los otros reyes y “quedase en Belén por esclavo, aunque fuese de San José”. Vieira prosigue señalando: “Bien lo pudiera hacer Cristo, que es Señor de los señores; mas nos quiso enseñar que los hombres de cualquier color, todos son iguales por naturaleza, y más iguales todavía por fe (...) entre cristiano y cristiano no hay diferencia de nobleza, ni diferencia de color. No hay diferencia de nobleza, porque todos son hijos de Dios; ni hay diferencia de color, porque todos son blancos” (Tapia, 2007, p. 331).

² Según Tapia (2007, p. 256), previo a la llegada de los jesuitas al actual Brasil, están las siguientes manifestaciones oficiales en contra de la esclavitud de los indios:

- 1462: Pío II condena la actitud condesciende de su predecesor Nicolás V, al haber permitido al rey de Portugal no sólo acceder a los territorios de “sarracenos y paganos”, sino “invadirlos, conquistarlos, combatirlos, vencerlos y someterlos”.

- 1496: Los reyes de España, al regreso del segundo viaje de Colón, le obligaron a regresar como hombres libres a los 300 indígenas que se llevó de La Española. Igualmente fueron insistentes, ante

otra parte, Rojas y Castillo (2005) advierten que el proyecto civilizatorio eurocentrista estaba sustentado en un sistema jurídico–administrativo, cuya legislación altruista fue en realidad un mecanismo de regulación que legitimaba explotación de poblaciones indias y negras, y que estaba al servicio de intereses económicos de las coronas:

Detrás de sus aparentes propósitos ‘altruistas’ se ocultaba un evidente interés económico y de sujeción. La aplicación de la legislación de Indias, que debería garantizar los derechos de los nativos de América, ocultaba y daba legalidad a formas de explotación que garantizaban el funcionamiento del proyecto económico y de evangelización que orientaba las acciones de la colonización (Colmenares 1989). Figuras como la encomienda y el resguardo, por ejemplo, buscaron garantizar la sedentarización de los indígenas y la disponibilidad de mano de obra para las haciendas de los españoles (Palacios, 1989, p. 153). Adicionalmente, estas formas de dominación definían no solo la condición del indio en relación con la administración colonial, sino que se transformaban las formas propias de organización social y territorial (pp. 25 y 26).

Aunque la legislación referida a los indígenas estuvo teñida de intereses económicos que legitimaron su explotación, lo cierto es que protegió a estas poblaciones de los colonizadores, al menos en el papel, y les permitió—a diferencia de las afrodescendientes — algunas formas de organización propia (Ibidem, p. 28).

Es pertinente revisar con brevedad la historia de los jesuitas en el Brasil, porque además son ellos quienes abren paso a lo que será la institucionalización de la educación en la zona. Los jesuitas serán los principales oponentes a las acciones de los colonos contra los indígenas

los casos de esclavitud en los territorios españoles en América, en que los indios fueran tratados como hombres libres, vasallos de la Corona.

- 1523 a 1534: Cédulas y leyes reales

- 1537: Bula Pontificia *Sublimis Deus*, de Pablo III; la cual prohíbe la esclavitud en las indias “no sólo en la persona de los indígenas, sino en otras gentes cualesquiera”.

- 1542 a 1568: Leyes nuevas en las que la corona española prohíbe la esclavitud indígena o la autoriza en casos extremos “de indios que causaran estragos o se alzarán traicionando las paces”.

en el continente americano, y su historia en la porción portuguesa de América se tejerá alrededor de la historia del Padre Antonio Vieira, llamado “paiaçu” –padre grande– por los indígenas que conocieron sus famosos sermones —recurso que fue usado con propósitos pedagógicos con conciencia de su eficacia por los misioneros—, los que al tiempo le enemistarían profundamente con los colonos de la región (Tapia, 2007, p. 299). La Compañía de Jesús, además, fue reconocida por la Corona Portuguesa como la principal orden regular en el nuevo mundo (p. 271). Sin embargo, dadas las tensiones políticas, económicas y religiosas que se agudizaban alrededor del tema de la mano de obra indígena, la Corona portuguesa se vio forzada a intentar equilibrar las tensiones entre los colonos y los jesuitas¹, inclinándose por supuesto de un lado o de otro según las presiones (p. 291).

Los jesuitas de Portugal —formados en Coimbra— (Tapia, 2007) llegan al continente americano diez años después de fundada la Orden, es decir en 1549. No fue la primera orden religiosa en arribar, pero dado el respaldo singular dado por la Corona portuguesa, esta orden tendrá una enorme influencia en la vida colonial del Brasil. Es fundamental, además, su papel en el tema educativo: la Compañía de Jesús asume la educación y la instrucción religiosa en todo el territorio lusitano, y tuvo la licencia para pronunciarse abiertamente sobre todo lo concerniente al manejo de los pueblos indígenas:

(...) yendo mucho más allá de la simple conversión de los “gentíos” a la fe católica, comprometiéndose en la protección de los aborígenes frente al cautiverio. Al respecto, el proyecto jesuítico propuesto

¹ Cabe aclarar que los jesuitas no tuvieron tampoco una posición consensuada sobre los indios, sus almas y la esclavitud: había quienes dudaban de la racionalidad y dignidad humana de los indios por la experiencia de algunos misioneros con la “rudeza y bestialidad” de indígenas que en ocasiones arremetieron contra ellos. Esta línea de los jesuitas se inclinaba a justificar la dedicación a la esclavitud y no a la conversión de los indígenas, dada su “irracionalidad”. Por otra parte, había jesuitas que abogaban a favor de la racionalidad de los indios, acudían a la doctrina universal de los seres humanos hechos a imagen y semejanza de Dios, y argumentaron su “alma” a través de la “fe” de los conversos que podría prever presencia de las tres “Potencias” (entendimiento, memoria y voluntad). Estos jesuitas apoyaban la necesidad de la misión, y por lo tanto se oponían a la esclavitud por medio de la cual los colonos y moradores se anticipaban a su enseñanza con comportamientos inmorales (Tapia, 2007, p. 277).

consistió en la conformación de “aldeamentos” o poblados de indios en donde se proveería de mano de obra a los colonos y en la realización de “descimentos” o descensos de poblaciones indígenas emplazadas hacia las cabeceras de los ríos o el interior de la manigua, población que sería concentrada en las aldeas indígenas (Tapia, 2007, p. 264).

Los ignacianos de Coimbra refutaron la idea de que la condición de “salvajes” de los indios no podía ser cambiada, y como prueba de su eficacia estaba la experiencia con indios conversos que ilustraba cómo un proceso educativo adecuado (su pedagogía humanista) llevaba a la formación y desarrollo de las potencias de todos los seres humanos, defendiendo así la necesidad de continuar la labor misionera y la formación e instrucción para formar al hombre nuevo:

(...) Los conimbricenses, siguiendo a Aristóteles, profundizarían en la cuestión de las potencias, enfatizando en la voluntad como potencia primordial de la cual dependen las demás, y en el deseo o apetito como potencia elemental del alma. Se establece de manera predominante entre los iñiguistas la idea de que la inferioridad cultural de los pueblos indígenas en relación con otras sociedades no se debe a la diversidad y variedad de pensamientos y concepciones propios del contexto cultural aborigen, sino a la ausencia de formación e instrucción necesaria para formar el nuevo hombre forjador de la nueva sociedad que se requería (Tapia, 2007, p. 279).

Para estos jesuitas, el estado de “barbarie” no era exclusivo de los indios de América, sino que era característica general de todos los pueblos sin importar su grado de “civilización”. Es decir que, para esta orden, los aborígenes del Nuevo Mundo se equiparaban al portugués, siendo necesario realizar su labor formativa intelectual y espiritual en ambos contextos sociales y culturales (Tapia, 2007, p. 278).

Según Tapia, la pedagogía humanista promulgada por los jesuitas de Coimbra era el instrumento por medio del cual educarían espiritual y

académicamente las poblaciones del imperio lusitano para la creación de un hombre y una sociedad nueva:

Dicha pedagogía comprendía no sólo la instrucción y formación de las nuevas poblaciones a las cuales accedían mediante la fundación de colegios y escuelas en villas portuguesas y aldeas de indios, sino también en el empleo de una didáctica que permitiera lograr los objetivos trazados por los jesuitas como parte de la institución; didáctica que partía de la creencia en la posibilidad de que todo hombre podía “hacerse a sí mismo”, máxime cuando éste, en su origen, era considerado a manera de “tabula rasa”¹ que mediante un proceso de instrucción lograría colmarse de todo el conocimiento espiritual e intelectual necesario para forjar una nueva sociedad. (Tapia, 2007, p. 267-268)

Dentro del pensamiento humanista del siglo XVI, el valor de la palabra y su relación con el ejemplo son fundamentales. Esta influencia en la labor misionera de los jesuitas se evidencia según Tapia (2007) en sus reproches a los predicadores que, en algunos casos, justificaban con sus acciones la desconfianza fundada de los indígenas que dudaban de su palabra por el descrédito de sus malos ejemplos. Según la misma autora, por esta misma premisa los misioneros de Coimbra se esforzaron en establecer mejor trato con los indios, basados también en la enseñanza

¹ Esta pedagogía se hace clara en los textos del ignaciano Alexandre de Gusmão,(...) quien reitera la importancia de instruir a los infantes y jóvenes cuyas “mentes en blanco” –siguiendo a Aristóteles, santo Tomás y algunos otros humanistas– deben ser dispuestas de acuerdo con el proyecto de hombre y de sociedad que se desee. Gusmão se detiene a definir el concepto de “puericia” y lo extiende no sólo a la etapa física de la niñez, sino también al estado de inocencia que se da entre los hombres; estado que suele revelarse especialmente entre los indios y razón por la cual en la nueva sociedad que se erigiría en la América portuguesa, se le debía prestar la debida atención y cuidado tanto a los niños como a los naturales. Esencialmente esta labor pedagógica se vería ejemplificada a plenitud en los “aldeamentos” –o poblados indígenas donde se concentraban los aborígenes en aldeas cercanas a la presencia colonizadora lusitana–, donde, además de evangelizar y bautizar a los indios adultos, se impartía la formación académica y espiritual a los niños y jóvenes indígenas (curumins), quienes además de aprender a leer, a escribir y las “buenas costumbres pertenecientes a la política cristiana” –en palabras del jesuita José Anchieta–, recibían especial atención en lo concerniente a la formación espiritual, puesto que sólo así se aseguraría el alcance de las tan anheladas “almas adultas”. Marina Massimi, “A psicologia dos jesuitas: Uma contribuição à história das idéas psicológicas”, *Psicologia: reflexão e crítica* 14.3 (2001):625-633. (Tapia, 2007, p. 268).

de Loyola de que es necesario que todo maestro conozca la naturaleza y complejidad de aquel a quien instruye¹ (p. 280).

Por supuesto el proceder de los jesuitas, como el resto de las misiones, ha sido

merecedor de interminables críticas, entre estas, Tapia denuncia que

(...) detrás de estas representaciones y argumentos que ante todo sirvieron para desaprobar el tráfico de indios promovido bajo intereses particulares de colonos y moradores, se encubrió el interés por obtener el privilegio legal de dominar y obviamente sujetar al indio bajo el pretexto de comunicarle la doctrina cristiana, privilegio que ocasionalmente se veía amenazado a causa de las constantes acusaciones y reclamaciones de los pobladores a la administración lusitana por la preeminencia de los jesuitas en el manejo y control de los nativos (2007, p. 282).

Pronunciamientos de la Corona Portuguesa contra la esclavitud, e influencia del Padre Antonio Vieira S.J

En 1609 La Corona portuguesa promulga la Ley 30 de julio de 1609, la cual:

- Definió que los indios eran hombres libres, bien sean conversos cristianos o “gentiles” (aquellos que oponían resistencia a la evangelización).
- Exigió la liberación de los indios esclavizados.
- Demandó que los indios no fuesen obligados a realizar trabajos forzosos, ni ser alejados de su medio contra su voluntad.
- Exigió que, si eran empleados por los colonos, debían ser pagados.
- Determinó que tenían derecho a sus tierras y bienes, y podían comerciar libremente.

¹ Dentro de los comportamientos que citaban los jesuitas en defensa de la humanidad de los indios estaba el apego que demostraban con sus hijos, “a quienes ‘nunca castigaban’, y aun así los ‘pequeños eran obedientísimos’, hecho que debió intrigar a los jesuitas, quienes concebían como parte de su mentalidad y conceptos pedagógicos el escarmiento y la punición como elementos necesarios en la formación” (Tapia, 2007, p. 282)

- Dispuso que se confiaba a los jesuitas la protección de los indios, su búsqueda y repartición al servicio de los colonos y la administración local que requisieran. Según Tapia (2007), esta ley daba implícitamente el manejo administrativo de la mano de obra indígena a los ignacianos.

La libertad de los indios sólo duró dos años en el papel: la ley del 10 de septiembre de 1611 de la Corona portuguesa da su brazo a torcer frente a los intereses de los colonos, quienes claramente triunfaron sobre los jesuitas. Esta ley dictaba que “la libertad de los indios se reconoce en tesis, sobre pena de los infractores. Sin embargo, es reconocido como legítimo el cautiverio producto no sólo de los aprisionados en guerra justa como los rescatados cuando son cautivos de otros indios que, al no hacerse el rescate, los devorarían. Ninguna guerra se puede hacer a los gentiles a menos que éstos motivasen la guerra, levantamiento o rebelión (...)” (Tapia, 2007, p. 292). Esta disposición, según Tapia, “aseguró la administración de las aldeas y la ejecución de las expediciones de recolecta de productos silvestres y rescate de indios a manos de los colonos”, y “reconoce la libertad de los indios, exceptuando aquellos “retenidos en guerra justa y aquellos rescatados como cautivos de otros indios” (p. 257).

Diez años después, en 1621, la Corona ordena la creación del estado de Marañón y Gran Pará¹ para asegurar la presencia lusitana en el norte del territorio de ultramar y en la región amazónica, hasta entonces explorada sobretodo por españoles y franceses.

En 1639 se decreta la bula del papa Urbano VIII y la corona portuguesa, atendiendo a las denuncias de los jesuitas sobre los abusos de los colonos y moradores a los indios, quiso hacer oficiales en el territorio los preceptos dictados por la bula papal, la cual excomulgaba a aquellos que incurrieran

¹ Según Cabrera (2002, p. 79) la totalidad de la Amazonia formó parte del “Estado do Maranhão”, llamado así entre 1621 y 1652, año a partir del cual será llamado Estado do Maranhão y Grão Pará, hasta 1751 cuando será llamado “Estado do Grão Pará Maranhão”.

en el cautiverio y venta de indios. Como consecuencia de este vano intento, los colonos, especialmente los moradores de São Paulo, se levantaron y provocaron la expulsión de los jesuitas (quienes no retornarían hasta 1643) (Tapia, 2007, p. 292).

En 1647 la Corona expide un albalá (documento a manera de cédula real), que intenta refrenar las atrocidades de los colonos en el norte de Brasil, pero según Tapia (2007) no llega a reconocer la total libertad de los indios, pues en ella estos solo tienen la opción de “servir y trabajar”, y nada se dice acerca de darles la libertad de regresar a su vida tribal. La norma dictaba:

“Que, siendo libres los indios, como fue declarado por los Reyes de Portugal y los Sumos Pontífices, no hubiese más administradores ni administraciones, habiendo por nulas y de ningún efecto todas las que estuviesen dadas, de modo no haber memorias de ellas; y que los indios pudiesen libremente servir y trabajar con quien bien les parece, y mejor pagase su trabajo” (citado por Tapia, 2007, p. 291).

Es en 1653 cuando el padre Antonio Vieira regresa al Brasil luego de participar activamente en la vida política de Portugal y comienza su acción misionera en el estado de Maranhão y Gran Pará¹. Según Tapia:

¹ El padre Antonio Vieira nace en 1608 y llega al Brasil cuando tenía seis años, y entra a la Compañía de Jesús a los 15 años. Se ordena como sacerdote a los 26 años (1634), y en 1641 es enviado a Portugal en una comisión destinada a apoyar al Rey don Juan IV sobre la situación que atravesaba la Corona con Holanda, Francia e Inglaterra. Durante su asesoría al rey intentó en vano lograr que se le diera refugio en tierras brasilera a los “nuevos cristianos”, judíos disgregados en Europa, en su conocido intento por protegerlos de la Inquisición y hacerlos parte del imperio. El jesuita decide entonces regresar a Brasil en 1653 en el Maranhão. Intentó publicar sus sermones en dos volúmenes (1644) pero no fueron impresos en su totalidad, según Vieira porque su obra fue estropeada para evitar la divulgación de sus ideas. Tapia cuenta que “presionado por los dueños de esclavos, que no veían con buenos ojos la defensa que el jesuita hacía de los indios, Vieira se ve obligado a dejar el Maranhão y retorna a Lisboa (1661) donde es enjuiciado por la Inquisición en virtud de sus manuscritos considerados como ‘heréticos’; razón por la cual es condenado preso en la cárcel de la Inquisición en Coimbra hasta el año de 1676, cuando fue absuelto por el propio papa Clemente X, quien lo exonera del proceso adelantado por la Inquisición portuguesa y lo envía a Roma, donde es protegido por la reina Cristina de Suecia hasta el año de 1669. Motivado por publicar sus sermones, edita parte de su oratoria sagrada en un volumen titulado *Sermões* (Lisboa, 1679). Alegando los continuos quebrantos de salud que lo aquejaban, Vieira es enviado nuevamente a Bahía donde años más tarde se ocupa de la función de visitador general de las misiones del Brasil (1688), actividad que desempeñará simultáneamente con su labor de literato, la cual extiende hasta su muerte” (1697) (Tapia, 2007, p. 294).

Vieira regresa al Brasil (...) con la tarea concreta de restituirles a los misioneros ignacianos el dominio y la potestad de los indios naturales de esta región y del territorio circundante por orden de la propia Corona lusa, así como desarrollando actividades de evangelización y protección de los naturales. Justamente, su primera prédica la proclamaría en la ciudad de San Luis, dirigiéndose a los señores dueños de esclavos indios (“Sermón del primer domingo de Cuaresma”), en el cual, el jesuita se dispone a presentarse como a un amigo leal que alerta a su compañero acerca del peligro que los asedia (Tapia, 2007, p. 304)

Para el Padre Vieira, la amenaza del demonio —y, por lo tanto, la razón de su hacer misional— no estaba exclusivamente en las poblaciones aborígenes a evangelizar, por el contrario, principalmente: “se hacían presentes fuerzas maléficas encarnadas en los colonos y residentes, quienes, en contraposición a los indígenas, exteriorizaban vicios, lacras e inmoralidades que tendían a difundir en el Nuevo Mundo” (Tapia, 2007, p. 316).

Contradictoriamente, en el mismo año de 1653 en que llega por encargo el jesuita, la Corona portuguesa reintroduce en la legislación la facultad de esclavizar por “guerra justa” o “tropa de rescate” y por lo tanto autoriza el reinicio de las entradas de tropas a capturar indios¹ (Tapia, 2007, p. 257).

De acuerdo con Tapia, el padre Vieira entonces viaja clandestinamente a Lisboa y consigue la derogación parcial de la norma, consiguiendo el *regimento* de 1655, que “mantiene los cuatro antiguos casos de

¹ Tapia afirma que la provisión dispuesta el 17 de octubre de 1653 además de reinstalar la esclavitud en los casos de “guerra justa” y de “rescate”, introduce dispositivos que impiden a cualquier indio escapar al cautiverio, además de autorizar la entrada en la selvas en búsqueda de indígenas a Capitanes, residentes, Oficiales de cámara, Clérigos y Vicario general, acompañados de misioneros encargados de la conversión. Las condiciones de esa guerra justa son así expuestas: “(que) el dicho gentío, libre o vasallo, impidan la predicación del Evangelio y dejen de defender las vidas y haciendas de los vasallos del Rey en cualquier parte; haberse lanzado con los enemigos de la Corona y dado ayuda contra los vasallos. También será legítimo el cautiverio si ejercieran latrocinios en el mar y en tierra, infestando los caminos; atacando o impidiendo el comercio y trato de los hombres para sus haciendas y labores. Si los indios súbditos del Rey faltasen a las obligaciones que les fueran puestas y aceptadas en el principio de la conquista, negando los tributos y no obedeciendo cuando fueren llamados para trabajar en el Real servicio o para luchar con los enemigos del Estado (...)” (Ribeiro p. 55, citado por Tapia, 2007, p. 310).

esclavitud”, y devuelve al dominio de las aldeas, el sertón, la decisión de las circunstancias en que un indio puede ser esclavizado y la repartición de los mismos a los jesuitas. De esta manera se pone fin temporalmente a las expediciones particulares de caza de indios (331). Según Cabrera¹, siguiendo a Beozzo, este *regimento* dictaba

la libertad de acción de los misioneros, a quienes se reconocía el derecho de ir al “serrato”, la selva, sin depender del gobernador. Los otros dos puntos se referían al problema del trabajo “que a los indios gentiles no se haga guerra ofensiva sin orden de Vuestra Majestad, ni se les haga injuria, violencia ni molestia de ninguna clase, y entre ellos puedan esclavizarse sólo los que hayan sido legítimamente capturados, para que con este buen trato se dispongan a recibir la fe y se encariñen con el vasallaje a vuestra Majestad y se acostumbren a vivir con los portugueses”; obligados a servir más de cuanto y como lo prevé la Ley y que en todo lo demás vivan libres como son...” (Beozzo, José (1991), cit. por Cabrera, 2002, p. 62).

Tapia (2007) cuenta que a este mandato se opusieron tanto los moradores como otras órdenes religiosas, casi al punto de provocar una sublevación, y entonces expulsan a los jesuitas del estado, salvo a Viera, dada su gran popularidad y amistad con la Corona. Pero luego hubo otra gran arremetida de los moradores y desterraron, humillaron e insultaron a varios miembros de la compañía de Jesús, entre ellos Vieira, y fueron enviados a Portugal en dos navíos. Esta revuelta saca del estado de Marañón y Gran Pará a la Compañía de Jesús (p. 311)

Finalmente, frente a los muchos enfrentamientos, Vieira aclara en un sermón en 1662 en Lisboa que su intención no es suprimir la esclavitud, sino solicitar que las causas expuestas por colonos y moradores para reducir al indio sean revisadas por una “junta de los mayores letrados sobre este punto”; y en 1663 la Corte vuelve a pronunciarse retirándoles a

¹ Cabrera recoge otra versión de los hechos: afirma que en 1653 se produce una Orden Regia que determinó la libertad de los indios, la cual generó la reacción de los moradores, argumentando la imposibilidad de mantener la colonia sin la mano de obra indígena. Y afirma que es esta situación lo que lleva a Vieira a la corte para conseguir el regimiento citado (Cabrera, 2002, p. 62).

los jesuitas el poder temporal de los indios, reparte el poder sobre los indios con otras órdenes religiosas, y luego se dictaminan leyes y ordenanzas todas encaminadas a apaciguar a los colonos, en detrimento de los indígenas en este estado y sus alrededores (Tapia, 2007, p. 313).

Dice Cabrera que la libertad de los indios volvió a ratificarse en 1680 a través del “Regimiento das missões”, norma que dejaba a los misioneros el gobierno de las aldeas indígenas, y que abría el comercio de esclavos negros para sustituir la demanda de mano de obra. Según este autor, fue tan grande la confrontación que generó esta norma, al verse los colonos sin mano de obra gratuita como hasta ahora habían tenido, y quienes ahora tenían que pagar los precios puestos por los esclavistas, que la disposición de dar libertad a los indios fue abolida (2002, p. 62)¹.

Las expediciones en busca de indios para esclavizarles en tierras portuguesas seguirán consolidándose por largo tiempo: las llamadas *tropas de guerra*, que desde las “guerras justas” fueron expediciones contra indios que hubiesen atacado a europeos sin previo ataque, y en las que intentaban capturar el mayor número posible de indios; y las *tropas de rescate*, que eran expediciones en las que negociaban con los jefes indios que estuviesen dispuestos, quienes atacaban otras tribus para capturar a quienes cambiarían como esclavos por bienes. Sobre estas maneras de capturar esclavos, cuenta a mediados del siglo XVIII el gobernador de Gran Pará y Maranhão (1751-1759), Francisco Xavier de Mendoza Furtado, a su hermanastro:

O primeiro: o de irem tentar os Principias com aguardente, velórios e ferramentas, os quais até as vêzes lhe metiam em asa, por fôrça, para que fizessem guerra aos seus vizinhos com quem estavam vivendo em boa paz, e lhes amarrassem, em consequência, as famílias para andarem em troca daquelas bagatelas que tinham recolhido e se não traziam as que os tais homens entendiam que eram bastantes,

¹ Para Cabrera, “a ciencia cierta, el acceso a la mano de obra indígena quedó desde la mitad del siglo XVII en manos de misioneros” (p. 62).

amarravam os mesmos Prinipais, seus vassalos e familias e vinham juntamente com os outros escravos para baixo.

O segundo caminho que seguiam era o de entrar uma patrulha dêstes mesmos homens da tropa pelo mato e, debaixo de algum pretexto de amizade, enganar alguns daqueles povos, e em os apanhando em desuido amarrá-los todos e trazerem-nos como escravos para o arraial, onde se lhes faziam pelo missionário as perguntas para se lhes julgar a sua escravidão.

A maior parte das vêzes êstes mesmos homens seguiam o iníquo meio: antes de presentarem os escravos para serem examinados, de ou açoitarem a un dêste cruelmente, ou de matarem a outro na presença da camaradas, e de lhes dizerem que, se não respondessem ao missionário como éles lhes ensinavam, lhes haviam de fazer o mesmo que tinham feito ao outro.

Assim atemorizados vinham a exame e eram julgados cativos, não ignorados os examinadores que havia semelhantes procedimientos. (Mendoça¹, citado por Cabrera, 2002, p. 62)

Por otra parte, y al lado de las exploraciones en busca de territorios y mano de obra indígena, los límites de los territorios americanos de Portugal y España se fijan al término del siglo XVII con el reparto de la Amazonia entre las Coronas: España acepta quedarse con la Amazonia dentro de los límites de la actual Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia, y no intentará en este siglo arrebatarla a los portugueses (Zuluaga, 2009, p. 26).

2.2.3 S. XVII y XVIII: La entrada al Río Negro

Las primeras incursiones al río Negro se realizan en el siglo XVII. Como se adelantó en el apartado anterior, en ellas los portugueses “buscaban sobre todo, esclavos, acompañados de los jesuitas que procuraban realizar su obra misionera”. Las expediciones de este periodo tendrán como fines

¹“Carta a Sebastia José sobre as incríveis irregularidades que se verificam no descimento dos indios; mencionando nela o Pe”. Aquiles Maria Avogadre. Pará, 10 novembro de 1752, Mendoça, tomo I, p. 291.

entrelazados el comercio de esclavos indígenas y la evangelización (Zuluaga, 2009, p. 26).

Primeras entradas al río Negro: Comercio de esclavistas y primeras misiones

Como se aclaró arriba, las bandeiras esclavistas no llegaron al río Negro, y Teixeira no lo incursionó en 1637 a pesar de su interés por capturar allí indígenas. Es hasta 1657 cuando se realiza la primera entrada histórica al río Negro, a cargo de los jesuitas Francisco Veloso y Manuel Pires. En este viaje los religiosos fundan la primera misión en la zona: la misión de los Tarumas —que será abandonada en la primera expulsión de los jesuitas de Belém en 1661— que se encuentra cerca de la desembocadura del río Negro en el Amazonas y Manaus (Hugh-Jones, 1981, p. 30, Cabrera, 2002, p. 61; ISA, 2006). De acuerdo a la historia contada por las personas de la zona de Yapú, es allí, en la confluencia del río Negro con el Amazonas, donde tiene lugar la llamada “laguna de leche”, de donde partió la anaconda ancestral que dio origen a los grupos étnicos. Allí se instaló la primera cruz y se celebró la primera misa (Cabrera, 2002, p. 61).

Según Cabrera (2002), es probable que estos religiosos hicieran parte de la *tropa de rescate* comandada por Benito Maciel Parente, en la que los expedicionarios reportaron su sorpresa al encontrarse con indígenas que oponían resistencia con armas de fuego, al parecer procedentes de enclaves holandeses de las Guayanas (p. 61).

Inicialmente los blancos hicieron contacto directo sobretodo en el medio y bajo río Negro, pero los indígenas del alto río Negro habían establecido contacto indirecto con los blancos a través del intercambio intertribal de objetos como cuchillos, hachas, etc. (ISA; 2006, p. 73).

Según Zuluaga, con esta primera expedición al Río Negro en 1657 comienzan las incursiones esclavistas lusitanas, pero este comercio

humano se desarrolla plenamente entre 1690 y 1725 en el Río Negro, facilitado por un grupo indígena: los manao –de tradición guerrera– capturaban indios de otras tribus y los usaban como bienes de intercambio con portugueses y holandeses (Cabrera, 2002, p. 66). Hasta el año 1725 los portugueses negocian el tráfico de esclavos del río Negro con estos indios que dominaban el acceso a la parte alta del río Negro, hasta que deciden combatirlos para abrirle puertas a la incursión lusitana directa a los ríos Vaupés, Papurí y los demás afluentes del río Negro (Zuluaga, 2009, pp. 26 y 27).

En el año 1658 tiene lugar la segunda incursión al río Negro, en la que participó el Jesuita Francisco Gonçalves durante 14 meses. En esta incursión se llegó a capturar 300 esclavos sólo en el río Negro. La captura de indios en los ríos Negro y Vaupés continuó largamente: hubo varias tropas entre 1737 y 1749, que tenían como capellán al jesuita María de Achilles Avogadri, lideradas por Lourenço Belfort, Ja Cunha Correira y Estacio Rodríguez. Para 1740, Lourenço Belfort tenía monopolizada la captura en el río Vaupés (Cabrera, 2002, p. 65).

Terminando el siglo XVII, en 1693, se le asigna a los jesuitas el territorio entre los ríos Urubú y Negro, pero un año más tarde se le entrega el río Urubú a los mercedarios y el río Negro a los carmelitas (Zuluaga, 2009 p. 27).

Misiones Carmelita y Misiones jesuitas

Según los trabajos hechos entre 1657 y 1768 por historiadores carmelitas, en las aldeas de los ríos Negro y Vaupés había indígenas de las etnias waunana, cubeo y tukano. Son los carmelitas quienes por primera vez usan estos nombres particulares de etnias y no hacen alusión a la nación Boaupés. El origen de los nombres dados por los carmelitas –que se usan hasta hoy– no se conoce, pues no era así como se auto designaban estos indígenas (Zuluaga, 2009, pp. 27-28).

La orden de los carmelita calzados llega a Brasil en 1580 (los carmelita descalzos llegarán en 1680, según Cabrera), y serán una de las tres grandes órdenes que llegan al Brasil a finales del siglo XVI. Sus miembros actuaron desde 1725 en el río Branco, en Solimões desde 1710 y en el río Negro desde 1695, de manera que

La fundación de la mayoría de los asentamientos existentes en la zona del río Negro y las primeras tentativas misionales hacia el río Vaupés se deben a los carmelitas descalzos (Cabrera, 2002, p. 67).

No es fácil rastrear los asentamientos fundados por los carmelitas, en parte porque las aldeas mudaron de lugar algunas veces. Igualmente es difícil rastrear a los misioneros de esta orden con exactitud, aunque se sabe del fraile José dos Santos Inocentes, quien es ingratamente recordado debido a que, como le relató al explorador Wallace, él mismo le dio la idea a las autoridades bolivianas de que emplearan ropas contaminadas por la viruela para que lograran controlar a los indígenas que les atacaban continuamente (Cabrera, 2002, p. 68).

Según Cabrera, los carmelitas, al igual que los jesuitas, no se limitaron a la evangelización, sino que también se hicieron partícipes de la captura de indígenas, quienes también trabajaban en sus cuatro haciendas y cuatro conventos (Cabrera, 2002, p. 74).

Cabe mencionar en este apartado la participación de las órdenes religiosas jesuitas y carmelitas en la rivalidad entre España y Portugal que se acrecienta en el siglo XVII. Según Cabrera, entre 1704 y 1713 el jesuita Samuel Fritz es nombrado Superior de toda la misión Jesuita en territorio americano. El padre trabajó durante 40 años en el Alto Amazonas, específicamente entre la boca del río Napo y Barra del Río Negro (Manaos). Fundó varias misiones importantes en el Solimões, zona que era continuamente amenazada por las excursiones esclavistas lusitanas a finales del siglo XVII.

Según Wermes (Citado por Cabrera, p. 85) el padre Fritz agudizó el enfrentamiento luso-español de finales de siglo XVII a partir de un evento en particular: dos frailes carmelitas fueron enviados por su superior a Solimões, y los indios masacraron a uno de ellos en una aldea. Entonces, según Wermes, el jesuita Fritz bajó hasta la aldea y aprovechándose de la situación atemorizó a los indígenas diciéndoles que los portugueses se iban a vengar. Así logró ganárselos a todos para el dominio español río arriba, dejando atrás 30 aldeas, y se fue entonces a la misión de Santa María Mayor. El rey de Portugal ordenó al superior de la orden que enviara más misioneros en 1702, a lo que Fritz respondió acusando de invasores a los portugueses (Cabrera, 2002, p. 86). Continuaron los misioneros españoles (jesuitas) y portugueses (carmelitas) involucrados en los líos de fronteras de las Coronas: entre 1707 y 1711 llegaron a enfrentarse por el dominio de las aldeas en Solimões, terminando apresado un padre Jesuita (Sanna) que acompañaba a Fritz, y quien fue enviado a Lisboa. Quedó fijada entonces la frontera a la altura de la desembocadura del río Yavarí en el Amazonas (Cabrera, 2002, p. 86).

Los carmelitas durante casi 80 años hicieron misión por la Amazonia, especialmente por los ríos Negro y el Vaupés. Hacia 1800 esta orden entra en decadencia en el Brasil, y las disposiciones coloniales de impedir nuevo novicios, salvo los que tuviesen licencia del rey, fue afectándoles con los años. Cuando llegó la época del Imperio (1822), cobró aún más fuerza el celo oficial por el poder de los misioneros y el noviciado se prohíbe por completo. Según Cabrera, no es de extrañar que los lugares más lejanos selva adentro, como la cuenca de los ríos Negro y el Vaupés, fueran los primeros en quedar sin sacerdotes (Cabrera, 2002, p.75).

El proyecto civilizatorio: rivalidad entre autoridades civiles y religiosas

Aunque el “proyecto civilizatorio” de Portugal fue encargado en primer lugar a la Compañía de Jesús, afirma Cabrera que hubo siempre rivalidad con las autoridades civiles por el poder creciente de los misioneros, la cual poco a

poco fue tensándose más y más, llegando a ser evidente la ruptura entre los poderes en la época del Imperio¹. Al respecto, Hugh-Jones (1981) afirma que a mediados del siglo XVIII:

La autoridad secular indígena es transferida de la misiones a oficiales del gobierno, como jueces conciliadores. Al mismo tiempo las misiones mismas fueron colocadas bajo la autoridad del Obispo del Pará en lugar de estarlo bajo sus propios superiores de la orden misionera. Esto marcó el comienzo de una rivalidad entre los religiosos y las autoridades civiles por controlar la población indígena, que aún hoy continúa (p. 30).

Según Cabrera, los jesuitas habían realizado bien la tarea “civilizatoria”, para la cual se mantenían atentos a los resultados de las *tropas de guerra* y participaban activamente en las *tropas de rescate*, y habían realizado “reducciones” de los indígenas en numerosas aldeas en el Brasil, las cuales nombraban según la advocación que se le asignara en el calendario católico. Además, en estas aldeas se reunía a indígenas de diferentes etnias sin tener en cuenta sus diferencias culturales, práctica que se generalizó a todas las órdenes (Cabrera, 2002, p. 78).

Para mediados del siglo XVIII, la economía de la colonia portuguesa habría crecido, y el desarrollo de las industrias azucarera, minera y pastoril requería más mano de obra, que justamente escaseaba debido a epidemias en el litoral, así que los portugueses cada vez se adentraban más en la selva para sus cacerías de esclavos. Por lo mismo, la práctica de la esclavitud y las cacerías de esclavos eran usuales entre los portugueses para mediados de este siglo — el mismo La Condamine en su exploración fue testigo de las *tropas de rescate* que tenían lugar en el río Negro durante su viaje—, aunque los rápidos o cachiveras fueron también

¹ El territorio Brasileño perteneció a la corona portuguesa hasta 1822. Desde 1807 la corte Portuguesa se había trasladado a Brasil, presionada por la invasión de los ejércitos de Napoleón a Lisboa. Desde 1816 reinaba don Juan VI. Cuando volvió el orden a Lisboa, su hijo Pedro I se niega a regresar, funda el Imperio y declara la independencia de Brasil en 1822, reinando hasta 1831 cuando abdica (Cabrera, 2002, p. 77)

acá una barrera física para que no se generalizara su práctica a toda la zona (Cabrera, 2002, pp. 78 y 79).

En este contexto muere Joao V y la corona portuguesa queda en manos de Don José I, quien rápidamente decreta leyes en 1755 que dan libertad a los indios reduciendo el poder acumulado por los misioneros. Con ayuda de su primer ministro y consejero, el Marqués de Pombal¹, redujo el poder eclesiástico, prohibió el noviciado a diferentes órdenes (carmelitas descalzos, agustinos y capuchinos de Pernambuco), expulsó a los jesuitas en 1759, redujo su control del monopolio de la mano de obra indígena y fortaleció las fronteras con España (Cabrera, 2002, pp.79 y 95).

El rey José I promulga el *Directorio dos Indios* (1755), el cual regirá hasta finales del s. XVIII y se convertirá en el principal instrumento de la política indigenista liderada por el Marqués de Pombal, Éste, interesado como estaba en instituir el poder oficial e integral a los naturales a la vida civil, criticaba la riqueza de los jesuitas, hecha a su parecer gracias nuevamente a dos estrategias misioneras: al control de la mano de obra indígena y al dominio de la lengua geral (Cabrera, 2002, p. 82)². Sobre esta lengua, dicta el *Directorio dos Indios*:

(...) Lengua, que chamáraõ geral; invençaõ verdadeiramente abominable, e diabólica, para que privados os indios de todos aqueles meios, que os podiaõ civilizar, permanecessem na rustica; e

¹ Primer ministro del rey José I, quien reinaría entre 1750 y 1777. El marqués de Pombal, Sebastião José de Carvalho e Melo, es personaje contundente en la historia de Portugal y Brasil por la enorme influencia ejercida hacia el rey José I, por su polémica respuesta al intento de asesinato que al rey hicieron miembros de la nobleza, asesinando a todos los implicados, mujeres e hijos. El marqués es conocido también por su exitosa campaña antijesuita en Portugal y Brasil.

² La lengua geral, nheengatú, o “tupi da costa” fue aprendida y enseñada por los jesuitas para su trabajo misionero, quienes desde su llegada tradujeron oraciones, vocabularios y otras obras, y tuvo enormes alcances en toda el territorio amazónico. Los jesuitas que llegaban al territorio americano debían aprenderlo; era la lengua que se enseñaba y usaba en las aldeas y en el que se hacía la catequesis. Aunque su uso –adoptado como lengua materna- se restringe actualmente a algunas comunidades de la zona baja del río Negro y las fronteras, actualmente en la Amazonia se encuentran palabras compartidas por diferentes grupos étnicos que no son parte de su lengua materna y cuyo origen se atribuye a la lengua Geral. Ejemplo de ello es el término Yuruparí, del que se habló más arriba (Cabrera, 2002, pp. 82 y 83). Aunque en el Río Negro se generalizó su uso, no sucedió igual en el Vaupés, en el que permanecieron vigentes diversos dialectos. (Cabrera, 2002, p. 98)

babara sujeição, em que até agora se conservávaõ. Para desterrar este peniciosissimo abuso, será hum dos principies cuidados dos Directores, estabelecer nas suas respectivas Pvoações o uso da Lingua Portuguesa, não consentido por modo algum, que os Meninos, e Meninas, que , pertencerem ás escólas, e todos aquelles Indios, que forem capazes de instrucção nesta materia, usem da Lingua propia das suas Naçoens, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na fórma que Sua Magestade tem recõmendado em repetidas Ordens, que até agora fe não observáraõ com total ruina Espiritual, e Temporal do Estado (Del *Directorio, que se deve observar nas provoações dos indios do Pará, e Maranhão me quanto Sua Magestade não mandar o contrario*, citado por Cabrera, 2002, p. 83).

Este *directorio* dictaba otras disposiciones interesantes, que ilustran la nueva ruta del proyecto civilizatorio impulsado por las autoridades civiles para integrar a los indios¹: el parágrafo 36, que trata del impulso del comercio, ordena obligar a cultivar ciertos productos comestibles provechosos para el Estado, y anima a impulsarlos al comercio en la región, aunque en el parágrafo 38 aclara que no se hará sin supervisión de los Directores, para así asegurar la equidad entre comerciantes indígenas y no indígenas. Dicta el parágrafo 36:

Entre os meios, que pódem conduzir qualquer Republica a huma competa felicidade, nenhum he mais efficaz, que a introducção do Commercio, porque elle enriquece os Póvos, civiliza as Naçoens, e consequentemente constitue poderozas as Monarquías. Consiste essencialmente o Commercio na venda, ou cõmutação dos generos, e na communacação com as gentes; e se desta resulta a civilidade, daquella o interesse, e a riqueza. Para que os Indios destas novas povoações logrem a solida felicidade de todos estes bens, não omittiráõ os Directores diligencia alguna proporcionada a introducir nellas o Commercio, fazendlhes demosntrativa a grande utilidade, que

¹ Otra estrategia civilizatoria de este *directorio* citada por Cabrera (2007) consistió en el impulso de los matrimonios entre blancos e indios —que fueron efectiva estrategia de integración— “para que por meio deste sagrado vinculo se acabe de extinguir totalmente aquella odiosísima distincão, que as Naçoens mais podas do mundo abominaraõ sempre...” (p. 84).

lhes ha de resultar de venderm pelo seu justo preço (...) (Cabrera, 2002, p. 84).

Límites entre las Coronas

El avance de portugueses hacia el occidente fuera de la jurisdicción dada en el tratado de Tordesillas, y el encuentro que tuvieron en 1744 españoles y portugueses en el Casiquiare —confirmando cómo este río unía la Orinoquía con la Amazonia— alertó, ahora sí, a los españoles (Cabrera, 2002, p. 79). Se realiza entonces el tratado de Madrid de 1750, que permitió la incursión de los españoles en el alto río Negro y el Orinoco, y que acordó entre las coronas el principio “*Utti possidetis*”, es decir, “que cada parte ha de permanecer con lo que actualmente posee” (Cabrera, 2002, p. 79).

Los portugueses no quedaron satisfechos con los límites que impartía este tratado, y se autorizaron dos comisiones de límites —una por España, otra por Portugal— en 1753. En 1761 el tratado de Pardo anula al de Madrid (Cabrera, p. 80), y en 1777 se realiza el tratado de San Idelfonso, que origina una gran expedición de límites que dividió las cuencas del Orinoco y el Amazonas a través del río Japurá (Caquetá), sin llegar a acuerdos sobre el límite occidental. No será sino hasta 1800, cuando Alexander Von Humboldt realiza su expedición por los ríos Negro y Orinoco y comprueba la conexión entre estos ríos por el canal de Casiquiare, que es posible establecer por fin los límites entre los Andes y la Amazonia, por un lado, y el Orinoco y las Guayanas, por el otro (Zuluaga, 2009, p. 29).

Según Cabrera, las comisiones de ambas coronas que partieron en 1753 no llegaron a encontrarse, en parte —siguiendo las cartas entre el marqués de Pombal y su medio hermano Mendoça Furtado— por percances que tuvo la comisión portuguesa con los misioneros jesuitas y otros religiosos. Entonces el Marqués de Pombal decide crear la Capitanía do río Negro en 1755 para fortalecer nuevamente el poder del Imperio. Poco antes, ese mismo año, el entonces obispo de Pará fundó la Vicaría

General del río Negro, siendo José Monteiro de Noronha su vicario (Cabrera, 2002, p. 80)

Temiendo el avance español, El Marqués de Pombal impulsó la construcción de nuevas fortalezas —ya existían algunas desde el siglo XVII, movidas por el temor a invasiones de Francia, Holanda o Inglaterra— en la zona del río Solimões y el río Negro en la década de 1750, con el fin de proteger los límites de los dominios (Cabrera, 2002, p. 87).

En lo que respecta entonces al río Negro, podríamos concluir con Zuluaga que “la presencia europea (...) tuvo (allí) su inicio con los militares portugueses y los misioneros jesuitas en la segunda mitad del siglo XVII y luego por el asentamiento definido de los lusitanos, acompañados por los misioneros carmelitas descalzos, durante todo el siglo XVIII. El río Negro se consolidó desde entonces como territorio portugués y posteriormente brasileño, hasta el presente” (Zuluaga, 2009, p. 30).

2.2.4 La entrada al Vaupés, último territorio: S. SXVIII

Durante 250 años a partir de la invasión a América, la región del Vaupés permaneció aislada e inexplorada: los españoles hicieron sólo algunas exploraciones en el siglo XVI y los portugueses vieron frenados sus propósitos misioneros y esclavistas, por la presencia de los manaos hasta 1725 y por las cachiveras o raudales que aún hoy funcionan como barrera natural (Zuluaga, 31).

Según Cabrera, hasta 1784 poco se sabía del río Vaupés, y tanto los raudales como la distancia había impedido que se realizara sistemáticamente la captura de esclavos y la labor misionera (2002, p. 89).

Según Zuluaga, para 1768 se habían descrito ya tres intentos misionales de los carmelitas descalzos en el Vaupés, lo que permitiría situarlos como los primeros incursionistas no indígenas en esta región. Pero distintos

autores consideran que fue Gama Lobo D'almada¹ el primero en navegar el río Vaupés. Su primer viaje por ese río data de 1784, y luego transita los ríos Negro y Vaupés entre 1787 y 1799 (Zuluaga, 2009, p.30).

El entonces gobernador del estado de Graõ Pará e Río Negro —João Pereira Caldas— nombra al sargento mayor Lobo D'almada para que incursione y realice trabajos cartográficos en el río Negro y, en 1786, del río Branco. En su primer mapa identifica la unión entre el Caquetá y el Vaupés y señala algunos grupos étnicos de la región; en el segundo identifica tres comunicaciones del río Negro con el Caquetá.

Para la época de los viajes de D'almada y hasta mediados del S. XIX la economía de la región del Río Negro era fundamentalmente agrícola —con productos como añil, algodón, arroz, cacao, café y banano para alimentar la economía del Estado— industria que para sobrevivir requería mano de obra, la cual era fundamentalmente indígena (Cabrera, 2002, p. 92).

En lo que respecta a las misiones en el Vaupés en esta época, según Cabrera:

Dos hechos caracterizan la presencia de misioneros carmelitas en el alto Río Negro, y en especial en el Vaupés: en primer lugar, su llegada fue tardía debido a que un acceso regular a la zona sólo fue posible tras la derrota militar propinada por la corona portuguesa a los indios manaos, hacia 1725. En segundo lugar, su labor en el Vaupés debió ser muy fugaz, pues los conditos entre el poder civil y la Iglesia cobraron fuerza bajo la administración del Marqués de Pombal, afectando a la Orden Carmelita, reduciendo notablemente su capacidad de actuar, reducida uno 20 años antes de iniciar el siglo XIX (Cabrera, 2002, p. 92).

¹ Según Cabrera(2002, p.90), D'almada nació en Portugal y llega a Portugal a finales de 1760 desde el África. Fue estadista, explorador y cartógrafo. Fue nombrado comandante de la fortaleza de Gurupá en 1769 por pertenecer a familia influyente. Luego es promovió a sargento mayor en 1773. En 1787 fue nombrado gobernador de la Capitanía do Río Negro hasta 1799

De la segunda mitad del siglo XVIII, entre 1749 y 1783, tenemos tres alusiones a la nación Uaupés o boapés como población del río: la del documento encontrado en 1749, del Jesuita Ignacio Szentmartonyi, que los ubica entre el río Vaupés o Cajarí y el Papurí o Kapurí, pero quien construye estos relatos sobre el río a partir de fuentes secundarias; la alusión de Monteiro de Noroña, el portugués Ribeiro de Sampaio y por último, Rodríguez Ferreira, quien, como se explicó arriba, al parecer fue el único que realmente transitó el río Vaupés (Zuluaga, 2009, p. 31; Cabrera, 2002, p. 89)

2.2.5 Colombia S.XIX: Lugar de la alteridad en la independencia

La independencia de Colombia se consigue en 1819, y Brasil se independiza de Portugal en 1822. La primera ocurre en medio de luchas en las que participarán también indígenas y afrocolombianos, y la segunda se da de manera pacífica, cuando Pedro I se niega a regresar con la Corte a Portugal, funda el Imperio y declara la independencia del Brasil.

Los nuevos Estados nacionales buscan consolidar una nueva nación moderna y republicana, siendo necesaria la construcción de una nueva identidad:

A pesar de —o gracias a— que los nuevos Estados nacionales comenzaron a constituirse sobre las bases de unos referentes correspondientes a formas creadas por la administración colonialista, las élites requerían de unos nuevos imaginarios de sociedad que sustentaran su distancia frente al imperio. Era necesaria una identidad particular, propia; era necesario imaginar una nueva comunidad (Anderson, 2000, cit. por Rojas y Castillo, 2005, p. 30)

La construcción de identidad nacional que cree una distancia con respecto de la Colonia será tarea de una élite que ignorará la diferencia cultural, puesto que las diferencias entre poblaciones constituían un problema para el ideal de igualdad y el objetivo de progreso. Los nuevos propósitos modernos y republicanos llevarán entonces a que en este periodo se inicie una “ofensiva antiindígena”, en la que primará la invisibilización de la

diferencia (los indios y negros parecen desaparecer del lenguaje oficial de la nación), a pesar de que justamente los indígenas constituían la particularidad americana —que será retomada sólo hasta finales del s. XIX con el surgimiento del pensamiento indigenista— (Rojas y Castillo, 2005).

La esfera jurídica de la época refleja este nuevo lugar de la diferencia al no nombrarla¹: el Estado tramita la diferencia negándola, y los “otros” entran a ser “ciudadanos” que, a pesar del aparente propósito de igualdad, siguen siendo “miserables” según la constitución de 1821 y excluidos del voto (Rojas y Castillo, p. 33). La ley 11 de octubre de 1821 permitirá el ingreso de los no indígenas a los resguardos y prevé su disolución bajo la forma de propiedad privada a las familias. Se dictamina además la abolición progresiva de la esclavitud negra mediante la manumisión de partos, y se prohíbe el comercio de esclavos con el exterior. La ausencia de tratamiento jurídico específico característica de este periodo ha sido denunciado como el inicio del ataque de los Estados a los indígenas y afrodescendientes.

En materia educativa, en 1819 se pone en marcha el Plan Santander, que inicia un proceso de escolarización en provincias y ciudades. Así comienza una fuerte intervención del Estado como "reglamentador de la moral", y para 1821 se dictamina la creación de colegios o casas de educación en las provincias de Colombia. De este año data la primera escuela pública en Bogotá (Rojas y Castillo, 2005, p. 64).

Por supuesto el lugar jurídico de estas poblaciones sufrirá diversos cambios y encontrará resistencias (especialmente frente a la abolición de la esclavitud): luego de la guerra de los Supremos² (1839-1843) se reforma la Constitución y se renueva la represión a los esclavos dictaminándose la Ley 22 de 1843, que deroga la prohibición del comercio de esclavos con el

¹ En 1820 ocurre, según Sánchez (Citado por Cabrera, p. 154) la primera introducción de la palabra “indio” o “indígena” en la historia de Colombia: se trata de un proyecto de ley de la república de la Gran Colombia que tenía la intención de impulsar la labor misionera.

² La Guerra de los Supremos puede considerarse la primera de las guerras civiles de Colombia, liderada por caudillos que se revelaban contra el presidente Márquez y su gobierno de rasgos centralistas y lo que en adelante será considerado “conservador”. En esta guerra participaron indígenas y negros.

exterior. No será sino hasta el gobierno Liberal de José Hilario López — quien además expulsa a los jesuitas y determina la separación Estado-Iglesia— que se logra abolir la esclavitud en 1851. Sin embargo, en 1858 Mariano Ospina — entonces presidente de la Nueva Granada —, expresa sobre la tutela de la Iglesia en las zonas alejadas del país:

“El único medio practicable que actualmente se presenta para ocupar aquellas ricas soledades es la reducción de las robustas hordas que vagan en sus selvas, a la vida civilizada; operación penosísima i difícil que solo saben realizar los misioneros cristianos” (Sánchez, cit. por Cabrera, p. 154).

Durante la segunda mitad del s. XIX, entre otros factores por la revolución industrial y el auge de ideas liberales en Europa, se desencadena el debate de la relación de la Iglesia con el Estado con dos posturas marcadas: por una parte la anticlerical, es decir aquella que defiende la separación entre Estado e Iglesia y la necesidad de que la Iglesia se reduzca al ámbito espiritual e íntimo; por otra parte, la que defiende la necesidad de la influencia de la Iglesia en todas las esferas, y la supremacía de las ideas religiosas. En 1861 se consolidan en Colombia estas dos posturas en la polarización entre “el pensamiento liberal” y “el pensamiento conservador”, a partir de medidas tomadas por Tomás Cipriano de Mosquera como la libertad de enseñanza y la libertad de cultos (Cabrera, 2002, p. 154).

En cuanto a la administración del servicio educativo, mediante un Decreto Orgánico de 1870 la educación escolarizada se convierte en un asunto del Estado: el servicio se caracteriza por tener estructura centralizada a pesar de que en ese momento funciona un sistema político federalista, y la legislación tiende a la secularización del currículo, aunque perviven entonces horas de instrucción religiosa y alto contenido moral (Rojas y Castillo, 2005, p. 65).

En 1886 el lugar de la diferencia sufre otro giro radical, iniciando un periodo de hegemonía conservadora (hasta 1895) en el que la Reforma Constitucional retoma el ordenamiento colonial: la nación se define blanca, católica y de lengua castellana; se crean los “Territorios Nacionales” que serán administrados en su mayoría por la Iglesia al retomarse la unión de poderes Iglesia-Estado con la firma del Concordato (1887), y de donde se creará la ilusión de una población homogénea indígena recogida en estos territorios. Se ignora así a otras poblaciones con quienes compartían territorio. La Constitución de 1886, el Concordato en 1887 y la ley 89 de 1890 definirán el papel del Estado y la Iglesia en el nuevo proyecto civilizatorio, marcado por la evangelización y la excepcionalidad:

La ley 89 de 1890, «*por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada*», define dos categorías entre la población indígena: los que se han reducido a la vida civil (habitantes de resguardos), y los que serán reducidos mediante las misiones (habitantes de territorios nacionales). De manera similar a lo ocurrido con las Leyes de Indias, la Ley 89 definía un carácter de excepcionalidad para las poblaciones indígenas, entre las que no regiría la ‘legislación general de la República’ y que serían tutelados por los poderes civiles locales y regionales (alcaldes y gobernadores) y en el segundo caso, por las misiones (Roldán y Gómez; Gros 1991:218; cits. por Rojas y Castillo, 2005, p. 35).

La incapacidad del Estado de ejercer su gobierno en todo el territorio nacional conlleva a que se otorgue a la Iglesia Católica la tutela de los Territorios Nacionales. En adelante la Iglesia tendrá nuevamente la misión de “reducir” a los indígenas a la vida civilizada, y tanto indígenas como negros serán “salvajes” que deben progresivamente ser incorporados a la vida nacional¹. Simultáneamente, hay un proceso de *recatolización* de todo el sistema educativo, dictaminado por el artículo 41 de la Constitución de 1886, a partir de lo cual se formalizarán normas que dan a la Iglesia

¹ Entre 1893 y 1930 las misiones logran abarcar gran parte del territorio nacional. Serán los capuchinos quienes logren abarcar casi la mitad (45%) de los estudiantes de los territorios nacionales (Rojas y Castillo, 2005, p. 66)

Católica “el control completo de la educación hasta 1930” (Jaramillo, 1994, cit. por Rojas y Castillo, 2005, p.65). El carácter confesional de la educación responde a la confluencia de intereses de la Iglesia y el Estado por la regeneración moral y social y la conformidad cívica (Zuluaga et al., 2004, cits. por Rojas y Castillo, 2005, p. 65).

En resumidas cuentas, los gobiernos a partir de la República tuvieron posiciones ambiguas frente a los indios, buscando en ocasiones su integración o desaparición, con el fin de intentar solucionar la resistencia que encarnaban ante el proyecto republicano:

La instauración de un nuevo orden político no significó la transformación de las relaciones sociales de dominación de estas poblaciones (Rojas y Castillo, 2005, p. 30).

2.2.6 Vaupés S. XIX: Entre independencias, aldeas de misión y cauchería

Según Zuluaga, la primera mitad del siglo XIX “representó un período de casi total abandono de la región, puesto que la atención se centró en las guerras contra los reinados de la península ibérica” (Zuluaga, 2009, p. 31).

A partir de las independencias de comienzos de siglo XIX, Colombia y Brasil intentan definir sus límites, y su presencia en la zona del Vaupés se da a través de las misiones que nuevamente fueron promovidas por ambas naciones para ejercer autoridad en sus territorios y consolidar las fronteras nacionales: a diferencia de la región del río Negro y la Amazonia, “la región del Vaupés mantiene la ambigüedad fronteriza, misionera y territorial, y resulta casi imposible desentrañar lo que corresponde a cada uno de los dos países” (Zuluaga, 2002, p. 31).

Cabrera destaca el período entre 1850 a 1885 como *el periodo de las aldeas de misión* (2002, p. 94), pues a pesar de los continuos momentos

de decadencia de las mismas, durante estos años lograron pervivir en manos de varias órdenes religiosas gracias a esfuerzos de los emperadores del Brasil y también de los misioneros, especialmente capuchinos y franciscanos.

En las primeras décadas del siglo XIX es evidente la decadencia de las misiones en el Brasil, que venía adelantándose desde el siglo XVIII con la expulsión de los jesuitas y la prohibición del noviciado, producto de la rivalidad de las autoridades civiles y religiosas. Adicionalmente, comenzando el siglo la “revuelta de los cabanos” —que demandaban la necesidad de administrar autónomamente la parte norte del Brasil—, también afecta las misiones en la zona del bajo Río Negro entre 1837 y 1843: para comienzos del siglo XIX era evidente la falta de párrocos de las diferentes órdenes y aldeas, y estas últimas eran muy distantes unas de otras para ser recorridas por los pocos misioneros, (Cabrera, 2002: 95-96).

Aunque el *Directorio dos indios* fue derogado en 1798, sus propósitos civilizadores continuaron aplicándose hasta la mitad del siglo XIX en el Brasil. En 1824 se promulga la Constitución Política del Imperio, en la cual se reafirma la religión Católica, que es aprobada por la Santa Sede y en la cual se expresa reserva frente a los cultos no católicos —condición que se mantendrá hasta finales del siglo XIX, cuando el Imperio da paso a la República del Brasil— (Cabrera, 2002, p. 96).

Misiones Capuchinas

En 1845 el gobierno del Brasil expide una norma que contenía el *Regulamento acerca das missões de catheechese, e civilisação dos Indios*, que, frente a la crisis de las misiones, pretendía reorientar el curso de las mismas (Cabrera, 2002, p. 96). Esta norma ordenaba el nombramiento de *directores de indios* y *directores de aldeas*, quienes debían informar continuamente el estado de tales aldeas; reiteraba el fomento de los matrimonios —entre sí y con otras razas— y ordenaba regular los salarios de los indios. Igualmente, esta norma abría la posibilidad de convocar misioneros para cubrir las necesidades de los

indios. Es esta norma la que abrirá paso a la misión capuchina como Orden Oficial del Imperio (Cabrera, 2002, p. 97).

La orden de los capuchinos viene de la división franciscana en dos líneas, de la cual alcanzan su estatus independiente en 1528, e iniciarán la formación de sus misioneros en 1619. Los capuchinos se diferenciaban de los jesuitas en ciertos aspectos que les facilitarían su tarea evangelizadora y su buena relación con las autoridades civiles: mayor interés en la práctica, fundamentos de humildad y anonimato, relativa autonomía con su casa matriz, una estructura administrativa menos jerarquizada internamente, aceptación de volverse funcionarios del Estado y recibir pago; en resumen, eran más fácilmente controlables por los organismos del Estado y oponían menos resistencia a las determinaciones del mismo, especialmente en lo tocante a su política indigenista¹ (Cabrera, 2002, p. 97).

En 1852 la presidencia de la provincia creó la misión de los ríos Vaupés e Isana y su director fue el Fraile Gregorio María de Bene. A pesar de su corta permanencia, el fraile lideró intensa actividad en la región del Vaupés y llegó a establecer 15 aldeas misión: 13 sobre el Vaupés, una en el Papurí y una en el Tiquié. Según Coudreau

el padre Gregorio permaneció dos años en Carurú, de 1852 a 1854. Habitaba un poco más arriba del pueblo a causa del ruido de la cachivera que lo incomodaba. Su choza, bastante pequeña, aislada en el desierto, estaba en un islote del río (cit. por Cabrera, 2002, p. 98).

El retiro del fraile Gregorio a sus 56 años (1854) marca la decadencia de la misiones capuchinas y hace parte de varios factores que generaron la decadencia de las misiones en la región norte del Brasil, entre los que se encuentran: la distancias entre misiones; la falta de religiosos y el mantenimiento de la prohibición del noviciado; la creciente inmigración de

¹ Baquero (cit. por Cabrera, p. 97) señala que esta orden ni siquiera fue molestada en el tiempo del Marqués de Pombal y la expulsión de los Jesuitas.

protestantes que fueron avanzando hacia el interior y cuyos misioneros distribuían la Biblia en portugués —estrategia eficaz frente a la Biblia católica que sólo estaba en latín o francés—; la violencia contra indígenas; y por último el nombramiento de Jesuino Cordeiro¹ como Director de Indios en el Vaupés, quien quiso por su cuenta formar aldeas y llevó a enfrentar en esta zona con el fraile Gregorio y, por lo tanto, nuevamente a las autoridades religiosas con las autoridades civiles.

Jesuino no tuvo sólo dificultades con el fraile Gregorio. El expedicionario Alfred Wallace relata su desafortunado encuentro con el Director de Indios, sobre el que cuenta que

Este teniente, un mestizo ignorante, había sido enviado por el nuevo gobierno de Barra para que llevara allí a todos los tusuaúas o jefes de los ríos Guapees e Isanna, para que les dieran allí diplomas y regalos (Wallace, cit. por Cabrera, p. 104).

En uno de los oficios de Cordeiro, en el que pide apoyo oficial para el establecimiento de aldeas en el río Vaupés, se evidencian otras estrategias para reducir indios en esta zona:

Ilmo. Exmo. Sr.- Con mucho gusto llevo el conocimiento de V. Ex. Como tengo que remontar el río Uaupés— Aguas arriba hay cantidades de salvajes de varias tribus para ver la manera que pueda lograr de estas gentes, que aún existen dentro de las selvas, para así construir sus establecimientos en la orilla del río y hacerles ver, entrar en su conocimiento que nosotros tenemos nuestro Emperador y Gobierno. Puesto que estos salvajes todavía no tienen comunicación con los cristianos, para el futuro serán de utilidad para la Nación y el comercio. Por eso deseaba de V. Ex. Mandarme proveer por la Tesorería de Hacienda con algunos accesorios para tal empresa. Regalos, a saber: 50 hachas – dichos de terciado, espejos de lapa 10 docenas, cuentas de colores 10 manojos, 2 piezas de tela americana, 2

¹ Jesuino era un antiguo habitante del Río Negro, conocía bien los ríos Vaupés, Isana y Xie, y hablaba mejor el nheengatú que el portugués. (Cabrera, 2002, p. 103)

dichas de riscado [tejido con rayas]. 2 dichas de chita [tejido de algodón estampado], 2 dichas de canículas, hilos y agujas, 5000 anzuelos surtidos. Estos objetos para regalarlos para ver si se logra con mas mayor utilidad y también acreditarme yo en mis prácticas.

Cuando el Fraile Gregorio se retira en 1854, Jesuino continuó haciendo aldeas por el Vaupés. Llevó soldados hasta la cachivera de Yuruparí, extendiendo así los territorios de Brasil por el río. Sin embargo, Cabrera (2009) cuenta que ninguno de los pueblos fundados por Jesuino tuvo éxito, y pronto todos desaparecieron (p. 105).

Misiones Franciscanas

Pedro I abdicó en 1831 y durante dos años no fue posible establecer el orden en el Brasil. Por esto, a pesar de ser menor de edad, Pedro II asume la figura del Emperador de 1840 a 1889, según Calmón (cit. por Cabrera, 2002, p. 105)

Inicia la misión franciscana en la Amazonia cuando Don Pedro II intenta nuevamente restablecer las misiones, y recibe en 1870 a seis misioneros franciscanos en la ciudad de Manaus (Cabrera, 2002, p. 105). En 1881 se crea la misión Franciscana del Vaupés, que llegó a fundar diecisiete aldeas: once en el Vaupés, una en el Papurí, cuatro en el Tiquié y una en el Isana, albergando a cerca de 2897 personas para 1886 (Cabrera, 2002, p. 107).

Esta orden, fundada por San Francisco de Asís en 1209, se caracterizaba por: “la pobreza, el afán de vivir entre los infieles y la firme voluntad de alcanzar la conversión de estos”, por lo cual consideraban que la reducción en aldeas era imposible sin una verdadera conversión previa – a diferencia de los jesuitas- por lo cual su prioridad era convivir con los infieles (Cabrera, 2002, p. 105).

Dos viajeros visitan el Vaupés –entre otros lugares– en esta época, y se constituyen en las principales fuentes de información sobre los franciscanos: Ermanno Stradelli, quien también recorre los ríos Japú y Tiquié, y Henri Anatole Coudreau, quien relata su viaje en su libro *La France Équinoxiale*, viaje en el que también recorre los ríos Amazonas, Esequibo, Branco, Negro, Trombetas, Tapajós. El Vaupés lo recorre hasta Panoré (Cabrera, 2002, p. 107). Coudreau describe el carácter apacible del Fraile Venecio Zilochi, quien llega en 1880 a la población de Taraquá: “acepta con los ojos cerrados todas las prácticas de sus Indios; los deja hacer todo lo que quieren como deja correr el agua del río”. Este fraile viajó una vez por el Isana, visitó el Tiquié y nunca pasó más allá de Panoré (Cabrera, 2002, p. 109).

Durante cinco años (de 1881 a 1886) le acompaña en su misión el padre Mathieu Canioni, quien intentó abrir una escuela en Taracuá, con mediocres resultados según Coudreau. En 1883 llega el fraile italiano Guiseppe Illuminato Coppi, cuya memoria dejó en todo el Vaupés. Coppi venía de las misiones de Bolivia y se instaló en Ipanoré. Fr. Mathieu Canioni se encargó desde entonces de la parte baja del Vaupés, Fr. Venancio Zilochi de las aldeas del Tiquié y Fr. Coppi de la zona del alto Vaupés. (Cabrera, 2002, p. 109)

Las estrategias usadas por el padre Coppi, uno de los más activos de la región, fueron eficaces gracias a “una disciplina rígida, el trabajo, la prisión, una policía tariana (un comandante, un caporal y seis soldados), los cepos (el tronco), y el bastón, del cual el P. José se servía, parece, sin hacerse rogar. La población fue disciplinada en poco tiempo; al primer toque de campana todo el mundo estaba en la iglesia; mañana y tarde, cada uno venía a pedir la bendición del padre” (Coudreau, p. 157, citado por Cabrera, 2002, p. 115). La anécdota por la cual el fraile Coppi es recordado en el Vaupés es la siguiente, según la relata Coudreau:

Hacia comienzos de octubre de 1883, los habitantes de Jaurité vinieron a Ipanoré a decir al padre Illuminato Coppi que un indio

llamado Ambrosio había envenenado al líder o *tuxaua* Manuel. Coppi se desplazó al lugar de los hechos e hizo arrestar a Ambrosio, pero éste hizo planes para asesinarle y el sacerdote huyó esa misma noche con el prisionero. El misionero avanzó en sus averiguaciones, ofreciendo declarar inocente a Ambrosio a cambio de una caja que contenía valiosos objetos indígenas, entre los cuales se hallaban las trompetas de Yuruparí y las máscaras de pelos de mono o *macacaráuas*. El compromiso se hizo efectivo, y Ambrosio advirtió al sacerdote que no debía exhibir los objetos; asustado por lo sucedido, Ambrosio regresó inmediatamente a Jauarité.

El padre continuó sus indagaciones con sus catecúmenos, descubriendo reveladores datos sobre los objetos. Un día, cuando cerca de 60 muchachos y muchachas se habían reunido para el catecismo, cerró el recinto con llave y expuso las máscaras que contenía la caja; la reacción no se hizo esperar: los muchachos quedaron admirados y las niñas aterradas se escondieron unas tras otras o se cubrieron el rostro con sus manos.

Al día siguiente expuso la máscara a la entrada de su casa, recibiendo serias amenazas, de las que se libró disparando con su rifle al aire. No satisfecho el padre Coppi convocó a Fr. Mathieu Canioni de Ipanoré para que le acompañase en una nueva exhibición de las máscaras. El hecho causó gran ira entre los indios, quienes se abalanzaron sobre el padre Mathieu para quitarle el valioso objeto; éste se defendió con energía, armado de un crucifijo en bronce, con el cual golpeaba la cabeza de los payés. El padre Coppi buscó una salida y un indio intentó herirle con un arma de fuego, pero ésta no le funcionó. Tras la confusión y con el arma en su poder, Coppi disparó al aire y los religiosos controlaron la situación; más tarde se embarcaron, huyendo del lugar para no regresar jamás (Cabrera, 2002, p. 115).

Este episodio y la salida del fraile significaron el fin de la misión franciscana en el Vaupés, y su decadencia va de la mano también con alguna diferencias entre Iglesia y Estado, así como con la decisión del Emperador Don Pedro II, e incluso de algunos jefes de la Iglesia, de practicar la masonería, hecho condenado por los obispos ortodoxos y por el papa Pío IX (Cabrera, 2002, p. 116).

Desde mediados del siglo XIX, la estrategia de misiones implicó el establecimiento de escuelas, lo que también estaba considerado en el *Reglamento acerca das Missões* de 1845. Para 1881 la zona amazónica de Brasil contaba con 40 escuelas (Cabrera, 2002, p. 122).

Movimientos Mesiánicos

Para Cabrera (2002) el surgimiento de los movimientos mesiánicos es prueba de la no pasividad de los indígenas frente al adoctrinamiento religioso. Podríamos decir que era otra de sus maneras de hacer resistencia.

En 1850 aparece en el río Isana el primer movimiento mesiánico, liderado por el indígena llamado Venancio de origen venezolano, quien sufría de catalepsia, y una vez estando enfermo tuvo sus primeras visiones. En el río Isana consiguió seguidores y celebró rituales que demostraban sincretismo entre el cristianismo y la cultura baniwa. La doctrina que profesaba expresaba rechazo a la opresión blanca, y llegó a proponer una migración para buscar mejor vida. Esto preocupó a los portugueses, quienes capturaron a sus líderes (Cabrera, 2002, p. 117). De manera similar ocurre con otros “mesías”, entre los que se encontraron Alexander Cristo, el Padre Santo, Basilio Meguiera y Aniceto, “el Salvador” – Vicente Cristo; de este líder mesiánico Koch Grünberg anota:

En 1880 apareció en el Caiary-Uapés un chamán de la tribu de los harapazo, que se hacía pasar por “el salvador”. Decía llamarse Vicente Cristo e invocaba a los espíritus de los muertos y a Tupána, el Dios de los cristianos. Hacía bailar a sus seguidores alrededor de la cruz y afirmaba ser el representante de Tupána y el padre de los misioneros, que habían sido enviados al Airay únicamente debido a que él personalmente le había rogado a Dios que los enviara. Por la fuerza de su personalidad, despertó el fanatismo de los indios a todo lo largo del río y atrajo gran número de adeptos; sin embargo, al poco tiempo

abusó de su poder: les aconsejó a los indios que echaran al río a los blancos porque los estaban explotando. Esto provocó pánico en toda la región, donde ya se preveía un levantamiento indígena. Unos valientes caucheros se apoderaron del “Mesías”, le propinaron una tremenda paliza y lo encerraron por varios días en la cárcel de Barcillos, acabando así con su reputación y ahuyentando a sus adeptos (Koch-Grünberg, citado por Cabrera, 2002, p. 118).

Expediciones Científicas

Como se explicó en el apartado acerca de la literatura científica sobre el Vaupés, en este siglo tienen lugar las expediciones científicas propiamente hablando y, según Zuluaga, las más de las veces no ligadas a los intereses políticos y económicos de la zona (2009, pp. 31 y 48). Es a partir de este siglo que se producen las primeras informaciones etnográficas significativas de los pueblos del Vaupés y que diversos científicos y expedicionarios visitan la zona: Alexander Von Humboldt; Martius y Johann Baptist von Spix; los tres ingleses, Spurce, Wallace y Bates; el botánico João Barbosa Rodrigues, y por último Stradelli y Coudreau.

El Caucho y “la gente que nunca vuelve”¹

A mediados del siglo XIX la economía agrícola de la provincia del Amazonas comenzará a crecer al comerciar el nuevo producto: el caucho.

Recordemos que es La Condamine el europeo que conoce por primera vez el material usado por los indígenas, en su expedición por el Amazonas. En 1743 el científico francés anotaba:

La resina llamada caucho en los países de la provincia de Quito próximos al mar es también muy común en las orillas del Marañón y

¹ Sobre la captura de indígenas en el Vaupés colombiano para la mano de obra cauchera, Cabrera (2002) cita a un sacerdote montfortiano que denuncia: “Grande es el tráfico que los brasileros hacen con ese producto y sus productores llevándose anualmente para el Brasil de 50 a 100 indios, gente que nunca vuelve” (p. 130).

tiene las mismas aplicaciones. Cuando está fresca se le da con moldes la forma que se desea; es impermeable; pero lo que la hace más notable es su gran elasticidad. Con ella se fabrican botellas irrompibles, botas, bolas huecas que se aplastan al apretarlas y que recobran su primitiva forma al cesar de oprimirlas. Los portugueses del Pará han aprendido de los Omaguas a fabricar con esta resina unas bombas o jeringas que no necesitan émbolo; tienen la forma de una pera hueca horadada en su extremo con un pequeño agujero al que se adapta una cánula; se las llena de agua, y al estrujarlas cuando están cargadas hacen el efecto de una jeringa ordinaria (La Condamine, cit. por Cabrera, 2002, p. 123)

La exportación a gran escala del caucho se vio posibilitada gracias al barco de vapor con el que contó Brasil desde mediados del s. XIX. La demanda de caucho creció considerablemente cuando Charles Goodyear lo perfeccionó mediante la vulcanización. Entonces se demandó caucho para la producción de cinturones, zapatos, impermeables, posteriormente neumáticos de bicicleta, y para 1900 tomó una dimensión mayor cuando fue destinado a la producción de neumáticos para automóviles. La demanda fue tal que en 20 años (de 1860 a 1880) el valor de las exportaciones de caucho se incrementó en un 800%. Terminando el siglo XIX era el segundo producto de las exportaciones del Brasil (Cabrera, 2002, p. 123).

Las compañías que exportaban el caucho eran en su mayoría inglesas o estadounidenses, y para 1890 tenían sus oficinas en Manaus, pues el estado del Amazonas proveía la mayor parte de la producción. Para la extracción del material —que se hacía “al natural”, es decir, localizando árboles y trazando los caminos para la recolección—. Según la clase, el caucho se extraía tumbando el árbol o sangrándolo. Las plantaciones del Amazonas se sostenían básicamente con mano de obra indígena, a diferencia del noroeste del Brasil donde se había decretado la libertad de los esclavos. La esclavitud de los indígenas se acentuó con el auge del caucho, pues éste demandó fuerza de trabajo hasta la primera década del siglo XX (Cabrera, 2002, p. 124). Sobre la vigencia de captura de

indígenas a pesar de los pronunciamientos del gobierno en contra de la esclavitud en Brasil, Spurce denuncia:

En el río Negro, donde los portugueses tenían en otro tiempo grandes fazendas reaes (haciendas reales), donde se cultivaba gran cantidad de café e índigo, era ya costumbre reclutar de tiempo en tiempo los brazos necesarios para la agricultura, mandando hombres armados por los afluentes del Negro y el Yapurá, a fin de realizar *pegas* (incursiones) entre los habitantes. Las haciendas reales han desaparecido y el gobierno brasileño ha promulgado edictos contra el ataque a los nativos para reducirlos a la esclavitud. Pero todavía existe la práctica. Hablo de esto con seguridad, porque desde el momento que llegué al río Negro, dos expediciones análogas han sido enviadas a un afluente del Uaupés llamado río Paapuris, para hacer *pegas* entre los indios Carapanás (Spurce, citado por Cabrera, 2002, p. 124)

Cabrera señala que frente a la revolución industrial, en las dos últimas décadas del S. XIX Colombia y Brasil respondieron a la demanda de quina, añil y caucho. En Colombia no existen datos completos sobre la producción de caucho, pero el análisis de Cabrera le permite concluir que durante la segunda mitad del siglo XIX el Vaupés colombiano era fuente de mano de obra, pero que no se explotó el material sino hasta la primera década del siglo XX (p. 126).

En resumen, “la obra colonizadora tardó más de 350 años para instalarse en forma definitiva en esta región. Esta se consolidará primero con la llegada de los misioneros capuchinos en 1850, cuatro décadas después con la trágica explotación del caucho, y luego con la realización de las primeras expediciones científicas en la segunda mitad del siglo XIX”. A principios del siglo XIX –época de las guerras contra los reinados español y portugués– la región del Vaupés se ve abandonada. Luego de la Independencia, Colombia y Brasil se preocuparon por delimitar las fronteras nacionales y usaron la presencia misionera para extender la autoridad de sus países en los territorios lejanos. El nuevo gobierno colombiano, en continuas reorganizaciones político-administrativas, no

hizo presencia militar, colonizadora o misionera hasta 1901, cuando entra a ocupar la región motivado por el auge de la cauchería para establecer finalmente los actuales límites fronterizos con Brasil (Zuluaga, 2009, pp. 15 y 33).

2.3 Los Blancos en la Zona de Yapú (1900-1970)

El encuentro entre los no indígenas y los indígenas en la zona de Yapú, como lo fue para tantas comunidades del Vaupés, puede resumirse así:

Como consecuencia del encuentro con las personas que vinieron de fuera del Vaupés, nuestras comunidades sufrieron importantes transformaciones en la forma de vida y las costumbres. Por ejemplo: se empezó a usar el vestido; se dejó la maloca y se conformaron comunidades con casas unifamiliares; se introdujeron algunas fiestas religiosas; los jóvenes fueron llevados a un nuevo sistema de educación; se empezaron a debilitar las lenguas tradicionales; se desconoció la autoridad del kumú y se impuso como autoridad la figura del capitán; se olvidaron los cuidados tradicionales de la salud y muchas otras cosas más (Asatrízy, 2008)

A continuación se describe el contexto de la educación y los mecanismos de la colonización en el Vaupés y en la zona de Yapú durante los primeros 70 años del encuentro.

2.3.1 Estado y Política de la educación para la diferencia en Colombia (1900-1970)

Como recordamos arriba, durante la hegemonía conservadora de finales de s. XIX el país sufre un vuelco en sus formas administrativas y en la política de la diferencia, retomando esquemas de la Colonia: se definen los *Territorios Nacionales*; la nación se considera blanca, católica y de lengua castellana; los indígenas –salvajes reducidos en resguardos o salvajes por reducir a aldeas– se exceptúan de la política nacional pasando a la tutela de las misiones católicas en el marco del Concordato.

Sin embargo, también a finales del s. XIX y comienzos del s. XX surge el *indigenismo*, alimentado por diversas corrientes de pensamiento y liderado por una élite intelectual que retoma el valor de “lo indígena” como aquello particular americano sobre lo cual era posible construir la identidad de nación. El indigenismo, pensado nuevamente por una élite que hablaba por los indígenas, reincidía en percibir como problemático al indio-bárbaro en contraposición a las ideas de lo moderno y del progreso:

En sentido restringido el término indigenismo define las políticas orientadas a promover el mejoramiento material y social de las comunidades aborígenes, instrumento propiciatorio de su integración sociocultural a las transformaciones nacionales. Dirigidas a partir de premisas teóricas e ideológicas aportadas por el pensamiento antropológico, las políticas indigenistas expresan preocupación de las instancias gubernamentales y de las jerarquías eclesiásticas por elevar los niveles de vida de los pueblos indios, imperativo civilizador que suplanta comúnmente los intereses étnicos al actuar compulsivamente (Báez-Jorge, cit. por Rojas y Castillo, 2005, p. 37)

La VII Conferencia Panamericana de 1938 y el Congreso Indigenista de 1940 determinarán los principios de la política indigenista para Latinoamérica: lo indígena se convierte en un problema urgente de interés público; se critica el racismo definiendo lo indígena en sus dimensiones cultural, económica y social; se determina que los *derechos* indígenas deben ser protegidos por ley, y se determina que se debe garantizar el acceso a la técnica y la “civilización universal” (Rojas y Castillo, 2005, p. 39). El propósito indigenista, compartido por entidades gubernamentales y eclesiásticas, de “mejorar” condiciones de vida de los pueblos indígenas se afianzará con los fines desarrollistas en la educación —que jugará un papel crucial en los intereses de mestizaje cultural— en aras del ideario de nación y su desarrollo en el capitalismo moderno.

En lo que se refiere a la educación contratada, para 1935 el ministro de Educación Luis López de Mesa cuestionó la labor misionera y la tutela

religiosa de la educación en el país, estableciendo que el Estado debería encargarse de la educación cívica y social, y que las misiones se encargarían de las almas y de la propagación de la fe entre los indígenas. Planteaba el Ministro que a los indígenas deberían enseñar los graduados de las escuelas rurales, en aras de una educación económica que estabilizara el hogar, que buscara el desarrollo de la agricultura y del pequeño artesano (Rojas y Castillo, 2005, p. 69).

A pesar del intento de establecer una integración educativa, se mantuvo el control y la administración de la educación por parte de misiones, ya que el Ministerio no tenía capacidad financiera ni técnica para atender los Territorios Nacionales. A raíz de esto Helg ha calificado los Territorios Nacionales como “abandonados de la reforma educativa” (Rojas y Castillo, 2005, p. 69).

Entre 1946 y finales de 1950 hay un segundo periodo de recatolización de la educación pública oficial. A esto se le suma el contexto de violencia bipartidista que produjo el desplazamiento de la región andina hacia las ciudades y los Territorios Nacionales (Rojas y Castillo, 2005, p. 69). A partir de 1953 la Iglesia afianza su labor educativa: se le concede la potestad de crear y trasladar escuelas y nombrar docentes, entre otras.

En la década de 1960 tendrán lugar nuevas transformaciones de las políticas educativas por efecto a y en respuesta de la “Ilusión del Desarrollo”: buscando modernizar el sector educativo se consolida el uso de la educación al servicio del proyecto liberal, es decir, como estrategia para el ascenso social, el acceso a bienes y al mundo laboral. En estas reformas no se afecta sustancialmente el servicio educativo ofrecido por las congregaciones religiosas, que Rojas y Castillo (2005) han llamado *Iglesia Docente* (p. 70).

Posteriormente, en la década de 1970 las reformas para la modernización del sector educativo tampoco afectaron el modelo de Iglesia Docente. La ley 20 de 1974 modificará el Concordato, intentando quitar el privilegio

educativo a las congregaciones religiosas, pero la Iglesia Católica continúa con la administración de los planteles educativos bajo la modalidad de contratos renovables cada dos años, en la figura que hoy conocemos como educación contratada.

2.3.2 Estado e Iglesia en el Vaupés (1900-1970)

Hacia finales del s. XIX el gobierno colombiano retoma formas organizativas propias de la Colonia cuando la Constitución de 1886 da a las congregaciones religiosas la tutela de los Territorios Nacionales y se define a la nación como blanca, católica y de lengua castellana. En 1887 se firma el Concordato, y la ley 89 de 1890 señala que “la legislación general de la República no regirá entre los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada por medio de Misiones”, a quienes generalmente les quedaba la autoridad eclesial acordada con el Estado. Para la parte oriental del país se definirán tres territorios de misión: Caquetá, Intendencia Oriental y Llanos de San Martín (que incluía al actual Vaupés), las dos últimas convertidas en prefecturas apostólicas en 1904, siendo los Llanos de San Martín entregada a la Compañía de María — Montfortianos (Cabrera, 2002, p. 155).

En términos administrativos, a finales del siglo XIX el Vaupés hacía parte del área administrativa denominada “el territorio del Caquetá”, en la que el gobierno promovía la colonización. El área cobra especial interés a partir de 1905 cuando se promueve el comercio de pieles y la navegación. En 1910 se creará la Comisaría Especial del Vaupés, que cobija los actuales departamentos del Guaviare, Guainía y Vaupés (Cabrera, 2002, p. 126). En 1935 se trasladará la capital de Calamar a Mitú, buscando regular la explotación de caucho en su segundo ciclo, y fortalecer la presencia estatal en la frontera con Brasil. Llegará también al Vaupés la primera fuerza policial, constituida por diez agente voluntarios dirigidos por un sargento (Cabrera, 2002, p. 135).

Según Cabrera, a comienzo de siglo se tiene la más clara expresión de la postura gubernamental con respecto a la “reducción de los salvajes”, encarnada en el pensamiento de Rafael Uribe Uribe, quien formuló una metodología para conseguir tal propósito y la expuso en Río de Janeiro al presidente de la República de Colombia y las jerarquías eclesiásticas. En esta conferencia explicó que era clave la comunicación con los indígenas para civilizarlos —“no hay modo de traer un hombre a nuestras ideas si nos falta el medio de hacérselas conocer”— y debían “comenzar por dejarles sus costumbres, su alimentación y género de existencia” para reducirlo e incorporarlo a la vida nacional:

Sirviendo la colonia militar como núcleo poblador y la iglesia del misionero como centro de atracción espiritual, las relaciones con los salvajes han de establecerse con intérpretes que hablen los dialectos de las tribus circunvecinas. A poco sucederá que los intérpretes sean los mismo oficiales y soldados, si a ello se aplican, y entonces tanto montará que la guarnición se componga de plazas que no hablen dichos dialectos como de hombres que los sean y que educados además en oficios prácticos, los difundan entre los indios medida tan económica como productiva.

Con esto se obtienen los siguientes resultados, que son otras tantas razones de orden social, político, económico y religioso que solicitan nuestro esfuerzo a favor de la reducción de los salvajes: 1. Conquistar los dos tercios del territorio nacional, que no puede poblarse por causa de los bárbaros que los dominan. 2. Adquirir 300.000 brazos para las industrias extractivas, pastoril y de transportes internos, ya que mientras no haya caminos racionales, son ellos los únicos que pueden explotarlos. Tornar productiva una masa tan considerable de población nacional, hoy ociosa, es por lo menos tan importante como traer brazos del extranjero. Estos brazos indígenas serán también los más propios para la defensa de nuestras fronteras y los más aptos como predecesores de la raza caucásica en comarcas tan fértiles como bravías. 3. Establecer la paz y la seguridad de muchas poblaciones, y evitar así en lo futuro la fusión de sangre, gastos ingentes y riesgos de la soberanía. Cumplir el deber humanitario impuesto por Cristo á todo pueblo civilizado delante de los pueblos bárbaros, en las siguientes

sublimes palabras del Evangelio: *Ite ad eos qui in tenebris et umbris mortis sedent, ad dirigendum pedes eorum in viam pacis*: Id hacia aquellos que yacen sentados en las tinieblas y sombras de muerte y dirigid a sus pasos por las vías de la paz (Uribe Uribe, cit. por Cabrera, 2002, p. 156).

EN 1908 se unen en la figura del Vicariato apostólico de los Llanos de San Martín las prefecturas de la Intendencia Oriental y la de los Llanos de San Martín, a cargo de la Compañía de María. En 1918 estos monfortianos logran el pleno respaldo del Estado con el decreto 614, que regulaba la relación del Estado sobre los indígenas no civilizados en el Vaupés, y que promovía por parte de los misioneros la creación de centros de población, así como el nombramiento de la policía indígena y los Capitanes indígenas (Cabrera, 2002, p. 156).

De acuerdo con Cabrera, es evidente que la labor de los misioneros no se limitó sólo a la evangelización, y que su papel se traslapó con responsabilidades administrativas que entraron en pugna con los funcionarios del Estado (Cabrera, 2002, pp. 174 y 175). La Iglesia de comienzos de siglo en el Vaupés tenía incluso el poder para denunciar abusos personales y administrativos de los funcionarios. Como ejemplo, una carta de los montfortianos dirigida al ministro de Gobierno sobre el mal desempeño del comisario especial Marco Aurelio Acuña en 1924:

Este señor lejos de ser culto, puede ser más bien calificado de otra manera por la forma que como primera autoridad ha debido presentarse y no con una concubina que ha venido a influenciarle tanto como persona, que no nos avergüenza decir que hoy por voluntad de ella y bajo su autoridad es que marcha la presente administración interviniendo públicamente en los asuntos de la oficina y guiada tan sólo por la simpatía que tenga a cualquier persona, es motivo para favorecerla con empleo sea o no competente; y ay si la voluntad de ella no se cumple porque el escándalo es inevitable y como un verdadero Cristo se ha visto escupido, insultado y maldecido por la que para él es lo más caro

de sus ojos. Creemos que nuestras leyes como en los presentes casos no admite esa forma de gobierno. Otro defecto muy grave del Sr. Comisario es la falta completa de honradez, y se ha viciado tanto con los dineros públicos que ahora ha adoptado el sistema de que lo que se le fía (porque por aquí así es la moda de vender) si no niega las cuentas entonces no la paga por nueva aunque tenga más de un año, o termina diciendo que lo de la comida no se paga, y el fin es que hay que rebajarle lo que él quiera (cit. por Cabrera, 2002, p. 173).

Serán los montfortianos los encargados de ese pedazo de los Territorios Nacionales llamada Vaupés desde comienzos de siglo, y por lo tanto, quienes liderarán los inicios oficiales de la educación contratada en el actual departamento del Vaupés.

Las Misiones Montfortianas en el Vaupés: 1914-1949

Dice la historia contada por las personas de la zona de Yapú, que:

También a comienzos del siglo XX llegaron los misioneros montfortianos que influyeron fuertemente en la cultura de los nativos del río Papurí; pero no alcanzaron a subir de forma permanente hasta lo que actualmente es la zona de Yapú. Los primeros misioneros comenzaron a evangelizar y al mismo tiempo se opusieron a la cultura; por ejemplo, prohibieron las ceremonias tradicionales (poje botã), el consumo de chicha y mambê, destruyeron o mostraron públicamente los instrumentos sagrados, condenaron el estar desnudos, impulsaron el uso de ropa y promovieron la destrucción de las malocas comunitarias (Asatrízy, 2008, p. 13)

Esta orden fue fundada en Francia por Louis Grignon a comienzos del siglo XVIII. Este sacerdote ordenado desde los 27 años entró a los 37 a la Tercera Orden de los Dominicos, pero desde años atrás deseaba formar una congregación de hombres y mujeres. Redacta en 1714, a sus 41 años, la “Regla fundamental” conocida como “Regla de Sacerdotes Misioneros

de la Compañía de María”. Muere a los 43 años y será canonizado en 1947. Su compañía fue corta en número hasta los albores del siglo XIX. En Suramérica se distribuye por Argentina, Brasil, Perú, Ecuador y Colombia, adonde llega en 1904 para ser conformada por 73 religiosos (Cabrera, 2002).

La orden se define como misionera, su eje es la devoción a la Virgen María, prefiriendo laborar en zonas rurales, y para su ingreso se debe carecer o renunciar al patrimonio. La compañía está compuesta por padres, hermanos, novicios, escolásticos y diáconos, y sólo los padres – quienes dirigen la misión- hacen votos perpetuos. Una muestra de su radical voto de pobreza la encontramos en el numeral 5 de la Norma:

Les está absolutamente prohibido, sea durante la misión o sea después, pedir nada a nadie directa o indirectamente, ni dinero ni pan ni otra cosa alguna, fiándose enteramente en todo de los cuidados de la divina providencia, que hará un milagro antes que faltar a las necesidades de los que se fían de ella. No les está, sin embargo, prohibido decir, en público o en particular, su estado de providencia y sus reglas sobre el particular (Citado por Cabrera, 2002, p. 166).

Cabrera resalta también el voto de obediencia, al seguir las instrucciones de superiores inmediatos quienes, de acuerdo con la Norma, podrían incluso leer sus cartas en caso de considerarlo conveniente.

Esta compañía no sólo trabaja en la evangelización de los indios. Cabrera recoge aportes en el ámbito de la salud, en temas gubernamentales como la soberanía del territorio y la administración de las comunidades, aportes al conocimiento geográfico, lingüístico, entre otros: en el ámbito de salud la misión fundó el hospital de Montfort en Villavicencio en 1910, atendido de manera gratuita por las Hermanas de la Sabiduría (línea femenina de la misión montfortiana); Fundaron el Banco de San José que funcionó de 1912 a 1926. Colaboraron en la construcción de campos de aterrizaje en Mitú, Acaricuara, Montfort y Teresita e impulsaron el correo aéreo hacia los

Llanos. Abrieron estaciones meteorológicas en San Martín y San Juanito; en 1916 introdujeron una de las primeras imprentas a través de la cual publica en el *eco de oriente*, sus acciones en la misión; crearon el museo Guiot, albergando colecciones de los tres reinos naturales y una muestra etnográfica recogida por los misioneros en el Vichada y el Vaupés; También impulsaron la instalación del radioteléfono en Montfort. A su llegada los padres montfortianos realizaron también expediciones: tres en el Vichada inicialmente y otras dos difíciles expediciones gubernamentales hacia las sabanas del río Macayá, movidas por el interés de establecer caminos que unieran con La Pedrera, a raíz de los conflictos con caucheros del Perú (Cabrera, 2002, pp. 160-163).

16 religiosos montfortianos trabajaron en el Vaupés desde 1914: 12 holandeses, dos franceses, uno brasileño y uno más de nacionalidad desconocida (Cabrera, 2002, p.164). El padre Kok, de nacionalidad holandesa, es resaltado por el historiador de las misiones en el Vaupés: llegó en 1916 y aprendió seis lenguas —yeral, tucano, desano, tuyuca, piratapuyo y makú—, a partir de las cuales escribió en lengua un catecismo, diccionario, historia sagrada, cánticos y ensayos de gramática. El etnólogo francés Paul Rivet —quien fundó en Colombia el Instituto Etnológico Nacional— se interesó mucho por su trabajo lingüístico, del cual tuvo noticias por medio de un ejemplar del periódico Montfortiano, y el cual calificó de “exponentes científicos de altos quilates” (Cabrera, 2002, p. 167).

Primeras Escuelas: La educación ofrecida por los montfortianos

Las personas de la zona de Yapú recuerdan la llegada de las escuelas así:

En 1914 llegaron los misioneros Montfortianos a la zona del río Papurí, pero no alcanzaron a llegar con fuerza a lo que actualmente es la zona de Asatrízy; fueron ellos quienes instauraron la modalidad de servicio educativo conocido como “internado misionero” (Asatrízy, 2009a, p. 17).

Los misioneros fundaron escuelas y hacia 1923 establecieron un seminario en Colombia. Uno de sus primeros alumnos fue el hermano Martín de Porres en 1922, quien había estudiado en la misión de Montfort en el Papurí.

La labor educativa era una de sus principales tareas, cuenta Cabrera que:

Una de sus principales ocupaciones fue la instrucción pública. Para 1919 el vicariato apostólico de los Llanos de San Martín contaba con 25 escuelas, dos de ellas en el Vaupés: Montfort en el río Papurí y Santa María del Cuduyarí. En la primera había 29 varones y 25 mujeres, y en la segunda había 26 varones y 24 mujeres. (...) De acuerdo con el nuevo comisario designado por el gobierno, Pedro Rodríguez Méndez, para 1927 sólo funcionaba en el Vaupés la Escuela de Montfort. Dos años más tarde, en septiembre de 1920, se inauguraron las escuelas de Calamar y Mitú que ya contaban con maestros laicos. (p. 161)

Daniel Makuna, profesor y líder en el Río Apaporis, relaciona el nacimiento de las escuelas con la labor de los misioneros y sus diferencias con los caucheros:

El principio de la escuela es parte de una historia de problemas que empezaron con el contacto con el blanco, a través de la cauchería. Para proteger a los niños se crearon orfanatorios, y después de eso la educación contratada empezó a recogerlos en las comunidades obligándolos a que no hablaran su idioma (Makuna, 2009)

Sobre los montfortianos y el inicio de la educación escolar, opina la profesora de la Normal de Mitú María Fidela Cardozo:

...Una de las grandes ventajas fue que aprovecharon su presencia para desarrollar la educación en el territorio, algo interesante en este proceso fue el interés de ellos en aprender la lengua de los indígenas especialmente el tukano e iniciaron el desarrollo de una educación

bilingüe, esto les permitió entender mucho mejor las culturas, organizaron los poblados y en el centro construyeron la Iglesia, la escuela y alrededor de estas dos, se construyeron las viviendas de los indígenas dejando a un lado las malocas tradicionales. Al inicio fundaron los Centros Misionales de: Santa Teresita, Monforth, Piracuara y Acaricuara, sobre el río Papurí y Caño Paco, además de la primaria enseñaron carpintería¹ (Entrevista Profesora María Fidela Cardozo, Supervisora de Educación Secretaría de Educación departamental, realizada 12 de Junio de 2006).

Con fines educativos, el padre Kok realizó varios textos enumerados arriba y tradujo oraciones al tucano: el Padre Nuestro, el Ave María, el Gloria al Padre, el Credo y otras (Cabrera, 2002, p.168). Kok consideraba que los indios eran poco inteligentes y se quejaba del poco interés por aprender. Cabrera cita una cruda descripción de su pensar sobre los estudiantes indígenas:

A veces, cuando uno les explica algo, se miran con una sonrisa burlona, o bien cuando uno quiere mostrarles que se equivocan en sus razonamientos y en sus acciones, dan media vuelta con gran desdén y con respuestas como esta: “Esta bien, tu sabes lo que has aprendido, yo se lo que me han enseñado”, estas respuestas muestran bien el orgullo de su ignorancia. A medida que uno toma ascendiente sobre ellos, se vuelven mas humildes y confiesan mas o menos su ignorancia, pero a causa de su apatía por todo lo que cuesta un esfuerzo tanto físico como moral, un verdadero cambio supone una evolución educativa muy lenta. *No es que sean estúpidos, porque conocen bien todas las nociones de la vida cotidiana, como los nombres de los peces, de las frutas, de las cataratas, de instrumentos; conocen suficientemente las dos o tres lenguas de aquellos con quienes se relaciona; pero todo lo que cueste un esfuerzo intelectual, todo lo que sea abstracto, todo eso entra difícilmente en su cerebro. No saben tampoco dar ninguna*

¹ Entrevista Profesora María Fidela Cardozo, Supervisora de Educación Secretaría de Educación departamental, realizada 12 de Junio de 2006.

explicación gramatical sobre su lengua; la eterna respuesta, es humera (no sé), o “es así como nosotros decimos”.

Incluso el deseo de aprender en alguno no resiste a la pereza intelectual; mientras usted más se esfuerza por hacerles entender una cosa, la mirada extraviada, las observaciones descabelladas, las risas fuera de lugar, los bostezos e incluso el eclipsamiento de la persona, le muestran que la cosa no entra. Superficiales en todo, sin reflexión, siguiendo la inspiración del momento para todo aquello que no sea una costumbre establecida por los ancestros, inconstantes, viven su pobre vida día a día, sin la menor preocupación por el futuro. (Kok, Citado por Cabrera, p. 169)

Este misionero, como probablemente todos los demás de esta orden, les consideraban perezosos en general “salvo para el remo” y aseguraba que “el trabajo no los mata y no se hace lo que no sea absolutamente necesario” (Cabrera, 2002, p. 169).

El trabajo educativo de los misioneros trascendía las aulas y se adentraba en la vida cotidiana y las tradiciones culturales de los indígenas: les preocupaban sus rituales, como el Dabucurí –ritual de intercambio que pervive en muchas comunidades del Vaupés y que se acompaña de bebidas fermentadas. Sobre estas celebraciones anotaba el misionero:

Cuando no hay control, es decir en las malocas o cuando burlan nuestra vigilancia, la “reunión social” dura por lo menos tres días y al segundo día no hay freno, todo ha desaparecido, respeto mutuo, consideraciones sociales (estado, edad y sexo y cuanto pueda Ud. imaginar; están completamente borrachos, por consiguiente en grado extremo de degeneración y esto tenemos que combatirlo) (Cabrera, 2002, p. 170)

En las mismas ceremonias en que los misioneros sólo vieron ocasión de borrachera, antropólogos como Correa han sabido ver que este hermoso y complejo rito es central en la interacción social, el cual descansa

sobre la estrecha relación social entre dos unidades distintas enlazadas por el intercambio consuetudinario ceremonial de productos, de mujeres y de bienes intangibles. El “dabukurí” presupone la reciprocidad diferida entre dichas unidades, garantía de la constante reactualización de las relaciones sociales, expresadas en ciclos de intercambios (Correa, citado por Cabrera, p. 170).

No solo persiguieron el Dabukurí: como también lo denuncia Asatrízy (2008), los montfortianos persiguieron el llamado ritual del Yuruparí, que es ceremonia central para los pueblos del Vaupés. Como hicieron en otros lugares los franciscanos, estos misioneros consideraron que los instrumentos sagrados eran manifestaciones del demonio y los exhibieron públicamente:

Los alumnos de nuestras escuelas han renunciado a los terrores de “Yuruparí” y de la selva lo sacaron a la plaza. Bajo la iniciativa del Superior de Santa Teresita, P. Alfonso Cuypers, abrieron la lucha, la sostuvieron y la sostienen todavía contra los viejos, partidarios fanáticos del Yuruparí. Es uno de los más grandes consuelos de estos últimos años; y las consecuencias de esa victoria son incalculables (Linssen, 1941, Publicado en el *Eco de Oriente*, citado por Cabrera, 2002, p. 170)

Efectivamente, las consecuencias de esa “victoria” sobre el Yuruparí son incalculables y demarcan el inicio de lo que hoy los mayores denuncian como uno de los problemas más graves y tristes en la zona de Yapú: el abismo entre los jóvenes y los mayores que impide que la educación tradicional perviva, en los niveles exigentes de sus especialidades culturales que agonizan día a día cada vez, y que avanza a zancadas cada vez que muere un sabedor¹. Así lo cuentan las personas de la Zona de Yapú:

¹ En los últimos años han muerto cerca de diez sabedores de la Asociación, 3 de ellos grandes sabedores del Consejo Mayor de la Kumuã Yoamarã — (Asatrízy, 2007). Es justamente la problemática de la separación entre jóvenes y mayores y la consecuente ruptura en el aprendizaje del conocimiento tradicional la que impulsará, a finales del 2007, a que las comunidades decidan que los trabajos del Plan de Vida debían comenzar por el componente educativo.

Nuestros abuelos y padres vivían en una sola maloca, haciendo nuestras enseñanzas, nuestras costumbres, pero como le dije llegaron los monfortianos, nos llevaron de nuestras malocas, era casi obligatorio, y la cultura la calificaron como tradiciones malas, que eso era de diablos (Danzador Porfirio Suárez, Asatrizy, 2009b)

Ellos venían con el son de imponer sus ideas, sus ideales, su religión, su cultura... si uno hablaba en lengua - que no, que eso no se puede hablar, que hay que hablar español, que usted tiene que ser católico, ser alguien... (Marcelo Muñoz, coordinador de Etnoeducación, Asatrizy, 2009b)

Una de las estrategias usadas por los misioneros consistió en recoger y trasladar a los niños indígenas a los internados en donde se buscaba la integración de los indígenas a la vida nacional. Los mayores recuerdan cómo “el nuevo sistema de educación enseñaba que nuestra cultura era mala (diabólica) y que debía olvidarse. Por esa razón los jóvenes dejaron de poner atención a los ancianos y prefirieron únicamente el conocimiento que venía de afuera” (Asatrizy, 2008, p. 58).

Cuando llegaron las escuelas, colegios e internados los jóvenes perdieron el contacto constante con sus familias y tradiciones; por esa razón no pudieron continuar aprendiendo y participando del conocimiento tradicional de los ancestros. Eso significó que en muchos de ellos se debilitara la cultura, sobre todo porque no pudieron cumplir adecuadamente las disciplinas tradicionales que permiten aprender el conocimiento de los mayores (Asatrizy, 2007, p. 25)

Los montfortianos trabajarán en el Vaupés hasta 1949, año en el cual la labor misionera pasa a manos de los Misioneros de Yarumal (Antioquia).

2.3.3 Comerciantes en el Vaupés - primera mitad del S. XX

En medio del primer ciclo del caucho, la primera compañía que explotó el caucho en el Vaupés fue la *Calderón & Cia.* —cuya primera agencia fue fundada en 1901— y su fundador, Gregorio Calderón, era tolimense, hablaba el carijona y el huitoto y fundó la población de Calamar. Su campamento entre los ríos Tabachenemue y Cunaré fue atacado por carijonas incitados por caucheros peruanos, ataque en el que asesinaron a varios recolectores huitotos. Según Gómez y Domínguez, este tolimense llegó a ser “dueño de la región por medio de títulos otorgados en Bogotá y con el monopolio de los caminos y varadores que construyó con mano de obra contratada o esclava. Aunque antes de la instalación de sus campamentos, ya se daba la cacería de esclavos indígenas en el Vaupés, Tiquié y Papurí para el caucho, por parte de colombianos o brasileros (cit. por Cabrera, 2002, p. 127).

Villamil y Compañía fue otra compañía comerciante de caucho, fundada por Jorge Villamil —padre del compositor colombiano del mismo nombre—, la cual tuvo sedes en Vaupés además de Manaos, Iquitos y Río Negro, fruto de la sociedad Palau-Villamil- De la Espriella (Cabrera, 2002, p. 128).

¿Cómo funcionaba la esclavitud de los indios en los campamentos caucheros? Koch-Grünberg describe así el “sistema de endeude”¹:

El blanco le entrega al indio todas las mercancías que desee, a manera de anticipo, y se las carga a un precio que va de acuerdo con su grado de honradez. El deudor debe pagar dichas sumas, con frecuencia muy elevadas, con su trabajo, ya sea suministrando farinha (harina), *sarsaparilha* y otros productos de la región, o trabajando en las plantaciones de caucho. Otras veces trabajaba durante meses como

¹ Este sistema se venía implementando desde el siglo XVII y VII, cuando al explotar los recursos amazónicos como huevos de tortuga, especias, maderas, etc., recolectadas por los indígenas, se les daba a cambio algunas mercancías. Hay quienes hacen análisis de este sistema en términos meramente económicos, en donde caben justificaciones como el aumento de los costos de la mercancía al ser transportados a la zona. Por supuesto, este tipo de análisis son insuficientes pues entran en juego variables culturales y sociales más complejas, analizadas por ejemplo por Rodríguez y Van der Hammen en “Nosotros no sabíamos cuánto valía el muerto. Elementos para el análisis de la historia económica de la explotación del caucho en el bajo río Caquetá y Mirita Paraná, Amazonia Colombiana” (Cabrera, 2002, p. 129).

cazador o pesador dentro de la propiedad del patrón. La liquidación se hace siempre de manera que el indio nunca termina de pagar la deuda, y si logra cancelarla por completo recibe una nueva cantidad de mercancía como anticipo, permaneciendo siempre en estado de dependencia (Citado por Cabrera, 2002, p. 129)

Sumado al sistema de endeude, la empresa Villamil y Compañía empleaba el “ron Blanco” o “Cachaza brasilera” para conseguir la mano de obra principalmente indígena, en Yavaraté donde se localizaba su centro de operaciones. Adicionalmente, el Vaupés sufría invasiones Brasileñas, las cuales, según reportes oficiales de comienzos de siglo XX, efectivamente capturaban indígenas de la zona del Vaupés para llevarlos a la explotación cauchera del vecino país (Cabrera, 2002, p. 131).

El fin del primer ciclo de caucho ocurre a principios de siglo XX, unos años después de la crisis de 1911: por supuesto la producción del caucho en América era costosa para su destino final en Europa y América, de manera que los británicos intentaron conseguir semillas de la planta para sembrarla en sus territorios, pero fracasaron. En 1876 se logra recolectar semillas con resultados positivos al sembrarlas en Asia, de manera que el mercado del caucho en esa región pasó de producir 4 toneladas a 285.225. Hacia 1920 Asia se convirtió en el mayor productor del material con lo que decayó la producción en la Amazonia (Cabrera, 2002, p. 125).

En 1920 tiene auge otro producto que llamaría la atención de los comerciantes de la zona: la balatá. Entre los comerciantes de este producto se encontraban Manuel Antonio Gómez, Homero Benjumea, Humberto Botero, Marco T. Leal, entre otros. Este comercio trajo también conflictos entre empresarios y con extractores brasileños que intentaron explotar en territorios colombianos del Vaupés (Cabrera, 2002, pp. 131-133). Para dar una idea de la voracidad de los comerciantes del Vaupés, se encuentra esta denuncia de un comerciante de la zona:

El Gobierno de Colombia acaba de arrendarle al Sr. Manuel Antonio Gómez 15.000 hectáreas de terrenos baldíos, por 15 años. El sr. Gómez para localizar las 15.000 hectáreas ha dado una demarcación que comprende si no todos, la mayor parte de los balatales en esas regiones, y para que usted comprenda las exageradas pretensiones de dicho Sr. Gómez, basta decirle que los extremos que fija en el río Vaupés, de la boca del caño Miraflores a la boca del Cuduyarí, comprenden un trayecto que se recorre en 12 días en navegación por canoa...con la circunstancia de que dicho señor Gómez es la primera vez que se presenta a trabajar a esos boques porque el solo trabajó en las vecindades de Calamar ... con este procedimiento el Gobierno no hace otra osa que perseguir a los primeros ocupantes que ya tenemos fundaciones con trabajos de agricultura y buenas casas de habitación (cit. por Cabrera, 2002, p. 133).

Específicamente en la zona de Yapú, la llegada de los “blancos” de la mano con la cauchería se recuerda así:



Imagen 9. Cartilla *Origen e Historia del Proceso de un Nuevo Despertar*. pp. 20 y 21

Al tiempo que se iban conformando las familias también apareció en algunas personas la ambición de quitarles el poder a otras etnias y de usar mal el conocimiento (hacer maldades). Por esa razón hubo enfrentamientos entre etnias que no estaban emparentadas y muchas muertes (Asatrizy, 2007, p. 18).

Debido a la violencia entre etnias, las personas tuvieron que desplazarse de sus territorios de origen. Sin embargo, las etnias emparentadas mantuvieron sus buenas relaciones, lo que les ayudó a convivir mejor cuando conformaron las comunidades actuales (Asatrizy, 2007, p. 20).

Por la misma época de los enfrentamientos entre etnias empezaron a acercarse los primeros caucheros que venían del Brasil. Ellos subieron por los ríos Negro, Vaupés y Papurí (Asatrizy, 2007, p. 20).

Más tarde, en la primera parte del siglo XX, llegaron los caucheros de origen colombiano. Ellos golpearon muy fuerte a la cultura y al conocimiento de las comunidades de la zona de Yapú. Esos caucheros, acompañados por hombres armados, se llevaban a las personas de las comunidades y las obligaban a trabajar en la explotación del caucho (Asatrizy, 2007, p. 20).

Los caucheros usaron el sistema de crédito para esclavizar a los indígenas, dándoles cosas que ellos debían pagar con su trabajo; pero los caucheros los hacían endeudarse cada vez más y así no les permitían ganar su libertad y regresar a sus territorios (Asatrizy, 2007, p. 21).

Durante la época de la cauchería muchos jóvenes y sabedores se separaron de sus familias para ir a trabajar en las explotaciones. Esto debilitó el aprendizaje de la tradición y el cumplimiento de los cuidados del cuerpo (Asatrizy, 2008, p. 55).

El segundo ciclo de caucho tiene lugar en medio de las demandas de la Segunda Guerra Mundial, cuando Japón bloquea el acceso de Estados Unidos a las principales fuentes de caucho tras atacar puntos estratégicos del Asia oriental y el Pacífico (p. 135). Comienzan entonces a buscar nuevas fuentes del material y se reactiva el comercio en la zona del Vaupés, ahora transportado por vía aérea desde los poblados principales (La Pedrera, Calamar, Mitú, Miraflores, Carurú, Morichal).

Bernardo Calle, misionero jesuita de Yarumal, recoge testimonios sobre este segundo ciclo del caucho en el Vaupés. Según su investigación, en la década de 1940 había tres tipos de caucheros: los empleados públicos que se hicieron caucheros (entre ellos Ezequiel Bernal, Gregorio Amézquita, Eladio Góngora Díaz y José del Carmen Bejarano); los caucheros independientes y los caucheros contratados por la *Rubber Development Corporation*, entre los que se encontraban viejos caucheros (Cabrera, 2002, p. 136)

Como se mostró en el apartado acerca de las expediciones científicas, es en este contexto que tiene lugar la visita del etnobotánico Schultes, quien es encargado de buscar semillas de caucho para el departamento de Agricultura de Estados Unidos, investigación a partir de la cual se logra identificar científicamente los tipos de caucho del Vaupés y sus diferentes características (Cabrera, 2002, p. 137). Así mismo, este botánico describe la explotación de caucho en el Vaupés entre 1950 y 1951, en las que concluyó que sólo del Vaupés y sus afluentes se produjeron 300 toneladas de siringa laminada, involucrando a aproximadamente 1050 hombres, 140 blancos, 800 indígenas, 110 ciudadanos brasileños, 150 administradores que vigilan las cuadrillas. Cabrera concluye que en el Vaupés habría al menos 50 campamentos caucheros hacia mediados del siglo XX (Cabrera, 2002, p. 137).

Los misioneros de comienzos de siglo XX (los montfortianos en Colombia y los salesianos en el Brasil) se opusieron fuertemente a la cauchería. Para Cabrera (2002), aunque estos misioneros se quejaban del mal trato de los colonos y de que estos “incitaban a los indígenas al vicio del alcohol y otros comportamientos indeseables, el trasfondo del conflicto era, sin embargo, el hecho de que los caucheros alejaban a los indígenas de las misiones” (Cabrera, 2002, p. 130).

Cabrera, siguiendo a Reichel-Dolmatoff, concluye que el *boom* cauchero tuvo en realidad poco efecto sobre los indios del Vaupés (p. 138).

2.4 Segunda mitad del siglo XX: Los misioneros de Yarumal y la Educación Misional Contratada oficial en el Vaupés

Luego de los misioneros monfortianos, fueron los religiosos javerianos del Instituto de Misiones Extranjeras de Yarumal quienes se ocuparon de la educación en el departamento del Vaupés desde 1949 hasta 1990, en acuerdo con las instituciones del Estado colombiano, dando inicio a lo que conocemos como Educación Contratada (Asatrízy, 2009a, p. 17)

2.4.1. Los misioneros de Yarumal

Hasta 1949 la educación en el Vaupés estuvo a cargo de los misioneros montfortianos. Este año fueron reemplazados por los religiosos Javerianos del Instituto de Misiones Extranjeras de Yarumal en el Vaupés (IMEY) (Zuluaga, 2009), el cual cobijaba los actuales departamentos del Guaviare, Vaupés y Guainía y en el Vaupés. Revisemos brevemente la historia de esta compañía.

Según los misioneros de Yarumal¹, en 1925 la evangelización atravesaba una crisis, pues el mundo asumía que no era necesario el trabajo misionero, particularmente en Latinoamérica, y se pensaba que había culminado su propósito en la Colonia. En 1924 el Papa Pio XI, “Papa de las misiones”, celebró en Roma una Exposición Misional Universal como lección para los peregrinos del Año Santo. En respuesta a la iniciativa del Papa, en agosto de ese mismo año se celebró en Bogotá el I Encuentro Misional, dando como resultado un renovado ánimo para la evangelización en las comunidades colombianas, del que se vio contagiado el entonces Sacerdote Miguel Angel Builes².

¹ La historia de esta misión contada por sus misioneros puede ser consultada en un video de su página web: <http://www.yarumal.org/info/media.html>

² Nació en 1888 en Antioquia. El día de su primera comunión, a los 9 años, se presentó ante la patrona de la parroquia de Donmatías para hacer un triple voto de: pobreza, hacerse sacerdote y celebrar la primera misa cantada allí. El 7 de febrero de 1907 se fue a pie a San Pedro de los Milagros donde los padres Eudistas lo aceptaron como aspirante al sacerdocio, y allí realizó sus estudios de Humanidades, Filosofía y Letras y se preparó para ingresar al Seminario Mayor de Santa Fe de Antioquia, el 8 de Marzo de 1911, para cursar sus estudios de teología. En 1924 es

Según los misioneros de Yarumal, desde que el Padre Builes se consagró en 1914, se presentó en las selvas de remedios Antioquia, y fue allí donde maduró su convicción misionera, que hizo que se le conociera como el “obispo misionero de Colombia” por su labor en la renovación de la evangelización en Colombia. El Instituto de Misiones Extranjeras de Yarumal fue fundado en Yarumal, Antioquia, el 3 de julio de 1927, cuando el padre inaugura el seminario que formaría a misioneros aptos para la labor evangelizadora. El 24 de septiembre de 1938 se ordenaron sacerdotes los primeros siete misioneros. Simití, San Martín de Loba, El Banco Magdalena, Sabanalarga entre otras, fueron las comunidades que les recibieron en el inicio de su apostolado, por situación de marginalidad o escasez de clero. La orden va creciendo, y para 1940 hace presión en Labateca, habitada por los uwa que fue elevada a prefectura y encargada a Monseñor Luis Eduardo García, de la orden de los Javerianos. En 1949 se instalan en Mitú atendiendo desde allí a los pueblos del Vaupés, “comunidades olvidadas de Colombia” sobre las que expresan:

Selva y ríos, indígenas y caucheros, aventura y evangelización, promoción humana y entrega heroica son las experiencias que atesora el Instituto en estas regiones para ahora moverse a otra realidad no menos implacable y sí falta de ilusiones y de amor: el Chocó y la costa pacífica colombiana”.

En 1953 crean el vicariato de Itsmina en el departamento de Chocó para administrar la provincia del río Chocó. Es conocido el trabajo realizado en Buenaventura con comunidades afrodescendientes e indígena por monseñor Gerardo Valencia —quien previamente estuvo a cargo de la misión en Mitú—. Actualmente el Instituto desarrolla acciones misioneras

nombrado Obispo de Santa Rosa de Oso a sus 35 años. En 1971 muere monseñor. “Pudo ver los sueños hechos realidad”, entregados a la iglesia y llevando el nombre de Dios al mundo. Deja estas fundaciones: El Seminario de Misiones Extranjeras de Yarumal; Las Hermanas Misioneras de Santa Teresita; Las Hijas de la Misericordia; Hermanas Teresitas Contemplativa; La Basílica de Nuestra Señora de las Misericordias; El Nuevo Seminario Diocesano en Santa Rosa de Osos. Biografía de Miguel Angel Builes disponible en <http://www.yarumal.org/identidad/fundador.html>

en Colombia, Bolivia, Ecuador, Perú, Panamá, Estados Unidos, Angola, Camerún, Costa de Marfil, Etiopía, Kenya, Camboya, Tailandia y Bélgica¹.

En lo que respecta a su labor en el Vaupés, tres religiosos asumieron la Vicaría: Monseñor Gerardo Valencia Cano de 1949 a 1953, quien fundó los primeros centros misionales Javerianos y es conocido como “el obispo rojo”, “el obispo revolucionario”, sobretodo a partir de su posterior labor en la diócesis de Quibdó, por la cual también es señalado como el precursor del pensamiento educativo afrocolombiano (Rojas y Castillo, 2005, p. 70); Monseñor Heriberto Correa, de 1953 a 1967, quien organizó y estabilizó los centros misionales; y Monseñor Belarmino Correa, de 1967 a 1989, año en el cual se creó el vicariato apostólico de Mitú-Puerto Inírida, y el vicariato de San José del Guaviare (Cabrera, 2002; Conferencia Episcopal de Colombia²). En 1996 el Papa Juan Pablo II dividió el vicariato apostólico de Mitú-Puerto Inírida en dos, dando paso al actual Vicariato apostólico de Mitú del cual fue primer Vicario Monseñor Gustavo Ángel Ramírez hasta su renuncia en 2009. De acuerdo con la Conferencia Episcopal de Colombia, Monseñor Gustavo Ángel conservó y sostuvo los centros de Misión, elevó algunos a Parroquias y realiza esfuerzos para extender la acción pastoral a otros lugares donde consideró urgente la presencia de la Iglesia.

Actualmente no se ha nombrado nuevo Vicario, y ha sido nombrado como administrador Apostólico el P. Damián Cavaría. El Vicariato cuenta con nueve parroquias, dos cuasiparroquias, el centro de animación pastoral indígena (CAPI), el Centro Día por la Pastoral Social, los 22 centros de atención educativa. Actualmente cuenta también con sacerdotes indígenas

¹ Esta misión creó el Museo Etnográfico Miguel Ángel Builes, fundado en el año de 1962, con una colección de objetos traídos por los misioneros desde sus lugares de trabajo. Inicialmente existió en Yarumal, actualmente radicado en Medellín desde 1972, año en que se inauguraron las instalaciones actuales. Con los años el Museo se ha venido enriqueciendo con artesanías y objetos representativos de varios países de América, África y Asia. En lo que respecta al Vaupés tienen objetos de la cultura tradicional tucano, desano, guanano y cubeo. En la sala 2 instalaron la representación de una maloca con elementos tradicionales y ceremoniales de los guanano, tucano, desano y maca.

² <http://www.cec.org.co/index.shtml?apc=ba1;005;;-&x=9252>

ordenados para la Jurisdicción, dentro de los que se encuentra el Padre Roberto Jaramillo, quien es indígena sacerdote de la zona de Yapú.

Misiones protestantes en el Vaupés Colombiano

También las misiones protestantes llegan a la región en 1949, con la Misión *Nuevas Tribus* en cabeza de Sofía Müller que vivió con la etnia cubeo y “cuya labor durante varias décadas dejó huellas profundas entre las comunidades de los ríos Querarí, Isana y Cuduyarí” (Zuluaga, 2009, p. 26). En 1962, el presidente Lleras Camargo firma un convenio con el Instituto Lingüístico de Verano y entre 1985 y 1999 llegan también el Movimiento Misionero Mundial, la Iglesia Pentecostal Unida, los Testigos de Jehová y la Iglesia Cristiana de Puertas Abiertas.

En la zona de Yapú, una pareja misionera protestante se asentó en San Gabriel del Caño Colorado desde comienzos de 1970, y vivieron allí hasta comienzos de la década de 1990, cuando fueron expulsados por las FARC.

2.4.2 La educación contratada con los misioneros de Yarumal: 1949 a 1973

Como parte de sus labores evangelizadores y parte de las tareas delegadas por el Estado, los misioneros de Yarumal se hicieron cargo de la educación contratada, oficializada desde 1949 con la creación de la Prefectura de Mitú:

Los religiosos Javerianos del Instituto de Misiones Extranjeras en Yarumal en el Vaupés se encargaron de la educación contratada en la zona de Yapú desde 1949, cuando reemplazaron a los montfortianos y hasta mediados de 1990 (Asatrízy, 2007b, p. 25).

Los misioneros se encargaron desde su llegada al Vaupés de las instituciones educativas –escuelas e internados– incluidas las de la zona de Yapú, que fueron después entregadas a la Secretaría de Educación Departamental, a mediados de la década de 1990 (Asatrízy, 2008, p. 13).

De esta manera, los misioneros Javerianos continúan con los mismos acuerdos con el Estado de seguir creando escuelas donde la población es menor y establecer internados de manera autónoma de acuerdo a sus intereses educativos y evangelizadores. Este acuerdo se oficializó por petición exclusiva del gobierno que estaba interesado en continuar haciendo presencia a través de las comunidades religiosas, a la vez, por intermedio de la Misión podrían desarrollar la educación en este territorio, dando inicio a la Educación contratada (Peña, 2006, p. 8).

Sobre la labor inicial de los misioneros de Yarumal en materia educativa, cuenta Monseñor Gustavo Ángel Ramírez:

La Educación Contratada empezó desde el mismo momento de la llegada de los Misioneros Javerianos de Yarumal en el año de 1949. Inicialmente fundamos escuelas en las comunidades indígenas y un internado en el casco urbano de Mitú entre los años de 1949 - 1951 aproximadamente y asumimos este proceso de educación por petición del Gobierno que por aquel entonces delegaba a las comunidades religiosas la educación en zonas de fronteras y por intermedio de estas comunidades garantizaba su presencia estatal y de paso cubría una de las necesidades más sentidas como es la educación en esas regiones.¹

Para la creación de escuelas los misioneros recogían a los estudiantes, sacándolos de las malocas de sus comunidades para trasladarlos a los internados:

¹ Monseñor Gustavo Ángel Ramírez Entrevista realizada el día 8 de Junio de 2006, Mitú - Vaupés. Monseñor Gustavo Ángel asumió el cargo como Vicario Apostólico del Vaupés en el año de 1989 y desde el mismo momento asumió el cargo de coordinador de la Educación Contratada

Este aval (del Estado) nos llevó a crear escuelas e internados en los poblados e iniciando con ello un proceso de deculturación; además es importante decir que muchos misioneros se oponían a las tradiciones culturales de los indígenas como por ejemplo la chicha por los efectos secundarios que esta bebida produce, entre otras cosas, por el excesivo consumo que conlleva a la promiscuidad, la agresividad y el maltrato generando problemas al interior de las comunidades (Monseñor Gustavo Ángel Ramírez, 2006)

En los años iniciales y hasta la década de 1970 las personas externas encargadas de la educación recogían a los niños y los llevaban a los internados (Asatrízy, 2009a, p. 17)

Los misioneros trajeron una nueva forma de educación. Inicialmente nuestros abuelos, que eran niños en ese entonces, fueron obligados a ir a los centros misionales sin entender lo que ocurría. En esos centros aprendieron el castellano, la religión, la escritura y las matemáticas; en las comunidades pequeñas se formaban alfabetizadores que transmitían los conocimientos traídos por las personas de afuera y, al mismo tiempo, cumplían la función de catequistas. Ya hemos explicado el impacto que tuvo este contacto sobre nuestra cultura debido a su mala interpretación (Asatrízy, 2008, p. 58)

Sobre la vida y las enseñanzas en estos internados, nos cuentan:

Para el año de 1955 inicia el funcionamiento del Internado María Reina —que será posteriormente la Escuela Normal Superior Indígena— cuya construcción había comenzado dos años antes, la estrategia utilizada fue ir de maloca en maloca recogiendo niños y niñas en edad escolar los que eran trasladados en botes hasta Mitú, aquí les daban hamacas, vestido, comida y educación gratuita. Muchos no se adaptaban al nuevo sistema de vida y se “volaban” (Fidela Sánchez Cardona, 2006¹)

¹ Fidela Sánchez Cardozo. Se desempeñó como Supervisora de Educación del Vaupés. Entrevista realizada el día 12 de Junio de 2006

Al comienzo el internado no era mixto: las niñas se situaban aparte y recibían educación de las hermanas Lauritas y a los niños les enseñaban los hermanos de Yarumal. En Villa Fátima enseñaban las hermanas Terciarias Capuchinas y los misioneros seguían entrando por los caños, fortaleciendo las escuelas en Papurí que ya estaban adelantadas del proceso anterior¹ (Peña, 2006, p. 10).

(En esta época) hay una aprobación de parte del Ministerio de Educación Nacional para que funcione el internado con el fin de traer los niños de las comunidades para que estudien la primaria, generando dificultades por la diversidad lingüística y cultural de los niños que pertenecían a diferentes grupos indígenas; lo que lleva a crear problemas entre grupos étnicos quienes buscaban ganar autonomía. Otros inconvenientes presentados fueron: la desadaptación, ambiente diferente a la maloca, desarraigo de su comunidad, entre otras (Padre Medardo Henao, 2006).

Acerca de los fines de la educación, expone Monseñor Gustavo Ángel:

La educación que se impartió fue la que se daba en todo el territorio colombiano y donde se especificaba que para zonas de población indígena era prohibido enseñar en lengua materna a los niños, por lo cual se debería educar en castellano como única lengua. Esta imposición continuó por muchos años más, la finalidad era integrarlos a la vida nacional.

Iglesia y estado confirman esto y señalan la influencia que tuvo el proceso de aculturación, por ejemplo, en la pérdida de las lenguas nativas en el departamento, asegurando que la responsabilidad la tienen directrices del Estado implementadas desde el inicio de la educación en la zona:

Otra de las dificultades que se nos han presentado es la pérdida paulatina de las lenguas aborígenes, los costumbres y las manifestaciones culturales por influencia blanca, ya que el sistema educativo viene impuesto desde lo nacional, a partir de la aplicación

¹ Op. cit.

de la Ley 89 de 1890, en la cual se debería sacar a los indígenas de su atraso y “civilizarlos”, y es por ello que se implantó ese sistema educativo, por encima de nuestras necesidades como pueblos indígenas (Simón Valencia, 2006)¹.

Inicialmente la educación se limitó a la enseñanza en español debido a una imposición del Estado que tenía la concepción de que las minorías deberían ser absorbidas y por lo tanto ordena que la educación debe ser en este idioma (Padre Medardo Henao, 2006).

Peña (2006), en su recuento histórico de la educación en el Vaupés, aclara que en este periodo entre 1949 y el 2006 es necesario hacer una distinción en dos etapas: la primera, de 1949 a 1967, en la cual estaba vigente el convenio del Estado con las misiones, y en segundo lugar, desde 1967, fecha a partir de la cual se da la educación contratada propiamente hablando, en la cual la Iglesia perdió casi toda la libertad de acción.

En 1954 se funda el internado María Reina en Mitú. En esta época:

Los misioneros visitaban las comunidades para motivar a los capitanes sobre la importancia y necesidad de la educación, y al mismo tiempo traerse a los niños para iniciar sus estudios primarios. A los estudiantes se les dotaba de todo, y al terminar el año eran llevados de nuevo a sus respectivas comunidades. Los estudios se organizaban en secciones separadas, masculinas y femeninas, según las pautas educativas de ese entonces. El personal docente en su mayoría eran sacerdotes y religiosas de la comunidad de Misioneras de la Madre Laura (Loaiza y Cols., 2006, p. 33)

Dentro de las dificultades que la rectora y las secretarias de la Normal encuentran en el recuento histórico están: la diversidad de lenguas, la rivalidad entre etnias, la poca adaptación a un lugar nuevo diferente de su

¹ Simón Valencia, de la etnia cubeo, se desempeñaba entonces en la Dirección de la Técnica Pedagógica de la Secretaría de Educación del Vaupés. Entrevista realizada el 15 de Junio de 2006.

comunidad, la separación de sus padres, quienes demostraban poco interés por la educación de sus hijos, y las epidemias.

En 1972 la Prefectura de Mitú solicita al Estado la aprobación para convertir el Internado María Reina en la Escuela Normal Superior Indígena de Mitú, buscando formar profesores bajo la modalidad de bachilleres pedagógicos (Peña, 2006). Para el mismo período “los misioneros cambian la estrategia y ya no recogen los niños y niñas, ellos son traídos por sus padres, quienes comprenden que la educación es muy importante” (Fidela Sánchez, 2006):

En 1972 se inició a fondo La Normal Indígena y de allí surgieron los primeros docentes indígenas del Vaupés. La finalidad de esta Normal era que los indígenas adquirieran la formación y que ellos se hicieran cargo de sus proyectos de desarrollo a partir de los procesos educativos adelantados en sus comunidades, para lo cual se empezó a trabajar la lengua y las manifestaciones artísticas como los mitos, leyendas, danzas, entre otras... (Monseñor Gustavo Ángel Ramírez, 2006).

En el año de 1973 se reforma al Concordato y surge un nuevo convenio firmado entre la República de Colombia y la Santa Sede (Ley 20 de 1974), del cual surge el acuerdo entre la Iglesia y el Ministerio de Educación Nacional que tendrá como consecuencia el que el Estado colombiano comience a atender

gran parte de la educación comisarial y establece los mecanismos de control asumiendo parte de la educación de la región a través del antiguo Fondo de Educación Regional FER - hoy Secretaría de Educación Departamental - quien se hace cargo de gran parte de la educación, mientras, la Prefectura maneja la educación por medio de contratos, manteniéndose la modalidad de internados y la contratación de profesores de secundaria fuera del Vaupés debido a que la mayoría de los docentes del Departamento son normalistas y no cumplen con los requisitos mínimos como ser licenciados para

poder desempeñarse como docentes de educación secundaria (Peña, 2006, p. 10).

En la opinión del Padre Medardo Henao, no cambiaron mucho las cosas con la nueva administración de la educación:

En esencia la educación impartida tanto por el FER como el de la Iglesia era similar, manteniéndose la modalidad de internados y la contratación de profesores de fuera del Vaupés (Padre Medardo Henao, 2006).

En el capítulo que sigue revisaremos la atención educativa a cargo de la Secretaría de Educación Departamental a partir de 1973.

3. “Un nuevo despertar y el proceso en la Zona de Yapú” (1970-2005) - Re-organizaciones indígenas en el Vaupés.

3.1 Indianismo, indigenismo y Movimiento indígena

Si bien es cierto que en la historia recorrida, la Colonia y el Estado han producido mecanismos de legitimación de formas de minorización de grupos culturalmente distintos, no es menos cierto que estos grupos han ejercido diversas formas de resistencia a esta minorización, desde la lucha y la participación en las políticas de Estado, hasta el aislamiento: por ejemplo, en el siglo XVIII los indígenas participaron en la revolución de los comuneros y los afrodescendientes marcharon hacia Santafé de Bogotá para exigir una cédula real; igualmente, afrodescendientes e indígenas se unieron a las campañas de independencia, pero luego de conseguirla es difícil rastrear sus voces ya que los documentos históricos fueron escritos por la élite del momento (Rojas y Castillo, 2005).

Como se expuso antes, el indigenismo que tuvo origen a finales del S. XIX atendió a la particularidad de lo indígena como elemento identitario de la nación, pero por su carácter desarrollista buscó finalmente la asimilación de estas poblaciones asociadas a lo bárbaro, que no conciliaban con la idea de lo moderno y que continuaban siendo problemáticas para un proyecto de nación que buscaba el progreso (Rojas y Castillo, 2005).

3.1.1 El indianismo y el movimiento indígena

Surge entonces en la década de los años 70 el *indianismo*, en respuesta al indigenismo ajeno a los pueblos indígenas y que sin embargo influyó fuertemente en las políticas de Estado a ellos referidas. El indianismo logrará construir un proyecto político desde la perspectiva indígena, y llegará a generar una representación de sí, definida esta vez desde sus propios intereses, siendo la categoría de “pueblo” dentro de la de “grupo étnico” la representación más reciente:

Las poblaciones indígenas han vivido un proceso de etnización, esto es, de construcción histórica de una imagen de sí que ha llegado a ser definida como 'étnica', así como de los discursos y formas de acción política propios de dicha representación. Al asumirse como 'grupo étnico' se apropia una forma de identificación, un posicionamiento de las poblaciones indígenas en función de un conjunto de rasgos que adquieren la capacidad de movilizar y dar sentido de pertenencia a estas poblaciones, que construyen desde allí su proyecto de vida (Rojas y Castillo, 2005, p. 44).

El nacimiento del movimiento indígena en Colombia, en la década de 1970, estará anidado en el movimiento campesino, al interior del cual comienza a reclamar las condiciones de especificidad que le confiere la condición indígena. El movimiento indígena retoma elementos discursivos y legislativos del indigenismo que ya tenía larga trayectoria, y lo usa de plataforma para el discurso de indianidad que les permitirá reclamar los propios derechos. Este movimiento no estuvo exento de resistencias de parte de quienes creían que no era posible la pervivencia cultural luego de los largos procesos de aculturación y mestizaje sufridos, pero logró consolidarse gracias también al apoyo de académicos y activistas no indígenas, y de redes nacionales e internacionales. Finalmente, el indianismo logra sustentar la identidad india basada en la lengua, los mitos y la vigencia de formas de organización social heredadas (Rojas y Castillo, 2005, p. 44).

En 1971 se funda el Consejo Regional Indígena del Cauca –CRIC–, que desde entonces dinamizará el movimiento indígena en el ámbito nacional con tal protagonismo que en gran medida la política pública derivada de las negociaciones por éste lideradas adquirirá rasgos de *andinización*.

El movimiento social indígena se consolidará en la década de los años 70, al mismo tiempo que se expande el proyecto neoliberal en Colombia, encontrando éste y el proyecto indianista condiciones favorables en un momento histórico que redefinirá la relación Estado-sociedad civil. Para

lograr la consolidación del modelo de desarrollo, el Estado necesitaba ganar legitimidad y control de sus territorios, en los que enfrentaba problemas sociales y político, especialmente en la zona andina, donde los terratenientes controlaban territorios supuestamente protegidos jurídicamente; la selva y el llano se enfrentaban a una explotación minera y vegetal sin regulación; la poca presencia del Estado en los Territorios Nacionales generaba inequidad y desigualdad con respecto a la atención brindada en otras zonas del país, desembocando en mayores grados de conflicto armado y narcotráfico (Rojas y Castillo, pp. 44 y 45).

El Estado responde entonces estableciendo una forma de gobierno indirecto, en la que confiará a los indígenas la labor protectora y pacificadora, responderá a sus problemáticas para mostrar respuestas efectivas al conflicto social —medida que también es rentable políticamente, por tener un costo menor al tratarse de la pequeña población indígena que abarca $\frac{1}{4}$ del territorio nacional— restituyendo así el control Estatal a una amplia porción del territorio (Rojas y Castillo, 2005).

Posteriormente, en la década de 1980 se van sentando las bases para lo que será una nueva política en relación con los indígenas. Las organizaciones indígenas se comienzan a consolidar con apoyo de redes nacionales e internacionales, fortaleciendo una nueva representación de lo indígena construida por ellos mismos, al tiempo que van capacitando a sus líderes y empiezan a definir las bases de su proyecto educativo. Con base en el discurso identitario, los indígenas se apartarán de los mecanismos de lucha de otros grupos sociales.

La ONIC (Organización Nacional Indígena de Colombia), fundada en 1982, nace de la participación de distintos pueblos indígenas en las reuniones de trabajo del CRIC. El primer encuentro nacional indígena se realiza en 1980, como resultado del liderazgo que el CRIC le encargó a Trino Morales para la organización a nivel nacional —líder Guambiano entonces

director del periódico “Unidad Indígena” y miembro del Consejo—¹. Según la ONIC, el congreso en que se fundó determinó sus principios y líneas de acción —*unidad, tierra, cultura y autonomía*— y:

(...) estuvo conformado por representantes del 90% de los pueblos indígenas colombianos y contó con la presencia de 12 delegaciones indígenas internacionales. Por primera vez en la historia nacional, dos mil quinientos delegados de los diferentes pueblos indígenas del país, se reunían para conversar sobre su pasado, presente y futuro; además para proponerle al Estado colombiano estrategias para la protección de la integralidad de sus identidades étnicas. (ONIC, párf. 6)

A partir de este congreso, la ONIC “produjo su mandato en temas como la legislación indígena”, de manera que en la década de 1980:

(...) la dinámica organizativa y política de los pueblos indígenas de Colombia, se inscribe en un proceso de exigibilidad de derechos de los pueblos indígenas a nivel mundial. Por lo mismo mientras en Colombia los pueblos indígenas dan un primer paso hacia la realización de su autonomía política y organizativa, a nivel internacional las minorías étnicas acceden a espacios y escenarios de incidencia donde logran ser admitidos y escuchados en sus problemáticas (párf. 9).

Según Rojas y Castillo, la nueva representación de lo indígena construida por los mismos indígenas, en la que se reafirman rasgos culturales y en ocasiones se esencializan estratégicamente, será usada como recurso político: el movimiento indígena retoma tradiciones de origen remoto, sobre las que levanta formas de resistencia, y reafirma la imagen de sí sobre la base de antiguos mecanismos de diferenciación, incluso con los que fueron impuestos en el sistema colonial (como el resguardo):

¹Puede consultarse la historia detallada de la ONIC en su página oficial: http://www.onic.org.co/historia_n.shtml

La reinención de tradición permite al movimiento indígena reafirmar una imagen de sí sobre la base de antiguos mecanismos de diferenciación, incluso de aquellos que fueron impuestos por la administración colonialista como es el caso de los resguardos y cabildos. Gran parte de su legitimidad interna parece obedecer a esta capacidad de construir una nueva organización sobre la base de las antiguas instituciones que, así interpretadas, se tornan en rasgos de afirmación positiva y permiten dar fuerza a los procesos de recuperación de tierras y construcción de autonomía, todo ello al servicio de un proyecto étnico que buscaba la igualdad y el ingreso en la modernidad por la vía de la diferenciación (Gros 1997, 2000). Las organizaciones indígenas gestaron a lo largo de estas tres décadas un proyecto basado en dos lógicas simultáneas y en apariencia opuestas: inclusión y diferenciación (Rojas y Castillo, 2005, p. 46).

Según los mismos autores, la nueva representación de lo indígena estará asociada a la protección de los recursos naturales (especialmente relacionada con los indígenas de selva), a la pervivencia de otras formas de organización social, la conservación de mitos y tradiciones vernáculas que se convirtieron en herramientas claves para la defensa del territorio. Sin embargo, sucedió también que el protagonismo de las organizaciones indígenas andinas genera una andinización de las políticas, por ejemplo la resguardización de la selva que instaurará otras lógicas al territorio y la organización social de sus comunidades; debido a la dificultad de que una sola organización nacional representase a todos los grupos étnicos del país, surgen en esta década otros grupos nacionales como la OPIAC (Organización de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana) y AICO (Movimiento de Autoridades Indígenas de Colombia).

En conclusión, de las conquistas de los años 70 a la consagración constitucional de la multiculturalidad y la pluriétnicidad en los 90, se da un cambio de relación Estado-grupos étnicos: ya no son objetos pasivos (como lo suponía el indigenismo) sino interlocutores legítimos desde sus organizaciones. En estas tres décadas las organizaciones indígenas logran

articularse, y se comienza a forjar un proyecto político que aún hoy está en proceso de consolidación. Este proyecto, según Rojas y Castillo, se ha ido consolidando en parte gracias a la institucionalización de la representación estratégicamente construida, que a su vez ha contribuido a la configuración actual del multiculturalismo en el país (p. 47).

3.1.2 Del indigenismo al multiculturalismo

La actual categoría explicativa de lo social en Colombia, institucionalizada bajo la categoría de *multiculturalismo*, se ha configurado en la tensión histórica entre estado y sociedad civil desde la Colonia. En el siglo XX se configura particularmente en la negociación con las organizaciones indígenas y negras, pasando por dos fases: en la primera era sólo el indígena el objeto de las políticas de la diferencia, hasta 1970 cuando la multiculturalidad se define por múltiples etnias incorporando a los afro, y cuando, en una nueva relación del Estado y la sociedad civil, los movimientos indígenas y afro transforman la representación de la diferencia y las consecuentes políticas públicas, subvirtiendo el régimen de representación. Al mismo tiempo, el discurso dominante incorpora las nuevas representaciones, de manera que las demandas políticas se convierten en políticas de Estado: “Una doble dinámica en la que la movilización social afecta las formas de hacer política y las representaciones de la ciudadanía, al tiempo que el Estado intenta cooptar los discursos subalternos y someterlos bajo su régimen” (Rojas y Castillo, 2005, p. 54).

Esta doble dinámica alberga un doble interés y una doble tensión: por una parte, el Estado se interesa por consolidar el proyecto neoliberal y acceder al control de las tierras lejanas ampliando su estructura; mientras que los grupos étnicos buscan el reconocimiento que les permite garantizar las condiciones para avanzar en el proyecto de autonomía. Por otra parte, el Estado se ve envuelto en la tensión de asumir un modelo neoliberal al tiempo que legitima las demandas de grupos étnicos que representan los

proyectos al margen de ese modelo; al tiempo que los grupos étnicos consiguen un reconocimiento jurídico en el que asumir los “derechos” implica la incorporación de las lógicas del Estado.

"Las organizaciones sociales y particularmente las autoridades indígenas, al tiempo que abren nuevas posibilidades para la construcción de sus proyectos de autonomía, se ubican en el lugar (y la función) del Estado y, en ocasiones, refuerzan mecanismos de diferenciación excluyente. Este ingreso a la sociedad nacional se ha realizado a costa de una incorporación, supuestamente voluntaria, de las poblaciones indígenas a la estructura jurídica, política y administrativa del país y de una integración aun mayor. En este ajuste con rostro indígena la alteridad perdura, pero cambia de naturaleza: es negociada y recompuesta en el altar del etnodesarrollo (Rojas y Castillo, 2005, p. 55)

Es necesario recordar con Rojas y Castillo (2005) que el multiculturalismo no es sólo “un triunfo de las luchas sociales, ya que es a la vez una respuesta a imperativos de la política internacional afectada por una ‘ola democratizadora’ promovida por intereses transnacionales (p. 55) y es interesante preguntarnos con estos autores y Catherine Walsh ¿en qué medida la afirmación de los derechos es una especie de trampa en la que los grupos étnicos están legitimando el Estado neoliberal? (Rojas y Castillo, 2005, p. 56):

Antes de recordar el paso del indigenismo al multiculturalismo, conviene precisar qué se entiende por multiculturalismo: siguiendo a Rojas y Castillo, la cultura no se entiende como un rasgo dado naturalmente, sino más bien producida por un contexto sociopolítico. En consecuencia, la multiculturalidad sería no un fenómeno natural de la coexistencia de múltiples culturas, sino la forma contemporánea de representación de la otredad, y la “expresión de tensiones entre sectores de la sociedad que entran en disputa por la construcción de representaciones de lo social” (p. 21). El multiculturalismo se trata de la institucionalización de dichas formas de representación, y “podría llegar a ser una nueva expresión de los

discursos hegemónicos llevados al lugar de políticas de Estado, ahora en nombre de los nuevos sujetos de la alteridad” (p. 55).

El paso del indigenismo al multiculturalismo durante la segunda mitad del S.XX puede enmarcarse en 4 etapas, siguiendo a Gros (Rojas y Castillo, 2005, p. 39-42):

La etapa 1 se extendió hasta finales de 1974, y en ésta se mantuvo el *statu quo* precedente: esquema asimilacionista (las misiones regulan el 64% del territorio nacional) y se manifiesta la disposición a la disolución de los resguardos. En esta etapa surgen las primeras organizaciones indígenas (CRIC y CRIVA). En la década de los años 60, organismos multilaterales emprenden diversos esfuerzos en aras del proyecto modernidad-progreso a los que serán sometidos los indígenas: participan la Misión andina y organismos internacionales y se crea en 1967 el Plan Nacional Indigenista. La mayor consecuencia de la labor de los organismos multilaterales se da en el plano jurídico. La convención 107 de 1957 marca una nueva época de la política indigenista: a la institucionalidad indigenista se le unirá la fuerza de los movimientos sociales indígenas, lo que traerá una nueva dinámica: "Por un lado, el Estado se interesa por mantener el control sobre las acciones dirigidas a las poblaciones indígenas mientras, por otro, las nacientes organizaciones sociales empiezan a disputarle el derecho a hablar en su nombre" (Rojas y Castillo, 2005, p. 39).

En la década de 1970 los desarrollos legales sirven de base para reclamos de organizaciones sociales y el nacimiento indianista. La segunda etapa que marca el paso del indigenismo al multiculturalismo se extiende entre 1974 y 1978. En 1974 tiene lugar la primera asamblea indígena de carácter nacional promovida por ANUC (Asociación Nacional de Usuarios Campesinos de Colombia) en Bogotá (hasta el momento el problema parecía solo del Cauca). También ese año se modifica el concordato que le quita el privilegio educativo a la Iglesia y da inicio a la educación contratada –y que a la larga permitió que la Iglesia Católica siguiera

manteniendo el control—. El Decreto 1142 de 1978 abre la posibilidad de incorporar lenguas nativas al aula y emerge la educación bilingüe bicultural (p. 40).

La etapa 3 se extiende desde 1982 a 1991, es decir, desde el gobierno de Belisario Betancour hasta la promulgación de la Constitución del 91. Son diez años en los que se concreta la modificación del escenario nacional, en los que los gobiernos extenderán los resguardos a las tierras bajas, concediendo el reconocimiento de territorialidad indígena provista de autoridad con rango político-administrativo en casi un cuarto del territorio nacional. El giro obedece también al fortalecimiento de organizaciones sociales indígenas que son ya reconocidas por el Estado como interlocutores. También ocurre la ampliación del imaginario del otro indígena para incluir a las poblaciones negras en un imaginario multicultural de la diferencia. También en esta última fase tiene lugar la tensión expuesta anteriormente, que se da en el reconocimiento de la autoridad por parte del Estado a las autoridades indígenas, volviéndolas parte de su aparato institucional. Así mismo, se dan los procesos de resguardización y andinización de las políticas de la diferencia: la resguardización, al tiempo que protege territorios indígenas y les permite cierto grado de independencia y autonomía, impone nuevas formas de administración a poblaciones de los llanos y las selvas que no habían vivido el esquema del resguardo en la Colonia.

La cuarta y última etapa se extiende desde 1991 a la actualidad, etapa en la que se presentan retos a la población denominada “grupos étnicos” por cuenta de la nueva e inconclusa reglamentación nacional que ofrece nuevas formas de ejercer los derechos, nuevas formas de participación en un escenario en que “la institucionalidad se resiste a desarrollarse jurídicamente y en la práctica lo que fuera consagrado en la Constitución” (Rojas y Castillo, 2005, p. 42):

La concreción de los supuestos expresados en la Constitución aún debe ser objeto de trámite social y político; al proceso de reforma le

ha sobrevenido una fuerte contrarreforma que en ocasiones ha hecho inviable su concreción, a lo que se debe sumar que muchas veces estos planteamientos se quedan en el plano discursivo o no se definen los mecanismos institucionales para su concreción (Walsh 2000). En otros casos, da la impresión de que no es probable que se logre o no se sabe cómo hacer para que se cumplan algunos de sus planteamientos. Aun así, «no se puede negar que la nueva Constitución sí genera, cuando menos, una posibilidad del lenguaje jurídico y público para ejercer demandas por parte de la ciudadanía» (Ochoa, citado por Rojas y Castillo, 2005, p. 42)

El cambio de representación de la diferencia durante las últimas tres décadas del siglo XX —que constituyen el paso del indigenismo al multiculturalismo en Colombia— tiene lugar gracias a la transformación de la cultura política nacional, en gran parte gracias a los movimientos sociales de los —ahora llamados— grupos étnicos, y también a la emergencia del multiculturalismo como hecho global (Rojas y Castillo, 2005, p. 42). Como veremos al final de este estudio, esta fase es la penúltima de la historia de la etnoeducación en Colombia, en la que se consolidan un marco normativo y las condiciones para hacer posible la interculturalidad en el país. La última fase, en la que se intenta el ejercicio de lo expresado en la Carta Magna, se debatirá entre la realidad de la interculturalidad y un multiculturalismo de papel.

3.2 La etnoeducación en Colombia

En *Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia— 1994-2004*, Enciso (2004)¹ sostiene que la construcción de las políticas públicas en

¹ El estado del arte realizado por Enciso para el MEN recoge las experiencias etnoeducativas en Colombia entre 1994 y 2004, buscando analizar este período de tiempo para observar los cambios en las tendencias de la educación para grupos étnicos, especialmente a partir de los cambios impulsados por la Constitución de 1991. Según la autora, este periodo de tiempo se caracteriza por un auge en la difusión de los derechos para grupos étnicos; ajustes en las políticas públicas para hacerlas más incluyentes; mayor participación de representantes de los grupos étnicos en el Estado; conformación de redes interétnicas; ampliación de resguardos y recuperación de tierras, así como la proliferación de organizaciones de grupos étnicos.

etnoeducación se ha caracterizado a lo largo de su historia por la mutua influencia entre el Estado y los grupos étnicos. Según la autora “todos los grupos étnicos del país, cada uno de acuerdo con el ritmo que ha marcado su propio proceso histórico, se han visto involucrados en este juego de reciprocidad con el Estado” (Enciso, 2004, p. 17).

Como recordamos previamente, a finales del siglo XX tuvo lugar un auge internacional de los derechos indígenas, y un auge nacional de los movimientos indígena y afro, que en Colombia conducirán en 1991 a la definición constitucional de nación pluriétnica y multicultural, y a una amplia plataforma normativa derivada.

Particularmente en el tema educativo, Enciso (2004) asegura que la historia de la etnoeducación demuestra la dinámica de “reciprocidad” entre el Estado y los grupos étnicos en la construcción de las políticas públicas referidas a los indígenas. En su recuento, esta historia podría comenzar veinte años antes de la Constitución de 1991 cuando el CRIC y la CIT (Confederación Indígena Tayrona) — protagonistas del tema educativo dentro del movimiento indígena en sus inicios— lideran la lucha por una educación respetuosa de las diferencias culturales, insistiendo especialmente en la necesidad del nombramiento de docentes bilingües (p. 17).

En lo que se refiere a la *Iglesia Docente* de las últimas tres décadas del S. XX, la Ley 20 de 1974 modifica el Concordato, de manera que se restringe el privilegio educativo de la Iglesia sobre los indígenas, y establece oficialmente la Educación Contratada¹: La iglesia Católica continuará

Durante estos diez años, señala la autora, la administración educativa se caracterizó por una reestructuración administrativa permanente, el interés de los diferentes gobiernos por la descentralización del Estado y por lograr que el país se adaptara a los procesos de globalización. A nivel de la educación para grupos étnicos, aumentaron: el número de experiencias etnoeducativas; la construcción de materiales pedagógicos particulares, la realización de foros, seminarios y congresos; la evaluación y replanteamiento de procesos pedagógicos; el número de programas universitarios en etnoeducación y las solicitudes y atención para los grupos raizales, gitanos y afrocolombianos.

¹ En la educación contratada el Estado asigna recursos de acuerdo con presupuestos elaborados por los Vicariatos Apostólicos (Bodnar, 1990, citado por Rojas y Castillo, 2005, p. 71). De acuerdo con el Padre Leopoldo Peláez, Secretario Ejecutivo del Comité Colombiano de Coordinación Misional

administrando centros educativos en los Territorios Nacionales pero ahora a través de contratos renovables cada 2 años (Rojas y Castillo, 2005). A partir del proceso de descentralización promovido desde la Constitución de 1991, y de las disposiciones de la Ley General de Educación (particularmente el Artículo 200), la contratación de la educación será realizada ya no por el MEN directamente, sino por las Secretarías de Educación Departamentales (MEN, 2001).

A finales de la década de 1960 hay un cambio importante en la Iglesia Católica y en sus actividades sociales y misionales: a partir del Concilio Vaticano II un sector de la Iglesia se identifica con la búsqueda de la justicia y la equidad social. Muchas de las acciones misioneras a partir del Concilio Vaticano II, y en general las labores comunitarias de la Iglesia, no escapan a las transformaciones que el Concilio promovió, en particular en lo referido a la atención privilegiada para los pobres y la lucha por la “equidad”, que se dio en Latinoamérica a partir de 1960. Como señala Morello (2007) en su análisis histórico sobre los impactos del Concilio en Latinoamérica,

(...) por “izquierda” se entendía la lucha contra la barbarie, el intento de disminuir injusticias, buscar la fraternidad, la rebelión contra la explotación, la dominación y el empobrecimiento. Bajo la calificación, un tanto amplia, de izquierdas se agruparon movimientos que, aplicando el análisis marxista, planteaba objetivos sociales emancipatorios. Fue en ese ambiente en que los cristianos comprometidos empezaron a tomar opciones políticas que postulaban la transformación de la sociedad (Morello, 2007, p. 82)

Según el mismo autor, la mentalidad de muchos católicos bajo el influjo del Concilio Vaticano II sufrió un cambio:

en el 2001, —oficina responsable de la Coordinación de la Educación Contratada—, "el costo del servicio por niño al año, incluidos los internados, arroja una diferencia a favor de la Educación Contratada, en relación con otras formas, para el año 2000 de \$47.800 millones de pesos, lo cual es altamente beneficioso para el Estado" (MEN, 2001)

El catolicismo se transformó en una religión que les pedía a sus seguidores comprometerse con la causa de los pobres a través de una reforma estructural de la sociedad, convirtiéndose en una fuerza política progresista (p. 82).

Independientemente del matiz y el tono escogido por cada sacerdote, esta transformación de la propuesta católica, que llevó a algunos hacia la *Teología de la liberación*, es rastreable en tantas de las acciones católicas de ayer y de hoy que trabajan por los “pobres”, “oprimidos”, “menos favorecidos”, etc., aunque no comulguen con los postulados de estas vertientes de la Iglesia. Lamentablemente, la idea de trabajar “a favor de los pobres” generalmente colinda con las ideas de progreso y desarrollo que sabemos cuestionables y poderosamente aculturadoras. Los indios, por supuesto, fueron y siguen siendo fácilmente confundibles con “los pobres”, y por lo tanto, con aquellos que requieren apoyo para progresar, ser alguien en la vida, salir de la pobreza. Analizaremos algunas implicaciones de este giro al recorrer la historia particular de los indios del Vaupés y las misiones del S. XX en el apartado siguiente.

Rojas y Castillo (2005) resaltan el caso del sacerdote Gerardo Valencia Cano, protagonista en la historia de reivindicación de la población afrocolombiana del Pacífico. Monseñor Valencia — ‘quien antes de llegar a Buenaventura en 1964 estuvo encargado del Vicariato Apostólico de Mitú— “desarrolló su trabajo pastoral orientado a la promoción de la educación como herramienta de transformación social”, pues la consideraba el eje articulador de todas las acciones y herramienta imprescindible para la transformación social, por lo cual promovió la creación de múltiples instituciones educativas y hoy es conocido como el precursor de un pensamiento educativo afrocolombiano agenciado actualmente por organizaciones sociales en la zona (p. 70 y 71).

La década de los años 70 será definitiva con respecto a las transformaciones de las políticas educativas orientadas por “la ilusión del desarrollo”. Según Rojas y Castillo, la educación estará al servicio del

modelo liberal, será considerada como estrategia de ascenso social y acceso a bienes materiales y simbólicos, y acceso al mundo laboral; de igual forma, los autores consideran que el modelo de Iglesia docente no tuvo cambios significativos a pesar de las reformas promovidas hacia la modernización del sector educativo (2005, p. 70). Sin embargo, merece nuestra atención esta coyuntura de la educación al servicio del modelo liberal por parte del Estado, y el giro de las labores de la Iglesia hacia la equidad social a partir de las transformaciones del Concilio, pues habrá confluencia de intenciones educativas entre el *Estado docente* y la *Iglesia docente*.

Entre 1970 y 1990 surge un compendio normativo importante referido a la educación de los pueblos indígenas, en medio de las negociaciones Estado-movimiento indígena:

- El Decreto 088 de 1976, por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. Abre la posibilidad de la participación de las comunidades indígenas en el currículo de manera que su patrimonio cultural pueda incluirse al tiempo que pueden elegir qué aprender de la sociedad no indígena, aunque sin embargo son diseñados y evaluados por entes estatales; permite que las comunidades soliciten Centros Experimentales Piloto (CEP); fomenta la participación de los indígenas en las investigaciones del MEN; plantea que la cultura e historia de las comunidades indígenas se incluya en el currículo nacional; permite el ajuste de horarios según las condiciones de las comunidades.
- El Decreto 1142 de 1978 (reglamentario del art. 11 del Decreto 88 de 1976), en el cual por primera vez se reconoce la necesidad de que la educación de las comunidades indígenas tenga en cuenta su realidad antropológica y fomente la conservación y divulgación de sus culturas autóctonas, y dictamina la obligatoriedad de la enseñanza en lengua materna.
- El Decreto 85 de 1980, que modifica el Decreto extraordinario 2277 de 1979, y faculta el nombramiento en las comunidades indígenas

de personal bilingüe que no reúna los requisitos académicos exigidos a los demás docentes.

- El Decreto 1498 de 1986, que determina que los nombramientos para maestros indígenas no están sometidos al sistema de concurso.
- Resolución 9549 de 1986: reglamenta el Artículo 12 del Decreto 2762 de 1980, que dispone que el MEN autoriza y organiza un sistema especial de profesionalización de maestros indígenas.
- Decreto 2230 de 1986, por medio del cual se legaliza el comité Nacional de Lingüística Aborígen, para apoyar y desarrollar los procesos de investigación etnolingüística y fortalecer las lenguas indígenas
- Decreto 1217 de 1987 que exceptúa de título profesional a los directivos docentes en comunidades y zonas indígenas.
- El Decreto 1490 de 1990, que exceptúa a los grupos étnicos que cuenten con programas de etnoeducación de la aplicación del programa de Escuela Nueva.
- El Decreto 85 de 1990, que faculta el nombramiento en las comunidades indígenas de personal bilingüe que no reúna los requisitos académicos exigidos a los demás docentes.

Es necesario enfatizar una vez más en que esta normatividad se enmarca en el contexto global de finales de siglo, y que se consolida luego de importantes esfuerzos y luchas de los movimientos indígenas en el país:

los países latinoamericanos enfrentaban una tensión entre el proyecto desarrollista y la resistencia política y cultural de sectores sociales organizados que expresaban rechazo al capitalismo. En Colombia, surgen los movimientos sociales indígenas, que traerán nuevos retos a la política pública especialmente en el tema educativo y en el nuevo discurso normativo referido a pueblos indígenas. Particularmente en el tema educativo, las comunidades indígenas recibían dos versiones de este sistema: la educación contratada con las misiones y la educación pública oficial, sistema educativo que en ambos casos desconocía su cultura e

impedía que se hablara su lengua, mecanismos ilustrativos de la política integracionista del momento (Rojas y Castillo, 2005, p. 72).

Según Rojas y Castillo (2005), en la década de 1970 suceden dos procesos centrales para la historia de las políticas en etnoeducación: el surgimiento de los movimientos sociales indígenas acompañado por las demandas relacionadas con la educación y la apuesta por su autonomía, y un proceso de transformación de la educación colombiana que culmina con el surgimiento del Movimiento Pedagógico Colombiano (p. 73).

El Decreto 1142 de 1978 tiene importantes antecedentes protagonizados por el movimiento social indígena: en primer lugar el surgimiento del CRIC, que desde sus inicios abogó reiteradamente por la autonomía educativa, enfatizando en el nombramiento de maestros, problema que incluiría en 1971 dentro los seis puntos de su plataforma de lucha con el propósito de “formar profesores indígenas para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su respectiva lengua”; en segundo lugar, la creación del primer programa de Educación Bilingüe colombiano en 1978; y en tercer lugar, varias acciones políticas a través de la denuncia, la presión y la protesta para el reconocimiento de derechos educativos especiales (Rojas y Castillo, 2005, p. 73 y 74). Esta norma se convertiría en un referente importante como institucionalidad de la lucha de los pueblos indígenas y para la configuración de un nuevo movimiento pedagógico étnico que buscaría participar de las políticas nacionales, a pesar de que en 1983 los pueblos indígenas reunidos en el “Primer Encuentro Nacional de Experiencias de Educación Indígena” consideran que el Gobierno no ha hecho realmente esfuerzos por aplicar el Decreto 1142. Rojas y Castillo identifican diversas experiencias que intentan aplicar este Decreto, dentro de los que señalan la instauración de la educación bilingüe por parte de la educación contratada del Putumayo a finales de 1978 como una posible muestra temprana de la cooptación de los derechos indígenas alcanzados, esta vez por parte de la Iglesia Católica (p. 75).

De acuerdo con Enciso, acciones efectivas de esta normatividad tienen lugar entre 1970 y 1990: en 1978 se oficializan programas bilingües en San Andrés, Providencia y Santa Catalina y son nombrados los primeros docentes indígenas, la mayoría de ellos sin formación docente; un año después, el Decreto 85 de 1980 faculta el nombramiento en las comunidades indígenas de personal bilingüe que no reúna los requisitos académicos exigidos a los demás docentes, modificando el Decreto 2277 de 1979. En 1984 tiene lugar la primera comisión tripartita para la administración indígena: en 1982, los arhuacos de la Sierra Nevada, representados por los mamos y la CIT (Confederación Indígena Tayrona) se tomaron las instalaciones de la Misión Capuchina en Nabusímake — instalada desde 1916—, y expulsaron a los Capuchinos. Esta presión ejercida por los indígenas dio como fruto la resolución 4353 de 1984, que oficializó dicha comisión en la Sierra Nevada de Santa Marta, como primer ejemplo de concertación regional y primer intento de participación de los grupos indígenas en la administración del servicio educativo.

Es importante señalar que en tanto que en el ámbito nacional se fueron consolidando las organizaciones indígenas y la recuperación de territorios de resguardos especialmente en la zona andina (Cauca y Tolima), también fueron tomando forma proyectos para la educación indígena, empezando por la creación de escuelas bilingües en aras de la recuperación de la lengua propia como vía de la recuperación de la identidad golpeada por la escuela oficial. Este lugar de la lengua materna en la educación convertirá el bilingüismo en proyecto político y educativo, que al tiempo buscará promover la lengua propia y fortalecer el español como segunda lengua para “acceder en mejores condiciones en los intercambios sociales, económicos y políticos” (Rojas y Castillo, 2005, p. 76):

La educación bilingüe es conceptualizada, entonces, no sólo como un modelo educativo acorde con las características lingüísticas y culturales de las poblaciones indígenas, sino también como un componente estratégico de un proyecto de mayor alcance en pro de la descolonización de los pueblos indígenas y sus lenguas

minorizadas por casi cinco siglos de predominancia del español (Trillos 1999, p. 15-16).

Vale la pena tener presente las características originales de las demandas indígenas en materia educativa, pues así como sucedió con otras esferas, la educación podría haber sufrido también procesos de andinización, a pesar de que las poblaciones de llanos y selvas son distintas en su cultura e historia de colonización:

Las poblaciones indígenas de otras regiones del país como la Amazonía, la Orinoquia y la costa pacífica enfrentaron procesos distintos a los de la zona andina. En muchos casos la presencia de la Iglesia había logrado consolidarse a lo largo de dos siglos de intervención, de tal forma que el modelo de educación contratada era bastante estable (es el caso de Caquetá, Putumayo, Amazonas, Guainía, Vaupés y Vichada). Sin embargo, el modelo de evangelización-escolarización no tuvo los mismos niveles de desarrollo e impacto en todos los territorios, ni en los mismos momentos (Rojas y Castillo, 2005, p. 77)

Rojas y Castillo (2005) concluyen que en las últimas tres décadas del siglo XX se fue construyendo una *política educativa del movimiento indígena* que logrará incidir en la política pública nacional, planteando a su vez grandes retos a la educación oficial y sus propósitos (p. 78). Así mismo, hacen ver que a partir del surgimiento de los proyectos educativos de las comunidades indígenas el Estado —que hasta entonces había delegado la tarea educativa integracionista a las congregaciones religiosas— se ve forzado a reconocer a los nuevos interlocutores, cambiar sus lógicas y dar un paso progresivo a la institucionalización de la etnoeducación.

De la mano de la institucionalización de la etnoeducación se va consolidando la figura del etnoeducador, que comienza a tomar forma a partir de los procesos de profesionalización promovidos por la resolución 9549 de 1986, y que abrirá la puerta a diversas iniciativas públicas y privadas de formación de etnoeducadores. El etnoeducador será un

agente encargado de sostener o transformar las viejas formas de ser maestro y hacer escuela en el contexto de proyectos educativos que en buena medida se definen por el cuestionamiento a los modelos convencionales de educación escolarizada (...) ubicado entre la política cultural de su comunidad y la política oficial del Estado (Rojas y Castillo, 2005, p. 90)

García (1999) ilustra este paso progresivo de institucionalización señalando que en 1984 se crea en el MEN el Grupo de Educación Indígena; en 1987, la división de etnoeducación que luego se convertirá en un subgrupo de etnoeducación dentro del Grupo de la Comunidad Educativa adscrito a la Dirección de Investigación y Desarrollo Pedagógico; en 1997 el Grupo de etnoeducación se transforma en los Programas de Mejoramiento de la Calidad de la Educación para Comunidades Indígenas y el de Comunidades Negras; y para 1998 se convierte en parte del Equipo del Grupo de Atención Educativa a Grupos Poblacionales (citado por Rojas y Castillo, 2005, p. 80).

Patricia Enciso (2004) señala que es en 1984 cuando, con la resolución 3454 de 1984 —la misma que oficializa la comisión tripartita en la Sierra Nevada—, se crea el Grupo de Etnoeducación dentro del Ministerio de Educación Nacional para impulsar programas de Etnoeducación, y se definen los Lineamientos Generales para la Educación Indígena, teniendo como marco el concepto de etnodesarrollo de Bonfil Batalla y la etnoeducación entendida como un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores, y en el desarrollo de habilidades y destrezas, de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacita para participar activamente en el control cultural del grupo (Enciso, 2004; MEN, 1996).

La misma autora señala cuatro hitos en la historia de las políticas públicas de la etnoeducación en Colombia hasta el 2004: 1) La creación de la

oficina de etnoeducación del MEN en 1985; 2) la aplicación de la Carta Magna a partir de 1991; 3) la reestructuración del MEN en el 2001; y 4) la reestructuración del MEN en el 2003, motivada por el Plan Nacional de Desarrollo.

La creación de la oficina de etnoeducación y el primer Programa de Etnoeducación en 1985, según Enciso (p. 10), centrará sus políticas en la capacitación y profesionalización de maestros indígenas y no indígenas; el diseño y producción de materiales educativos en lenguas vernáculas y español; el apoyo a investigación lingüística, antropológica y pedagógica para lo cual realizará convenios con universidades y grupos de investigación (como el Centro Colombiano de Estudio de Lenguas Aborígenes —CCELA); brindará asesoría y evaluación a proyectos regionales; y promoverá la difusión de memorias de seminarios. Como parte de las políticas en etnoeducación de esta oficina, se crean los Centros Experimentales Piloto (CEP) los cuales serán las instancias responsables de la etnoeducación en las regiones durante diez años (1985-1995), asumiendo también la capacitación a los docentes. Los CEP vincularon a universidades y organizaciones como el CCELA de la Universidad de los Andes, la Universidad Nacional, Universidad de Antioquia, Universidad del Valle, Universidad del Cauca, Universidad de la Amazonía, la ONIC, la OIA, la OREWA y el CRIC, el Instituto Caro y Cuervo, la Fundación Gaia, Colombia Nuestra, Etnollano y Puerto Rastrojo (Enciso, 2004). Un año después de la apertura de la oficina de Etnoeducación se dictaminan cinco de las normas arriba señaladas como principales en el tema entoeducativo.

Rojas y Castillo (2005, p. 80) también consideran que el programa nacional de Etnoeducación es decisivo en el cambio de las políticas referidas a la educación de pueblos indígenas, en la medida en que a partir de entonces se hablará de Etnoeducación y ya no de educación indígena¹. Al respecto, citan a Bodnar quien fue coordinadora del programa en sus inicios:

¹Los autores señalan que la creación de este programa se da en 1987 y no en 1984.

[...] como interés personal y diferentes formas de apoyo por parte de niveles decisores, a nivel del MEN, más que por voluntad política oficial, un grupo de especialistas del ministerio de Educación, inicia un proceso encaminado a enfrentar la improcedencia e ineficacia de la educación impartida en los grupos étnicos del país. Fue así como empezó a surgir un proceso de conceptualización y práctica denominado etnoeducación, que aún no termina, el cual fue enriquecido durante nueve años con la propia experiencia y la participación de representantes de organizaciones indígenas, de comunidades, de docentes, de especialistas, y de entidades estatales y privadas relacionadas con el campo en cuestión (Bodnar 1992, p. 32).

Según Rojas y Castillo, en esta primera fase del programa de Etnoeducación comienza a institucionalizarse la Etnoeducación en el MEN como el enfoque de la política educativa para poblaciones indígenas, al tiempo que se avanza en el acercamiento y la concertación con las organizaciones indígenas logrando generar temporalmente confianza con el Ministerio. Estos autores reconocen que en esta fase hay un giro importante en las políticas de Estado producto de la presión ejercida por el movimiento indígena, y también producto de la actitud solidaria de funcionarios del Estado, así como del interés de cooptación de las propuestas de quienes entonces administraban la educación (p. 81). Lo mismo sugiere una fundadora y asesora permanente del Programa de Educación Bilingüe del CRIC:

En el caso indígena, ya sea por la presión ejercida por sus mismas organizaciones, o por la apertura de algunos funcionarios del MEN que captaron la dimensión democratizante de los proyectos culturales indígenas, podríamos afirmar que el país cuenta con una legislación progresista en materia de etnoeducación a pesar de que la población nativa sólo alcanza a un 2% del total de Colombia (Bolaños, 1996, p. 32, citado por Rojas y Castillo, 2005, p. 81)

En este análisis del contrapunteo Estado-grupos étnicos en materia educativa es importante no perder de vista el señalamiento de estos mismos autores cuando aclaran que

tanto en el Estado como en las organizaciones, el enfrentamiento no se da entre entes monolíticos ni homogéneos; los intereses personales y compromisos políticos de funcionarios y activistas pueden incidir en la forma que adquieren las relaciones entre ambos y en la posibilidad de modificar sus lógicas de acción (p. 81).

Más adelante, la Constitución Política de Colombia de 1991 y el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, aprobado por la ley 21 de 1991, reconocen los derechos de los grupos étnicos como fundamentales y abren las vías para que determinen sus propias prioridades de desarrollo y la forma de este desarrollo, para el ejercicio de su autonomía y para la participación con el Estado en la formulación de los planes, programas y políticas que les atañen:

- La ley 21 de 1991, reglamentaria del Convenio 169 de la OIT, en la que al respecto de la educación para grupos étnicos ratifica: Art. 27: los programas de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades y deberán abarcar su historia, conocimientos, técnicas, sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales; Art. 28: cuando sea viable, debe enseñarse a los niños interesados a leer y escribir en su lengua materna, y deben darse las condiciones para que aprendan a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país; Art. 29: un objetivo de la educación deberá ser impartir conocimientos generales y aptitudes que ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional; Art. 30: los gobiernos deberán adoptar medidas acordes a las tradiciones y culturas de los

pueblos interesados, a fin de darles a conocer sus derechos y obligaciones, especialmente en lo que atañe al trabajo, a las posibilidades económicas, a las cuestiones de educación y salud, a los servicios sociales; y por último el Art. 31, que dictamina que deberán adoptarse medidas educativas en todos los sectores de la sociedad para eliminar prejuicios relacionados con los pueblos indígenas.

- La Constitución Nacional de Colombia de 1991, que en su Art. 7 reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana; Art. 10: reconoce la oficialidad de las lenguas indígenas de los grupos étnicos dentro de sus territorios y hace obligatoria la enseñanza bilingüe en su comunidades; Art. 13: reconoce que todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, para lo cual el Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva; el Art. 27, que garantiza la libertad de enseñanza, aprendizaje, cátedra e investigación; el Art.67 que garantiza que la educación es un derecho y servicio público a cargo del Estado con una función social, que busca dar acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y bienes y valores de la cultura; El Art. 88, en cuyo inciso 5 resalta que los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una educación que respete y desarrolle su identidad cultural.

A partir de la Constitución se reconocen los derechos colectivos de los indígenas “que incluyen su derecho a existir como pueblos, con usos y costumbres, tradiciones y preceptos propios, la oficialidad de sus idiomas en sus territorios, el respeto por su institucionalidad, la propiedad sobre los territorios ancestrales, gobernarse y administrar justicia en ejercicio del derecho propio, una educación que posibilite la consolidación y el desarrollo de su identidad cultural” así como el derecho al desarrollo de programas de salud propia que valoren la medicina tradicional, a participar de los recursos de la nación, mantener y desarrollar sus sistemas de organización, desarrollar modelos de economía propia, al disfrute pleno de los recursos naturales en sus territorios, a que se realicen consultas

previas en asuntos relacionados con su integridad y existencia en sus territorios. Todos estos derechos fueron recogidos en la Constitución y han sido objeto de reglamentación desde entonces. El conjunto de esta normativa es lo que se ha llamado la *Legislación Indígena Especial*, que se debe aplicar con preferencia sobre otras normas referidas al mismo tema (Ministerio de la Protección Social, OPS, 2004, p. 14).

La Constitución de 1991 consolida el esfuerzo por alcanzar los derechos especiales de los grupos étnicos y en consecuencia, este mismo año se dio un cambio importante en la política etnoeducativa del MEN: se reorientaron esfuerzos hacia la concertación; se contrataron personas de grupos étnicos como funcionarios, investigadores o formadores; se crearon los Comités Departamentales de Etnoeducación buscando hacer realidad la concertación en las regiones; se nombraron coordinadores de etnoeducación de secretarías departamentales y se ofreció asesoría directa a grupos étnicos; se apoyó la construcción de material pedagógico bilingüe; se insistió a los obispos encargados de la educación contratada en la necesidad de la concertación; se continuó con la formación a coordinadores y docentes; y se apoyaron las primeras licenciaturas en etnoeducación (Enciso, 2004). En 1992 hay una nueva reestructuración del MEN que da origen a la División de Etnoeducación como parte de la estructura orgánica del Ministerio.

Enciso señala que el mismo año de 1991 la ONIC propone los principios y fines de la etnoeducación, a lo que el MEN responde insertando sus requerimientos dentro de las políticas públicas: estos principios y fundamentos son recogidos en la publicación *Etnoeducación: realidad y esperanza de los grupos indígenas y afrocolombianos*, y serán incluidos en la Ley 115 de 1994¹ (p. 14).

La Ley 115 de 1994 y sus decretos reglamentarios desarrollan la normatividad principal vigente referida al servicio educativo para grupos étnicos:

¹ Enciso aclara que el MEN discutió estos pilares con los líderes afrocolombianos quienes manifestaron que además de estos principios y fundamentos formularían su propio proyecto étnico

- La Ley 115 de Educación, que en su capítulo III establece la educación para grupos étnicos como la ofrecida a las comunidades con tradiciones culturales propias ligadas al ambiente, al proceso productivo, social y cultural, respetando sus creencias y tradiciones.
- El Decreto 804 de 1995 que reglamenta el capítulo III de la Ley General de Educación, estableciendo los mecanismos respecto de aspectos generales, los etnoeducadores, las orientaciones curriculares especiales y la administración y gestión institucionales de la educación.

De acuerdo con Enciso (2004), aunque la Ley General de Educación intentó recoger propuestas de organizaciones indígenas (ONIC, CRIC y AICO), los grupos étnicos no estuvieron de acuerdo con varios artículos de la ley, pues señalaban que afectaban los procesos etnoeducativos adelantados desde hace años por las comunidades. Estuvieron especialmente en desacuerdo con las áreas obligatorias, pues interferían con los currículos integrados que venían desarrollando, así como con los criterios para el nombramiento de los docentes, pues al dictaminar la necesidad de “profesionalización”, las administraciones regionales podrían entender que debían ser licenciados y perdería así legitimidad la figura del bachiller pedagógico, y la posibilidad de seguir contratando a sabedores como maestros. De acuerdo con la autora, tales inconvenientes responden a una equívoca interpretación de la ley: “Al emitirse la ley, algunos representantes de los grupos étnicos manifestaron estar inconformes con los artículos aprobados al considerar que les faltaba especificidad y podrían ser malinterpretados en las regiones, lo que efectivamente ocurrió” (Enciso, 2004, p. 14 y 15).

De acuerdo con Enciso (2004), a partir de estas imprecisiones señaladas por los grupos étnicos,¹ el Ministerio de Educación Nacional participó en

¹ En cuanto a la etnoeducación para otros grupos étnicos no indígenas, luego de 1991 se dictaminan: la ley 70 de 1993, que establece mecanismos para la protección de la identidad cultural y derechos de las comunidades afrocolombianas como grupo étnico; el decreto 2249 de 1995, por medio del cual se crea la comisión Nacional Afrocolombiana; el decreto 1122 de 1998 reglamentario

discusiones que darían lugar al Decreto 804 de 1995 que regula el capítulo III (referido a grupos étnicos) de la Ley 115. Rojas y Castillo (2005) señalan que este decreto refleja la centralidad en la dimensión pedagógica que caracterizaba al Programa Nacional de Etnoeducación en 1993 (fundamentado en el esquema de cinco componentes: Diseño Curricular, Capacitación, Investigación, Diseño y Elaboración de Material Educativo y Asesoría, Seguimiento y Evaluación).

Advierten Rojas y Castillo (2005) que en el proceso de institucionalización lo que en un comienzo fue una educación indígena se va consolidando bajo la lógica Estatal como educación *para* grupos étnicos (Etnoeducación):

Esto es, que a medida que avanza la institucionalización de la política, la educación indígena (y por derivación la educación de los grupos étnicos) es nombrada y reglamentada en los términos de los lenguajes expertos de la burocracia educativa: 'diseño curricular', 'material educativo', 'seguimiento y evaluación', etc., términos que de seguro no hacen parte de las prácticas educadoras 'tradicionales', pero, sí de las tecnologías de control propias de la educación oficial. (...) Creemos necesario preguntar(nos) por el significado y el impacto que han tenido estos procesos de 'reconocimiento' y si no han sido una mayor incorporación en las lógicas que supuestamente se pretendía cuestionar; hasta dónde el resultado de las luchas indígenas ha sido alcanzar un proyecto educativo 'propio' o, por el contrario, una mayor 'integración' en el modelo dominante (p. 82).

Más adelante en 2001, bajo el gobierno de Andrés Pastrana, de nuevo se hace una reestructuración del Ministerio de Educación Nacional, que modifica la política en etnoeducación entonces dependiente de la Dirección de Calidad de la Educación Preescolar, Básica y Media: se fomentó la descentralización brindando asesoría a las administraciones regionales y

del Artículo 39 de la ley 70 de 1993, que reglamenta la cátedra de estudios afrocolombianos; el decreto 165 de 2002 que incluye a los grupos rom en las políticas educativas para grupos étnicos.

reuniones nacionales de concertación con grupos étnicos; se centró en el diseño de políticas, lineamientos y orientaciones pedagógicas; se fortaleció la etnoeducación afrocolombiana; se difundió la Cátedra de Estudios Afrocolombianos; se realizaron reuniones nacionales de concertación y se apoyó la administración educativa regional, pero disminuyó la asesoría a las comunidades, la financiación de proyectos puntuales y la nómina y los equipos de etnoeducación (Enciso, 2004).

En el mismo año, se dicta la Ley 715 de 2001 que regula la organización del Sistema Nacional de Participaciones. Esta ley contempla la contratación integral del servicio educativo con las asociaciones indígenas usando los recursos del Sistema General de Participaciones, siempre que se demuestra la insuficiencia de las instituciones estatales. Según Rojas y Castillo (2005), una posible implicación de esta norma es la municipalización del servicio educativo, y la constitución de instituciones educativas por fusión o asociación de las existentes para articular en un proyecto institucional que ofrezca los niveles básico y medio a los alumnos. Igualmente, estos autores advierten que los nuevos criterios para asignar recursos a la educación bajo la lógica de la demanda —se asignan recursos según el número de estudiantes matriculados—, dan énfasis a aspectos economistas de cobertura, calidad y eficiencia, lo cual somete a la educación a una lógica administrativa. Igualmente advierten que esta reorganización del servicio educativo abrirá la puerta a conflictos locales, cuando existan experiencias etnoeducativas que en los procesos de fusión institucional no encuentren posibilidades para continuar sus proyectos pedagógicos con los de las instituciones con que se fusionen (131-132).

Rojas y Castillo (2005, p. 96) señalan que a partir del 2002 comenzó en Colombia un periodo de reformas de corte neoliberal que habrían de afectar el sistema escolar, en tanto que la ley 715 sostenía el enfoque de calidad y eficiencia institucional que legitima la estandarización de la educación, y que en últimas habría de definir un proceso de contrarreforma en materia de etnoeducación cuyas consecuencias se empezaban a atisbar en el año 2005. Aclaran que no ha habido consenso en las

respuestas de los grupos indígenas frente a esta norma —por ejemplo, unos se negaron a aceptarla mientras que organizaciones como el CRIC la aceptaron encontrando en ella la posibilidad de continuar avanzando en el proceso de autonomía y control de su proyecto educativo— aunque “lo que sí parece claro es que la nueva ley ha generado preocupación en las organizaciones acerca de la posibilidad de dar continuidad a la legislación previa en el campo de la etnoeducación” (p. 133).

En el 2003, ya bajo el gobierno de Uribe Vélez, tiene lugar el cuarto hito en la historia de las políticas públicas en los años estudiados por Enciso: el Plan Nacional de Desarrollo “Hacia un Estado Comunitario” y la “Revolución Educativa — calidad, cobertura y eficiencia” generaron una nueva reestructuración en el MEN: la política educativa buscó la descentralización fomentando reuniones departamentales de concertación, ofreció asesoría y fortalecimiento territorial, apoyó la concertación regional y las experiencias locales exitosas, y fomentó las redes pedagógicas. La atención de los grupos étnicos en el MEN entra a ser función de la Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales, y se enmarcará dentro de la política general para poblaciones vulnerables —junto con la población rural, personas con necesidades especiales, adultos iletrados y habitantes de zonas de fronteras— (Enciso, 2004).

Desde el 2003 el MEN, con el apoyo de la Asociación de Facultades de Educación, comienza a definir los Estándares Curriculares, que Enciso recoge así así:

Se trata de criterios establecidos y públicos que permiten conocer lo que deben aprender los niños, niñas y jóvenes, y establecen el punto de regencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer en cada una de las áreas y niveles (Enciso, 2004, p. 23)

Señala la entonces funcionaria del Ministerio, que los estándares curriculares “fueron recibidos por los grupos étnicos como otra imposición más del Estado colombiano”. En consecuencia se realizaron Mesas de

Concertación¹ de las Políticas Educativas en las que el MEN identificó que las Secretarías Departamentales desconocían sus obligaciones con las políticas etnoeducativas. Frente a ello, el MEN dictó las Directivas 08, 011 y 012 de 2003 dirigidas a alcaldes, gobernadores y a la educación contratada, pidiendo aplicar las orientaciones del servicio educativo para los grupos étnicos. Particularmente la Directiva 08 dirigida a alcaldes y gobernadores para orientar el proceso de reorganización de las entidades que atienden población indígena, define aspectos relacionados con el ajuste del calendario escolar de acuerdo al calendario tradicional, y regula el nombramiento de docentes indígenas aclarando que tanto para estos como para directores indígenas que presten servicio en sus comunidades podrá exceptuarse el requisito de título de licenciado o normalista, así como del concurso.

Según Enciso, el que los grupos étnicos hayan recibido los Estándares de Calidad como otra imposición del Estado se debe:

(...) por un lado, a cierta memoria colectiva relacionada con atropellos contra los grupos étnicos, y por otro, al incipiente desarrollo de muchos proyectos etnoeducativos, que, siendo relativamente jóvenes aún continúan en etapa de consolidación. Introducir cambios en los procesos curriculares que, además, han sido definidos en conjunto con autoridades tradicionales y otros miembros de las etnias, a partir de cada cultura y de acuerdo a necesidades comunitarias, es algo que les llena de preocupación (Enciso, 2004, p. 25).

Sobre el tema de los estándares, la autora reconoce que “los estándares son una guía para los docentes del país, pero no son aplicables en su totalidad a los procesos etnoeducativos” (Enciso, 2004, p. 24).

Sobre el nombramiento de docentes indígenas, en 2004 se dicta el Decreto 3755, que determina que para los grupos étnicos se debe establecer el concurso de acuerdo con sus características específicas y

¹ Desde la perspectiva de Enciso, en el 2003 se realizaron Mesas de Concertación buscando avances en la descentralización del Estado que permitieron conocer el estado de la etnoeducación en los departamentos y constituyeron un espacio autónomo y abierto para analizar y discutir cómo mejorar el servicio etnoeducativo en la región.

dentro de un decreto que enmarque dichos procedimientos. Ya en 2007 la sentencia C—208 dictamina que se deberá establecer un estatuto docente indígena que reglamente las situaciones administrativas relacionadas con la vinculación, administración y formación de los docentes y directivos docentes en los establecimientos educativos estatales ubicados en los territorios indígenas.

Más recientemente encontramos el Decreto 2500 de 2010, que reglamenta la contratación de la administración del servicio educativo entre las entidades territoriales y organizaciones indígenas (cabildos, autoridades tradicionales, AATI) transitoriamente, en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio (SEIP).

Sin embargo, frente al generoso compendio normativo vigente en Colombia diversos autores consideran que, por varias razones, la legislación especial indígena no se ha aplicado en toda su magnitud (Rojas, 2006; OPS, 2004; Enciso, 2004).

3.2.1 Los Problemas de la legislación especial indígena

Dentro de las dificultades encontradas en la etnoeducación en Colombia, el estado del arte señala que existe un marco legal suficiente para que los grupos étnicos puedan hacer valer sus derechos, pero que sencillamente no se está aplicando. Enciso (2004) explica este fenómeno acudiendo a dos razones: en primer lugar, el desconocimiento o desinterés de los funcionarios del Estado frente a las políticas establecidas; y en segundo lugar, afirma que “la misma situación de desventaja en que se encuentran les ha impedido alcanzar óptimos niveles de interlocución” (p. 50). Sin desprestigiar esta última explicación, es preciso analizarla con detenimiento pues muchas veces las políticas educativas, en su intento por atender los derechos fundamentales de todos los colombianos mediante una educación que genere equitativos “niveles de interlocución” –los estándares nacionales como mejor ejemplo—, vulneran la diversidad

cultural que también debe proteger el Estado cuando actúa con grupos indígenas, sujetos de derechos colectivos especiales. Como ejemplo de ello, señalan Castro y Valbuena el caso del Vaupés:

El Vaupés se constituye (...) en uno de los departamentos del país donde se manifiesta complejamente la diversidad cultural y étnica, y donde los procesos educativos son particulares y no ajustables a políticas educativas homogéneas, en donde es necesario repensar la escuela, para que se constituya en un espacio que aporte a la construcción de identidad como indígena y no por el contrario continúe siendo un instrumento que fomente la integración a la sociedad mayoritaria por cuanto forma a todos los niños del país bajo los mismos parámetros, desconociendo el reconocimiento a la diversidad étnica y cultural (2005, p. 22).

En la misma línea, líderes indígenas del Vaupés han señalado que el servicio de educación ofrecido por el Estado para las comunidades indígenas –en su oferta de un modelo educativo homogéneo en Colombia— ha interpuesto serios obstáculos para las formas tradicionales de transmitir el conocimiento cultural:

“Los pensadores y padres han manifestado su inconformismo a los profesores porque sus hijos preguntan cada vez más sobre aspectos que eran considerados sagrados. El maestro obliga a los niños a preguntar y a decir cosas que ellos no entendían. Esa forma de enseñar va en contra del aprendizaje tradicional (...) Este sistema de educar a los niños ha creado el deterioro del sistema de vida tradicional y la pérdida de aspectos culturales como conocimientos, formas de aprendizaje, características, comportamientos y pensamiento” (Arhem, 2004, p. 432).

Desde el punto de vista no Gubernamental, Biviany Rojas (2006) está de acuerdo con que existe una “inflación legislativa contradictoria y desordenada” sobre etnoeducación, que generalmente se queda en el papel, debido a varios obstáculos para el cumplimiento de esta legislación

especial indígena de los cuales son responsables las instituciones nacionales y locales del Estado y, en menor medida, las personas indígenas. En su análisis sobre las reivindicaciones, la ley y el ejercicio de los derechos indígenas especiales, la autora señala la responsabilidad de la no aplicabilidad de la legislación especial indígena en etnoeducación en tres niveles: a nivel nacional, a nivel local y departamental, y a nivel comunitario:

a. Con respecto a la responsabilidad en manos del Ministerio de Educación Nacional, señala que se ha avanzado poco en materia de concertación nacional, y cuando se da, el MEN se reúne con una élite indígena desligada de sus comunidades; sostiene además que el MEN emplaza a los grupos étnicos exigiéndoles propuestas que muchos no están en capacidad de formular; y por último, hace ver que el MEN presiona por la aplicación de la normatividad general de la nación al tiempo que pide a las instituciones locales la aplicación de la normatividad especial para grupos étnicos.

b. Acerca de las instituciones departamentales y regionales, Rojas denuncia la corrupción y el uso indebido de las plazas docentes como fichas con las cuales se negocian favores políticos denunciando que la educación regional es el principal mercado de clientela electoral. Adicionalmente, acorde con Enciso (2004), señala la falta de preparación y desinterés de las instituciones y funcionarios departamentales y regionales frente al tema. Por último, Rojas argumenta que ni la normatividad ni la asignación de recursos contemplan el paso necesario entre el dictamen de la norma y su ejercicio. Este paso estaría dado con la construcción de procesos comunitarios y el diseño de procesos educativos, siendo este último el escenario en el que las organizaciones no gubernamentales, como aquella de la que hace parte, pueden y deben participar.

c. A nivel de las comunidades indígenas, afirma también en la línea de Enciso que no todos los grupos étnicos están en capacidad de interlocución ni construcción de propuestas para concertar con el Estado,

y que hacen falta procesos de base con la capacidad de construir propuestas y coordinación con las otras entidades del Estado. A esto se suma el que la “élite” indígena con la que el MEN se reúne se atribuye la representación de unas comunidades de las cuales desconoce sus procesos y necesidades. En realidad las críticas de Biviany Rojas son mucho menos fuertes hacia los pueblos indígenas, pero sí señala el papel de algunos líderes en la consolidación de élites indígenas que no se interesan por los procesos de base de sus comunidades, no respetan a sus autoridades tradicionales y que, sin haber sido elegidas como representantes, negocian y llegan a acuerdos institucionales.

La autora propone una vía a la aplicación de la plataforma legal en etnoeducación, que superaría tanto el desinterés de los funcionarios del Estado, como la dificultad para alcanzar mejores niveles de interlocución: sostiene que la implementación de las normas requiere instaurar procesos sociales y realizar propuestas organizativas claras por parte de los grupos étnicos, afirmando, en el 2006, que estos dos requisitos no son tenidos en cuenta por el Estado colombiano y son justamente el punto que dificulta la aplicación de la ley por parte de las entidades administrativas. Rojas enfatiza en que las entidades públicas, departamentales y nacionales exigen propuestas de los grupos indígenas, pero no se comprometen en la construcción de las mismas, ignorando que “no basta tener derechos que le permitan desarrollar esquemas escolares alternativos a los convencionales, es necesario crear esos esquemas alternativos que requieren de un gran esfuerzo colectivo, recursos y tiempo que el gobierno no suele tener ni apoyar” (p. 340) y que el paso que hace falta entre el reconocimiento de los derechos y el ejercicio de los mismos es la construcción, fortalecimiento y consolidación de propuestas, en las que pueden colaborar las organizaciones no gubernamentales (ONG) pues “sin la existencia de procesos que demuestren en la práctica lo que significa la aplicación y el alcance de estos principios, es difícil pensar que van a ser los funcionarios públicos los que van a dar el primer paso para implementar los mandatos legales” (Rojas, 2006, p. 329).

Afirma Rojas que para conseguir el reconocimiento del Estado, la autonomía en los procesos educativos y el ejercicio de la legislación especial en etnoeducación, las organizaciones indígenas deben iniciar sus propios procesos, por ejemplo mediante la consolidación de escuelas comunitarias. Una vez instaurado el proceso interno en la comunidad, es posible ilustrar con las experiencias en qué consiste realmente la aplicación de la legislación especial indígena, para exigir el apoyo y la autonomía de los pueblos indígenas. Este paso entre el dictamen de la norma y su ejercicio, según Rojas, no está contemplado en la legislación ni en la asignación de recursos por parte del Estado. La autora afirma que es aquí donde es útil el acompañamiento de las organizaciones no gubernamentales a los pueblos indígenas. Como tesis principal asegura que para lograr el ejercicio de los derechos, es necesario que los grupos étnicos inicien y consoliden sus propios procesos comunitarios etnoeducativos, para desde ahí lograr el reconocimiento y apoyo de las instituciones del Estado, que no va a llegar de antemano ni como resultado de la ley.

La autora parece apostarle a la posibilidad del ejercicio de la autonomía educativa de los pueblos indígenas: de la normatividad vigente resalta el Artículo 27 del convenio 169 que reconoce el derecho de los pueblos indígenas a crear sus instituciones y medios de educación, por lo cual los gobiernos deben transferir progresivamente la prestación del servicio a las comunidades que pueden prestarlo; el Artículo 27 de la Ley 715 de 2001 que contempla la contratación integral del servicio educativo con las asociaciones indígenas, usando los recursos del Sistema General de Participaciones si se demuestra la insuficiencia de las instituciones estatales; y el Artículo 22 del Decreto 804 de 1995 que reglamenta las condiciones de la contratación con particulares o comunidades. Desde la perspectiva de la autora, tal reglamentación es un nuevo espacio de coordinación entre autoridades, una forma de lograr la autonomía en el manejo de la educación y un reconocimiento financiero del Estado a la

prestación del servicio que dan las autoridades indígenas con su infraestructura, maestros y proyectos pedagógicos¹.

Desde una mirada crítica de la universidad pública del Cauca, Rojas y Castillo (2005) reconocen al menos tres tipos de experiencias etnoeducativas, que además ilustran el nivel de autonomía alcanzada por las comunidades y sus organizaciones en la administración educativa:

a) Modalidad de etnoeducación *delegada*, que consiste en una nueva forma de educación contratada en el S. XX: la normatividad permite que distintas entidades, especialmente las congregaciones religiosas, presten el servicio educativo mediante contratos en las entidades territoriales. En este caso el manejo de docentes está a cargo de la entidad contratante.

b) Modalidad de etnoeducación *oficial estatal*: ofrece un modelo estandarizado de la educación bajo el esquema nacional; los docentes y directivos son nombrados y manejados de acuerdo a las autoridades de las entidades territoriales. Cuando surgen experiencias de educación étnica es porque los docentes se han apropiado de los procesos o porque se oficializan experiencias comunitarias.

c) Modalidad de etnoeducación *comunitaria*: son los grupos étnicos quienes ejercen el control y evaluación de las experiencias educativas y de sus docentes a través de sus organizaciones y autoridades. Su orientación está en manos de las comunidades y dada por sus planes de vida, los PEC y las políticas educativas territoriales.

Sin embargo, estos dos autores antes de cuestionar la aplicabilidad de la normatividad en etnoeducación, ponen en cuestión las ventajas que generalmente se reconoce a dicha legislación especial en Colombia: consideran que la normatividad trajo avances para las organizaciones indígenas y sus proyectos, pero al mismo tiempo la legislación y la política pública derivada imponen límites a sus propuestas que entrarán en disputa

¹ La autora, cita como ejemplo lo sucedido en el Amazonas con la asociación ACIMA, acompañada por GAIA: en 1999, se ordena terminar el contrato de administración del servicio educativo entre la Conferencia Episcopal y el departamento del Amazonas para otorgarlo a escuelas comunitarias indígenas que ya cumplían los requisitos. Esta autora es funcionaria de la organización no gubernamental Gaia Amazonas, que en el Vaupés ha acompañado a la AATI Acaipí durante los últimos años. Particularmente en el tema educativo han asesorado la construcción de la propuesta educativa de la asociación.

con los grupos étnicos de acuerdo a su capacidad política (p. 95), poniendo en riesgo su autonomía y sus posibilidades de intervención más allá de los límites normativos:

A pesar del valor que el marco normativo ha tenido para legitimar institucionalmente los proyectos educativos de los grupos étnicos, y aun cuando se han logrado modificar significativamente las formas y marcos de acción del Estado, la dinámica que han adquirido los procesos de empoderamiento de las organizaciones sociales y las nuevas formas de su participación en los escenarios de la administración educativa, pueden ser la base para desenlaces de muy distinta naturaleza (p. 96).

Otra dificultad que Rojas y Castillo (2005) encuentran en la normatividad actual sobre etnoeducación es que ha sido producida bajo la lógica de la excepcionalidad y no como integrada a la legislación educativa nacional. Por lo tanto, no siempre es posible cumplir los objetivos del sistema educativo “para grupos étnicos” que tienen que enfrentarse al sistema de educación pública nacional. Esto se agrava en la medida en que

Mientras la legislación nacional indica lo que debe hacerse en el terreno educativo con bastante detalle, las leyes de etnoeducación deben ser interpretadas para responder a la pregunta por el qué hacer frente a cada elemento nuevo de la política; frente a los vacíos existentes, se impone la lógica de las leyes genéricas. Esto se hace más evidente en tanto más autoritaria sea la lógica de acción estatal (p. 96).

Adicionalmente, los programas de etnoeducación no escapan a la lógica burocrática que bajo criterios de “modernización” y “racionalización de recursos” reducen la posibilidad de que se concreten acciones efectivas en los proyectos de educación de los pueblos indígenas adscritos a estos programas, aún contando con la buena voluntad de funcionarios y entidades.

Frente a los riesgos de la normatividad y la institucionalización de la etnoeducación Rojas y Castillo lanzan una advertencia al concluir que:

Cada vez parece más claro que las lógicas de acción institucional oficial tienden a subsumirla bajo los criterios de las políticas generales, lo que de seguro incidirá a largo plazo en la posibilidad de desarrollo de proyectos educativos orientados por criterios diferentes a los de la lógica neoliberal (p. 98).

El Ministerio de la Protección Social ofrece otra respuesta a la dificultad de aplicabilidad de la legislación especial indígena, en la misma línea de las denuncias hechas por los líderes indígenas sobre la homogenización de la aplicación de la normatividad arriba citadas: señala la tendencia de las instituciones a homogeneizar la forma de aplicar la normatividad especial, explicando que a pesar de que existe un reconocimiento de la multiculturalidad no se realiza aún el necesario ejercicio de la interculturalidad (Ministerio de la Protección Social, OPS, 2004). Es preciso detenernos ahora a analizar en qué medida la aplicación de la normatividad a partir de 1991 ha promovido un multiculturalismo de papel y no la interculturalidad.

3.2.2 Multiculturalidad o interculturalidad

Si hay un hito que parecería innegablemente provechoso en la historia de los grupos étnicos en el país es la constitución de 1991. Sin embargo, sobre este hito expresa el Taita Lorenzo Muelas: “Si yo hubiera sabido que todos estos cambios nos iban a traer tanta división y tanta descomposición, no hubiera participado como lo hice en la Asamblea Nacional Constituyente” (citado por Enciso, 2004, p. 17). Y es que este hito abre la puerta, sí, a la posibilidad de que el Estado se construya teniendo en cuenta la historia y los requerimientos de los grupos étnicos, pero, como cualquier institucionalización, abre también la puerta a la integración de la divergencia e inserta a los grupos étnicos en una lógica ajena de derechos y deberes y en las formas organizativas de la sociedad no indígena.

García, citado por Rojas y Castillo advierte que no hay «ninguna equivocación mayor que la de creer que la legislación encarna una política de Estado»; por su parte, los Rojas y Castillo advierten que la política indigenista no debe entenderse reducida al listado de normas referidas a los grupos étnicos, y afirman que la existencia de normas no es garantía de la acción institucional coherente (p. 55). Desde su perspectiva, el marco jurídico actual tiene considerables contradicciones y falta de claridades, y aún están por verse las implicaciones de la política multiculturalista proveniente de la nueva Constitución. Desde su perspectiva:

las respuestas del poder no son inocentes; la modificación de los regímenes de representación y la emergencia de nuevas formas de la cultura política también pueden ser objeto de apropiación desde los intereses del capital. El multiculturalismo puede ser rentable para consolidar el proyecto hegemónico y no siempre los nuevos discursos transforman las agendas ni los presupuestos del Estado, lo que explica por qué, a pesar de los amplios desarrollos normativos, aún hoy muchos derechos están todavía soportados sólo en el papel (p. 133).

Esta política multiculturalista es también un fenómeno latinoamericano. Catherine Walsh (2002) inicia su ponencia en el coloquio sobre administración de justicia indígena en la Universidad Andina Simón Bolívar recordando que “tanto en el Ecuador como en otros países de América Latina y del mundo, existe una nueva coyuntura política en la cual la multipluri-inter-culturalidad está ganando espacio y legitimidad” (p. 1); ¿En qué se diferencia la multiculturalidad de la interculturalidad?

Walsh precisa la diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad, explicando que la pluri (o multi) culturalidad nace de la lucha de los pueblos indígenas por la reparación de los años de exclusión, y no de una lucha por el reconocimiento estatal, que no asegura tal reparación. Por lo tanto la multiculturalidad originalmente “implica el fortalecimiento de lo propio al frente de las otras culturas” (2002, p. 1). Adicionalmente, esta autora señala que en el paso de las luchas de los pueblos excluidos al

reconocimiento estatal de la multiculturalidad “es claro que (...) no solo pierde algo de su sentido reivindicativo, sino que entran por el medio, una serie de intereses distintos. Por eso, varios autores advierten que tras las nuevas políticas latinoamericanas del reconocimiento e inclusión, juega una nueva lógica cultural del capitalismo global, una lógica que intenta controlar y armonizar la oposición con la pretensión de eventualmente integrar a los pueblos indígenas y negros dentro del mercado” (2002, p. 3).

David Mora es uno de los autores que advierten acerca de la lógica integracionista que hay tras el actual término *multiculturalismo*: en su libro *La interculturalidad como herramienta emancipatoria* denuncia que el multiculturalismo como institucionalización de la diversidad cultural promueve la etnofagia¹, constituyéndose así en un nuevo modelo de la dominación cultural posmoderna: “a la lógica del capital global, que se articula con las lógicas coloniales del poder para retroalimentarse mutuamente hoy en día, le interesa muchísimo que bajo el manto del capital y sin salirse de su dinámica e intereses, exista la mayor cantidad de elementos de diversidad, lo pluri y lo multi, etc., siempre que estén esterilizados y domesticados” (2009, p. 18).

Sobre el caso colombiano, Catherine Walsh (2007) sostiene que la multiculturalidad como política estatal desde 1991 en Colombia incorpora la diversidad cultural no para transformar sino para mantener el *statu quo*, la ideología neoliberal y la primacía del mercado, buscando controlar la oposición e integrarla al Estado y al mercado (p. 30). Llega incluso a afirmar que la estatización de las políticas y procesos de lucha indígena y afrodescendientes no son un avance, sino un retroceso pues hacen sentir “incluidas” a las personas tradicionalmente marginadas, generan dependencia de los grupos étnicos al sistema político y jurídico de las

¹ El término etnofágico es retomado de Díaz Polanco (2005) quien lo define como un conjunto de “sutiles fuerzas disolventes” que destruyen aspectos críticos y aristas anticoloniales de las culturas mostrando al tiempo la promoción de lo diverso como virtud del capital y del Estado: “La etnofagia expresa entonces el proceso global mediante el cual la cultura de la dominación busca engullir o devorar a las múltiples culturas populares, principalmente en virtud de la fuerza de gravitación que los patrones “nacionales” ejercen sobre las comunidades étnicas (Díaz Polanco, citado por Mora, 2009, p. 102)

mayorías, y desplazan la atención del problema colonial y racial. Así mismo, Walsh (2007) hace notar que el diálogo intercultural se entiende generalmente entre lo propio de los grupos minoritarios y la sociedad dominante, de manera que los primeros se ajusten a los segundos. Señala la autora que esta forma de ver la interculturalidad no incide sobre la sociedad mayoritaria, que queda exenta de cambios y responsabilidades.

Para Catherine Walsh el proyecto de interculturalidad no es solo político sino también epistémico: nos hace ver que los patrones de poder coloniales han mantenido un sistema jerárquico de racialización sobre los procesos identitarios, el ser, el saber y el saber hacer, por lo cual el proyecto de la interculturalidad necesita construir procesos educativos que hagan pensar y actuar críticamente desafiando las estructuras dominantes, y dirigir el desarrollo de una pedagogía y praxis que además de crítica sea decolonial (Walsh, 2007). La autora sostiene que la dominación colonial y racial instauró, con su sistema de poder y saber colonial, una forma particular de pensamiento. Estas cadenas que -ya no sobre los pies sino en las mentes, al decir de Zapata Olivella –dirigen la manera de pensar y ver el mundo, son vigentes y se reproducen por la institución educativa. Es así como esta autora invita a la construcción de prácticas pedagógicas críticas y a reconocer la existencia de pedagogías decoloniales, que evidencien lo que el multiculturalismo oculta, y a reconocer desde las prácticas las epistemologías posibles, pues: “Es en afirmar la ‘razón del Otro’ que podemos empezar a identificar las semillas de pedagogías y praxis radicales que parten de un deseo de ‘pensar con’, que asumen la interculturalidad como proyecto-compromiso político, ético y epistémico” (p. 34).

En esta misma línea podríamos retomar el análisis de Rojas y Castillo (2005) sobre la etnoeducación como política oficial frente a la educación propia como política cultural (p. 82-95). Para los autores, la etnoeducación en Colombia es entendida de dos maneras: como política de Estado y como proyecto educativo de los grupos étnicos; fenómeno comprensible pues la etnoeducación se gesta en el marco de las tensiones entre el

movimiento indígena y el Estado. Al institucionalizarse la demanda por una educación propia —fundamentalmente a partir de la Constitución del 91—, cambia de enfoque pasando de la noción de educación indígena a la educación para grupos étnicos. Los autores señalan que aunque ambos enfoques dan un lugar a principios como la autonomía, “las condiciones concretas de implementación de los proyectos educativos hacen difícil pensar que ella se alcance” (p. 84):

Con el nuevo enfoque etnoeducativo, las perspectivas que había, la apertura a nivel nacional para la construcción de programas de educación propia, la comunidad invirtió esfuerzos en la modificación de muchos de los contenidos de estos programas. En realidad lo que se ha visto a lo largo de once, doce años ya de esta educación con un enfoque distinto, digamos, cuando la educación ha estado un poco manejada por la comunidad misma, no puede decir uno que es una tarea que depende exclusivamente de la comunidad, porque sencillamente una institución de educación, por más que se diga que puede estar regida por los principios de la comunidad, que obedece a unos patrones culturales, tiene que regirse por las normas oficiales (Zalabata 1998, p.105-106).

Rojas y Castillo hacen ver que a medida que la etnoeducación se convierte en política oficial del MEN, el movimiento indígena deja de usarla, marcando una diferencia entre la *política cultural* y la *política oficial*, de manera que retome fuerza la noción de *educación propia* en contraposición a la de *etnoeducación*. La educación propia desborda el ámbito escolar y “reside en las dinámicas culturales particulares de cada pueblo y sus cosmovisiones” (p. 85); de esta manera, los Planes de Vida y los Proyectos Etnoeducativos Comunitarios se convierten en política educativa territorial, y se abren otros escenarios no formales para la educación propia:

la escuela occidental no es una estructura propia de la cultura indígena ni lo es la educación intercultural bilingüe, pues, aunque esta última constituye una propuesta que reconoce ciertos derechos, no

parte de la cultura propia (Trillos, citado por Rojas y Castillo, 2005, p. 85)

Ofreciendo otra posible manera de ilustrar la dificultad de la interculturalidad desde una política multicultural, Rojas y Castillo (2005) señalan que es evidente que la política cultural de educación y la política oficial de educación hacen parte de proyectos de vida diferentes. Para los autores, el Estado ve una oportunidad de cooptación en los reclamos de las organizaciones indígenas por el reconocimiento de sus derechos especiales, de manera que continuamente se estarán renegociando los contenidos y fines de la educación, al tiempo que se están continuamente reconfigurando los proyectos de sociedad que cada parte tiene (p. 85).

Al revisar propuestas del ejercicio de los derechos indígenas como el Proyecto Etnoeducativo que ofrece la plataforma para construir nuevas relaciones de la sociedad indígena con el Estado, es pertinente retomar la pregunta propuesta por Rojas y Castillo (2005):

(...) qué tanto la constitucionalización y la adopción de un nuevo discurso multicultural afectan las dinámicas sociales para la sociedad en su conjunto, o reproducen formas de diferenciación excluyente. Esto es, «si este reconocimiento e inclusión pretenden atacar las asimetrías y promover relaciones equitativas. O, si más bien, solo añaden la particularidad étnica a la matriz existente, sin buscar o promover una mayor transformación» (Walsh 2002:2). El reconocimiento de derechos puede significar cambios importantes en las maneras de representar y vivir la diferencia, sólo si ello contribuye a transformar las relaciones entre la sociedad dominante y las poblaciones históricamente subalternizadas. De lo contrario, podríamos estar asistiendo a un nuevo proceso de normalización por la vía de una renovada forma de 'inclusión', igualmente asimétrica, en las lógicas dominantes (p. 56).

3.3. Movimiento indígena y organización estatal del Vaupés

3.3.1 Movimiento indígena del Vaupés

Entre 1970 y 1990 las personas indígenas del Vaupés también participan del movimiento nacional a favor de los derechos de los grupos étnicos. Como lo cuentan los mismos habitantes de la Zona de Yapú (Asatrízy, 2007b):

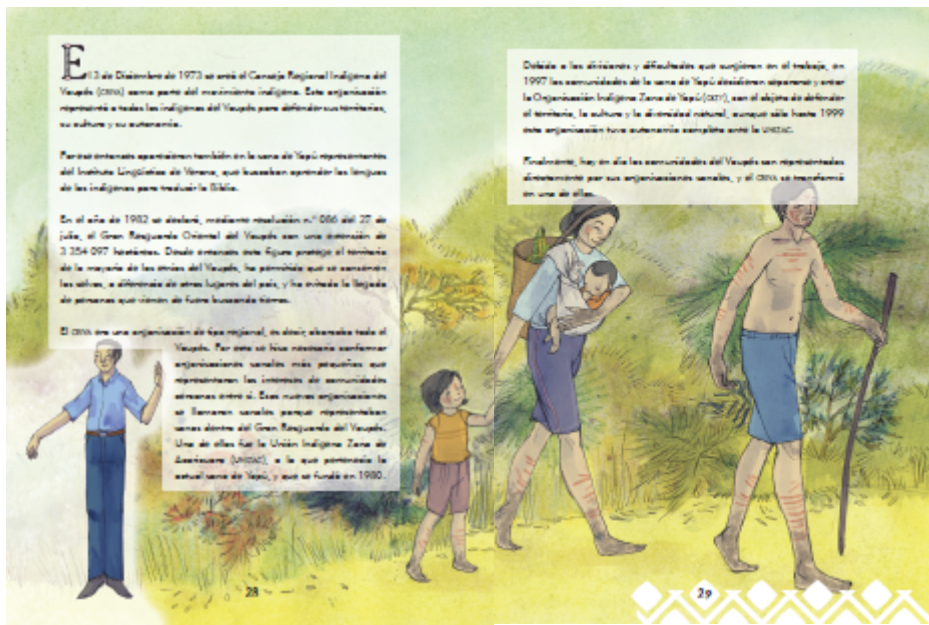


Alrededor de la década de 1970, los indígenas lideraron, con el apoyo y la orientación de los misioneros Javerianos, una reacción de rechazo a la esclavitud y el maltrato recibido de parte de las personas que venían de fuera de sus territorios, especialmente de los caucheros (p. 296).

En ese movimiento participaron líderes importantes, entre ellos personas de las zonas de Yapú y Acaricuara. Estos líderes denunciaron los atropellos recibidos ante la oficina de Asuntos Indígenas del Estado Colombiano (p. 26).

Finalmente terminó la explotación del caucho en el Vaupés. Cuando los caucheros salieron del territorio empezó a aparecer muy lentamente el cultivo de coca con fines ilegales de narcotráfico. Llegó un tiempo en que se producía coca ilegalmente en todo el territorio del Vaupés; pero a mediados de la década de 1980 se erradicó el cultivo

de coca en Acaricuara y la Zona de Yapú y se concentró en el Alto Vaupés (p. 27).



embre de 1973 se creó el Consejo Regional Indígena del Vaupés (CRIVA) como parte del movimiento indígena. Esta organización representó a todos los indígenas del Vaupés para defender sus territorios, su cultura y su autonomía. El CRIVA era una organización de tipo regional, es decir, abarcaba todo el Vaupés. Por esto se hizo necesario conformar organizaciones zonales más pequeñas que representaran los intereses de comunidades cercanas entre sí. Esas nueva organizaciones se llamaron zonales porque representaban zonas dentro del Gran Resguardo del Vaupés. Una de ellas fue la Unión Indígena Zona de Acaricuara (Unizac), a la que pertenecía la actual zona de Yapú, y que se fundó en 1980 (p. 28).

Debido a las divisiones y dificultades que surgieron en el trabajo, en 1997 las comunidades de la zona de Yapú decidieron separarse y crear la Organización Indígena Zona de Yapú (OIZY), con el objeto de defender el territorio, la cultura y la diversidad natural, aunque sólo hasta 1999 esta organización tuvo autonomía completa ante la UNIZAC. Finalmente, hoy en día las comunidades del Vaupés son representadas directamente por sus organizaciones zonales y el CRIVA se transformó en una de ellas. (p. 29)

El CRIVA, como organización indígena representante de todos los pueblos del Vaupés, decayó por diversos motivos. Al respecto anota Miguel Arcángel Cruz¹:

Algo importante a tener en cuenta, fue el surgimiento del Centro Regional Indígena del Vaupés CRIVA que en un inicio contó con mucha fuerza, hacían reuniones con las comunidades y trabajaban sobre aspectos de salud, educación, cultura, el territorio, la identidad y todo eso lo daban a conocer por medio de un periódico llamado "La Voz de la Tribu", pero esta fuerza se fue perdiendo, fueron cambiando los presidentes y muchos de los que llegaron se dejaron absorber por la política, o puestos públicos perdiéndose continuamente el rumbo y los procesos, lo cual llevó a la separación de muchas comunidades que posteriormente se convirtieron en organizaciones sociales como las AATI (Asociación de Autoridades Tradicionales Indígenas).

Sobre las dificultades atravesadas por el CRIVA, el entonces presidente del CRIVA como AATI, Gabriel Santa Cruz, recuerda:

Tampoco se encontró una representatividad adecuada, no se encontró una buena estrategia para la representatividad ya que en las comunidades indígenas que un grupo étnico que es mayoría querían tener un manejo mayor de la organización y de esta manera habían imposiciones. Otro aspecto negativo fue cuando se da inicio a los Recursos de Transferencia a las comunidades y la organización se centró en este recurso, los dirigentes solo querían manejar el dinero y esto generó confusión².

Las comunidades de Asatrizy, como otras AATI del Vaupés, pertenecieron inicialmente a esta organización.

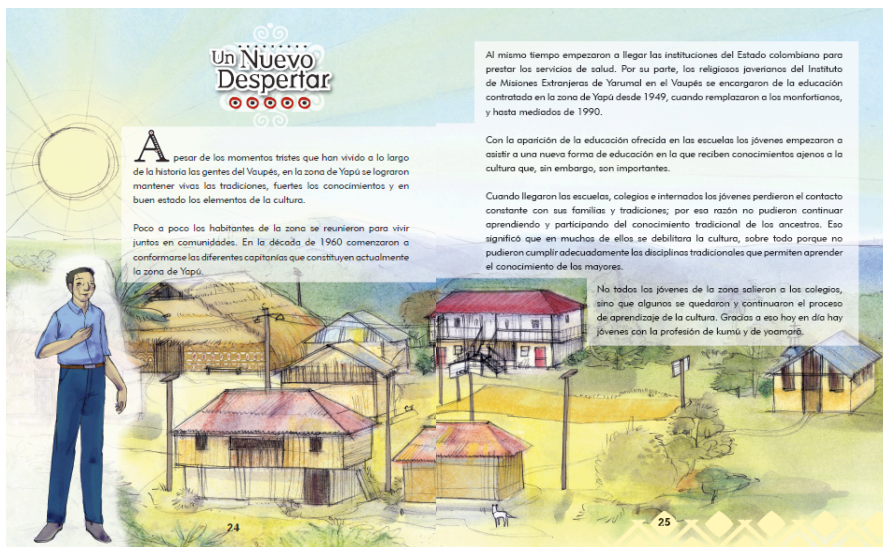
¹ Miguel Arcángel Cruz se desempeñaba como supervisor de la educación contratada en el Vaupés en la época en que fue realizada la entrevista citada (13 de septiembre de 2006)

² Entrevista Realizada el día 22 de Junio de 2006, Gabriel Santa Cruz pertenece a la Etnia Wanano era entonces el Presidente de la Asociación de Autoridades Tradicionales Indígenas AATI, del Consejo Regional Indígena del Vaupés CRIVA

3.3.2 Organización estatal en el departamento

Desde 1910 el actual territorio del Vaupés hacía parte de la Comisaría Especial del Vaupés junto con lo que hoy conocemos como Guainía y Guaviare; y en 1991 se creó el actual departamento del Vaupés.

Como se recordó en el capítulo anterior, los misioneros de Yarumal continuaron con la creación de comunidades como parte de su labor evangelizadora y como función delegada del Estado en su intento por hacer presencia en los territorios selva adentro. Nuevamente, Asatrízy (2007b) lo relata así:



A pesar de los momentos tristes que han vivido a lo largo de la historia las gentes del Vaupés, en la zona de Yapú se lograron mantener vivas las tradiciones, fuertes los conocimientos y en buen estado los elementos de la cultura. Poco a poco los habitantes de la zona se reunieron para vivir juntos en comunidades (p. 24).

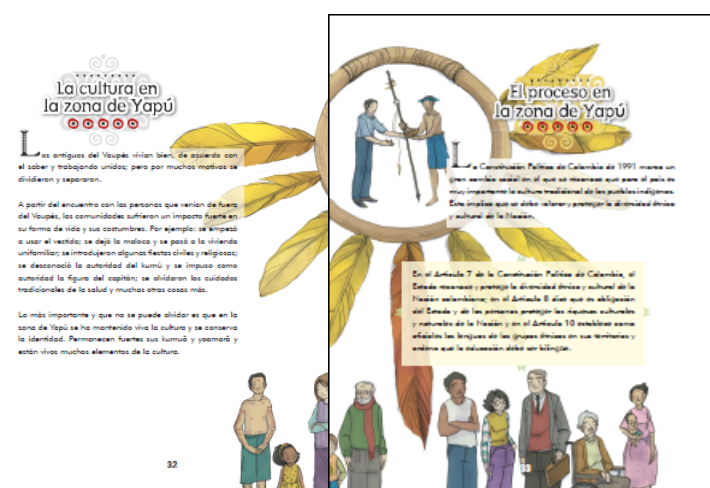
A partir de la década de 1960, los habitantes de la zona poco a poco tuvimos que dejar de vivir en malocas y nos empezamos a reunir para conformar comunidades con casas unifamiliares, siguiendo la orientación de los misioneros (Asatrízy, 2008, p. 13). Al mismo tiempo empezaron a llegar las instituciones del Estado colombiano para prestar los servicios de salud (p. 24).

En el año de 1982 se declaró, mediante Resolución no. 086 del 27 de julio, el Gran Resguardo Oriental del Vaupés con una extensión de 3.354.097 hectáreas. Desde entonces esta figura protege el territorio de la mayoría de las etnias del Vaupés, ha permitido que se conserven las selvas, a diferencia de otros lugares del país, y ha evitado la llegada de personas que vienen de fuera buscando tierras (p. 28)

Este resguardo protege el territorio de muchas etnias y comunidades del Vaupés incluidas las comunidades de Asatrizy¹.

3.4 La historia reciente en la zona de Yapú (1970-2007)

3.4.1 Conformación de Asatrizy



Como se explicó arriba, inicialmente Asatrizy perteneció al CRIVA, y a raíz de las dificultades de esta organización, recuerda en su Plan de Vida (2008):

(...) se crean organizaciones zonales para representar mejor los intereses de las comunidades; entre ellas se encuentra la

¹ Igualmente, el Incora declara en 1988 la creación del Resguardo Yaigogé-Río Apaporis, con una extensión de 518.320 hectáreas. Luego, con la resolución No. 006 del 11 de mayo de 1998 se amplió este resguardo en 502.000 hectáreas, para un total actual de 1.020.320 hectáreas. El tercer resguardo indígena del Vaupés, Bacatí-Arará-Lagos de Jamaicurú, compartido con el Guaviare, fue declarado mediante la resolución no. 080 del 14 de abril de 1993, con una extensión de 264.800 hectáreas (Zuluaga, 2006, p. 23).

organización Zonal Unión Indígena de la Zona de Acaricuara -UNIZAC, fundada en 1980 y a la que perteneció la actual zona de Yapú.

En el año 1997 la Unizac realizó un primer trabajo de Plan de Vida, en el que se formularon proyectos e ideas para todas sus comunidades, incluidas las de la zona de Yapú. Sin embargo, las propuestas que contenía el mencionado Plan no se cumplieron y la zona de Yapú decidió emprender un nuevo trabajo autónomo. Por lo tanto no reconocemos ese ejercicio como válido hoy en día dentro de nuestro territorio (p. 14)

En 1997 las comunidades de la zona de Yapú decidieron separarse y crear la Organización Indígena Zona de Yapú (OIZY). Mientras funcionó la Oizy, su trabajo se limitó al manejo de los recursos que recibía del Sistema General de Participaciones, y no contaba con el apoyo de entidades que ayudaran con el trabajo de la organización. En ese entonces los kumua de cada comunidad trabajaban por separado, les faltaba comunicación y no se habían reunido para trabajar como un equipo con la Oizy (p. 14).

Los kumua de Puerto Nariño recibieron en 1999 una invitación de un grupo de taitas del piedemonte amazónico colombiano, para participar en el Primer Encuentro de Taitas que se realizó en Yurayaco, Caquetá, ese mismo año. En ese encuentro se creó la Unión de Médicos Indígenas Yageceros de la Amazonía Colombiana, UMIYAC, en la que participaron los kumua de Puerto Nariño. A partir del Encuentro en el Caquetá, los taitas del piedemonte hicieron unas visitas a la comunidad de Puerto Nariño y los kumua viajaron a otras regiones para asistir a encuentros tradicionales entre diferentes etnias. La cercanía con la Umiyac permitió que los kumuã de Puerto Nariño conocieran la experiencia de trabajo de los pueblos del piedemonte amazónico (ingas del Caquetá, ingas de la Baja Bota Caucana, coreguajes, sionas, kofanes y kamentzá) (p. 14).

A partir de ese contacto establecimos relaciones con organizaciones amigas (en reuniones en Mitú con todos los capitanes y visitas a la comunidad de Puerto Nariño) que brindaron apoyo para la

conformación de Asatrízy, para la creación de la Kumua Yoamara y, posteriormente, para la formulación del Plan de Vida (p. 16).

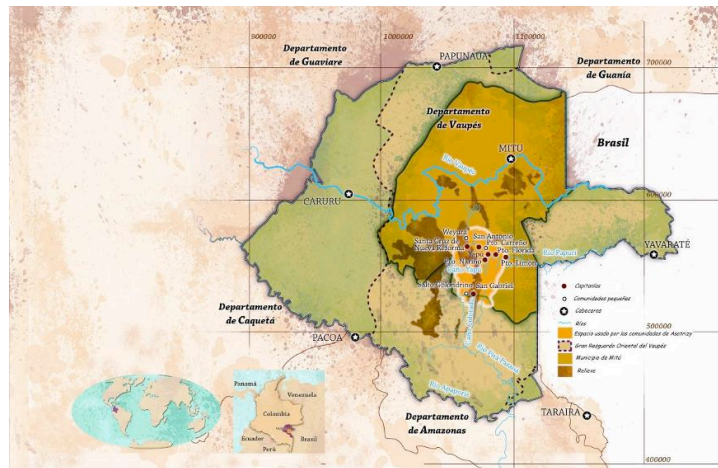
En el año de 2004, gracias al apoyo obtenido de otras organizaciones y a la experiencia ganada con ese contacto, los capitanes de OIZY decidimos conformar la Asociación de Autoridades Tradicionales Indígenas de la Zona de Yapú, Asatrízy, que fue reconocida e inscrita en el registro de Autoridades Tradicionales por la Dirección de Etnias del Ministerio del Interior y de Justicia. (...) Además, como parte del proceso de organización, los mayores y sabedores del conocimiento tradicional se reunieron en Yapú en noviembre de 2004 y decidieron formar la Unión de Kumua de la Cultura del Yuruparí, Kumua Yoamara. Esta Unión trabaja estrechamente con los capitanes de Asatrízy como órgano asesor y consejero. p. 16).

El gran cambio que se ha dado en el país frente a las culturas indígenas ha promovido aún más en estos pueblos el interés por conservar, proteger y fortalecer su cultura. En este despertar también los apoyaron algunas organizaciones del Estado y organizaciones no gubernamentales Asatrízy, 2007b, p.24

En los jóvenes indígenas se ha producido una reflexión profunda que los ha llevado a valorar la importancia de su cultura y de mantenerla viva. Gracias a esto, en los mayores también ha renacido el ánimo para cumplir con su función de líderes y autoridades tradicionales, y para compartir con los jóvenes la herencia que recibieron de sus antepasados, según lo determina la cultura (p. 24)

Por todo lo anterior, las personas de la zona de Yapú sintieron la necesidad de conformar una organización que pueda aprovechar las ventajas que la ley colombiana da para que sus autoridades indígenas sean reconocidas. Por eso, en el año 2004 decidieron conformar una Asociación de Autoridades Tradicionales Indígenas, que finalmente fue registrada por la Dirección de Etnias del Ministerio del Interior y de Justicia mediante la Resolución no. 0006 de enero de 2005, con el nombre de Asociación de Autoridades Tradicionales Indígenas de la Zona de Yapú – Asatrízy- (p. 34).

La zona de yapú hace parte del Gran Resguardo Oriental del Vaupés, en el departamento del Vaupés, área rural del municipio de Mitú. Por el norte comparte el territorio del Gran Resguardo con la Organización Indígena del Vaupés Medio (ORIVAM), la Asociación de Autoridades Tradicionales Indígenas del Yurutí del Vaupés (ASATRAIYUVA) y la Unión Indígena Zona de Acaricuara (UNIZAC); por el sur, con la Asociación de Autoridades Tradicionales Indígenas del Pirá paraná (ACAIPÍ) y la Asociación de Autoridades Tradicionales Indígenas de la Zona del Tiquié (AATIZOT); al oriente con AATIZOT y con UNIZAC; y al occidente con ACAIPÍ. La zona de Yapú está conformada por siete capitanías y tres comunidades:



1. San Gabriel del Caño Colorado; 2. Puerto Nariño; 3. San Francisco de Yapú, que incluye las familias de Puerto Carreño; 4. Puerto Florida;
5. Puerto Limón; 6. San Antonio; 7. Santa Cruz de Nueva Reforma, que incluye las familias de Weyurá (p.22).

Por su parte, los mayores también se organizaron para trabajar por el conocimiento tradicional. Por eso conformaron la Unión de Sabedores de la Cultura del Yuruparí –Kumuã Yoamarã-. (p. 34).



3.4.2 Palabras de los mayores sobre la historia reciente:

(Asatrizy, 2007b pp. 30 y 31)

Los antiguos se reunían y tenían un solo pensamiento para hacer un solo rezo que fuera mejor, así me contaba mi padre; él no tenía todo el conocimiento pero sabía dar buen consejo. (Kumú Carlos Alonso Rodríguez)

Es muy importante que los jóvenes aprendan bien la cultura para conservarla y que más adelante pueda haber otros kumuã que les enseñen a los hijos venideros. (Aprendiz de Kumú Francisco Ferrer, Luis Jeremías Córdoba)

Pues para que la juventud se entere mucho más, pues yo pienso, los hijos de los grandes payés tienen que estar con un espíritu a trabajar, con un espíritu a seguir, a manejar, muy sinceros, siervos de la cultura. (Kumú Benedicto Mejía)

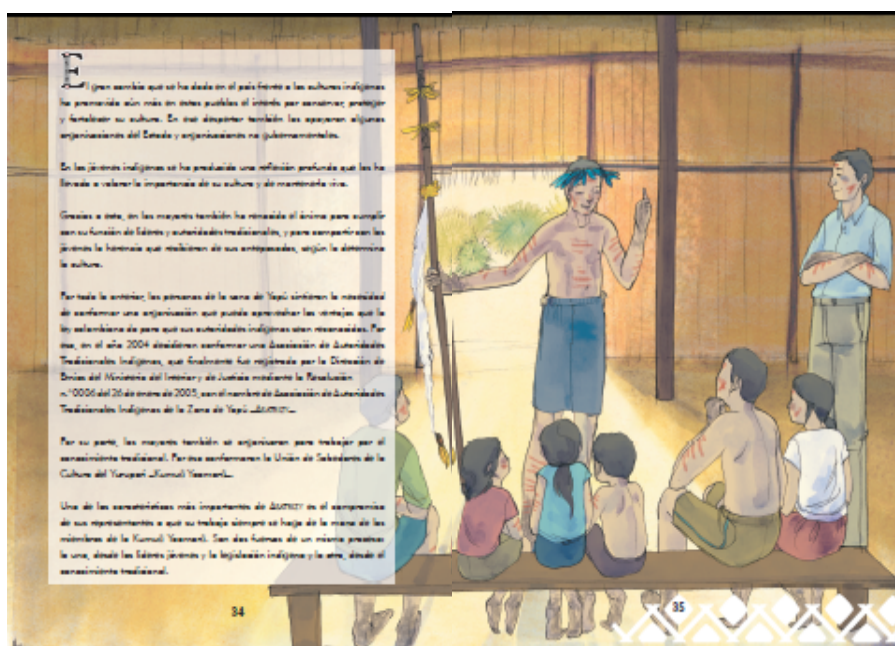
Quise ser seguidor con Kumú Ramón para que, cuando él se muera, un día también pueda empezar a abanderar la danza. Lo primero porque los hijos de él no permanecen acá por la cuestión de los estudios de lado occidental. Mientras la ausencia, entonces ¿si un

día se muere? Entonces más bien le imito a mis tíos y a mi papá, para poder continuar después las riendas de este trabajo como danzador (Aprendiz de payé Ramón, Diego Ramírez)

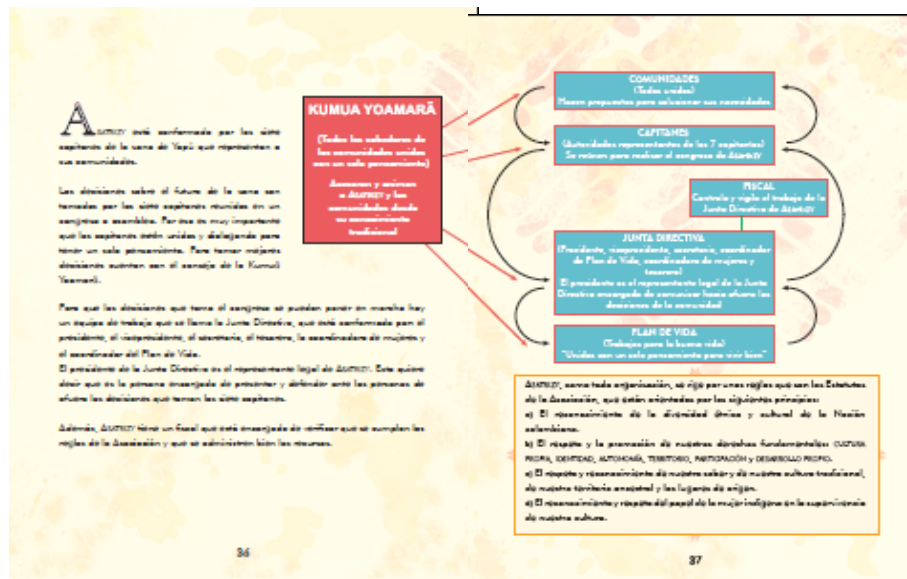
Lo que enseña un kumú queda como escrito en la persona que aprende. Puede ser un hijo u otra persona y queda con el conocimiento en la memoria: todos los rezos y la cultura. (Kumú Calixto Ardila)

Hay que enseñarles a los seguidores, a los danzadores, a los historiadores, a los echadores de agua, rezadores de breo y sacadores de enfermedades y otros más para que aprendan; eso es lo que hace falta. (Kumú Américo Santamaría)

La importancia de conservar los saberes de los kumuñ es porque los antiguos tenían estos saberes. Con esos saberes sanaban al mundo y daban salud a las comunidades. Eso es el centro de la vida de nuestra cultura. (Kumú Moisés Jesús Córdoba)



3.4.3 Asatrizy y la Kumuã Yoamarã

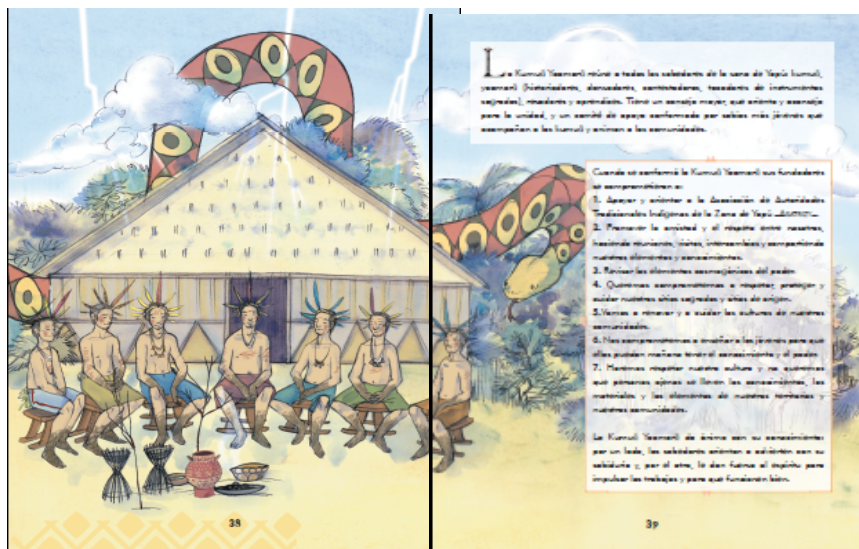


Una de las características más importantes de Asatrizy es el compromiso de sus representantes a que su trabajo siempre se haga de la mano de los miembros de la Kumuã Yoamarã. Son dos fuerzas de un mismo proceso: la una, desde los líderes y la legislación indígena y la otra, desde el conocimiento tradicional (Asatrizy, 2007b p. 34).

Asatrizy está conformada por los siete capitanes de la zona de Yapú que representan a sus comunidades. Las decisiones sobre el futuro de la zona son tomadas por los siete capitanes reunidos en un congreso o asamblea. Por eso es muy importante que los capitanes estén unidos y dialogando para tener un solo pensamiento. Para tomar mejores decisiones cuentan con el consejo de la Kumuã Yoamarã.

Para que las decisiones que toma el congreso se puedan poner en marcha hay un equipo de trabajo que se llama la Junta Directiva, que está conformada por: presidente, vicepresidente, secretario, tesorero, la coordinadora de mujeres y el coordinador del Plan de Vida. El presidente de la junta directiva es el representante legal de Asatrizy. Esto quiere decir que es la persona encargada de presentar y

defender ante las personas de afuera las decisiones que toman los siete capitanes. Además Asatrizy tiene un fiscal que está encargado de verificar que se cumplan las reglas de la Asociación y que se administren bien los recursos (p. 36).



La Kumuã Yoamarã reúne a todos los sabedores de la zona de yapú: Kumuã, Yoamarã (historiadores, danzadores, contestadoras, tocadores de instrumentos sagrados), rezadores y aprendices. Tiene un consejo mayor, que orienta y aconseja para la unidad, y un comité de apoyo conformado por sabios más jóvenes que acompañan a los kumuã y animan a las comunidades. (...) La Kumuã Yoamarã da ánimo con su conocimiento: por un lado, los sabedores orientan o advierten con su sabiduría y, por el otro, le dan fuerza al espíritu para impulsar los trabajos y para que funcionen bien (p. 39).

Los mayores quieren entregar el Espíritu del Conocimiento a los jóvenes. Para lograrlo se necesita respeto y obediencia de los aprendices. Todos los miembros de la Kumuã Yoamarã trabajan unidos para darle salud y la buena vida a la comunidad. Por lo tanto, el trabajo de Asatrizy y los lineamientos del Plan de Vida deben estar comprometidos con apoyarlos y seguir su consejo para que puedan hacer su trabajo (p. 39).

3.4.5 El Plan de Vida

Las personas de la zona de yapú hemos tomado la decisión de organizarnos para aprovechar las oportunidades que se nos presentan de mejorar la vida en nuestro territorios y continuar con el plan de vida que tenemos desde el origen (Asatrízy, 2008, p.24). La formulación del Plan de Vida comenzó una vez Asatrízy recibió el reconocimiento como entidad de derecho público de carácter especial. Sin embargo, es el resultado de un proceso que venimos recorriendo desde hace muchos años y que desemboca en un ejercicio de reflexión profunda y detallada, al que han sido invitadas a participar desde el año 2005 todas las personas dentro de la zona (p. 33).

En este proceso, encaminado a fortalecer los valores y recuperar la cultura, aparece el Plan de Vida como herramienta para orientar los aspectos que se deben mejorar y explicar cómo se puede mantener la cultura y hacia dónde quieren ir las personas de la zona de Yapú (...) El aspecto más importante del Plan de Vida es la cultura, porque es partir de ella que se organiza todo el trabajo de la Asociación (...) Cuando se establecen relaciones de trabajo con otras entidades, públicas o privadas, el Plan de Vida ofrece todos los fundamentos para que se respeten los acuerdos logrados entre todos los habitantes de la zona. Todos los proyectos que se realicen en la zona (...) deben respetar el Plan de Vida de Asatrízy (Asatrízy, 2007b p. 42)

En el camino de construir este Plan de Vida hemos llegado a la siguiente definición de lo que es una buena vida: Es estar sin enfermedad, estar alentado; comer bien, tener comida; bañar en la madrugada, vomitar (para purgar o limpiar el estómago), cumplir las dietas; trabajar, descasar. Mantener buena comunicación, dialogar, compartir; respetar, tener buen trato, obedecer, comportarse bien; convivir, respetar y manejar el territorio; tener familia, tener casa, tener maloca; saber de rezo, danzar, tener cultura, conocer cultura, estar unidos, buena relación, respeto y trato con el mundo de los seres invisibles; cumplir y practicar los usos y costumbres (Asatrízy, 2008, p. 25)

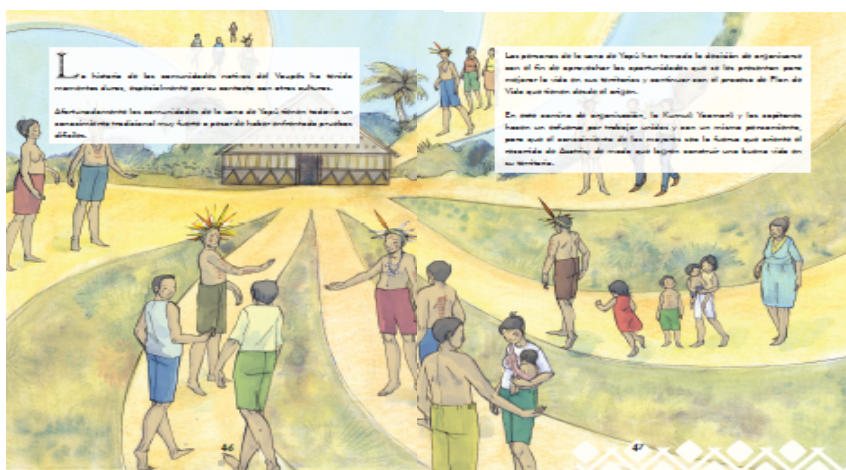
3.4.6 Palabras de los mayores sobre la unión y la buena vida

El trabajo de la Unión sirve para prolongar la vida misma de la sabiduría cultural. Para que la comunidad viva bien, bien sana, bien alegre. Para que haya compartimiento y entendimiento con las comunidades vecinas. (Historiador Cándido Ramírez)

En la Unión yo veo otra vez la renovación, volver a rescatar lo que se quiere perder. Me siento animada porque la cultura se tiene que revivir, y trabajar muy unidos, porque esa es la cultura que la juventud está esperando (Contestadora Cristina Isabel Ramírez)

Cuando un Kumú no dialoga con otro kumú se enredan, no se comprenden y se dividen. Así no hay unión, porque no comparten el pensamiento. Con la unión de la Kumuã Yoamarã sí estamos bien porque sí dialogamos entre todos, compartimos, conversamos. Si no nos comunicamos viene la tristeza, porque no hay con quien compartir. (Kumú Moisés Jesús Córdoba)

Los Kumuã estamos rezando para el bien de toda la humanidad, para renovar la vida y estar con buena salud. Así hicieron los abuelos y así estamos haciendo nosotros ahora (Kumú Inocencio Vargas) (Asatrízy, 2007b, pp. 44 y 45).



La historia de las comunidades nativas del Vaupés ha tenido momentos duros, especialmente por su contacto con otras culturas. Afortunadamente las comunidades de la zona de Yapú tienen todavía un conocimiento tradicional muy fuerte a pesar de haber enfrentado pruebas difíciles (Asatrízy, 2007b p. 46).

Las personas de la zona de Yapú han tomado la decisión de organizarse con el fin de aprovechar las oportunidades que se les presentan para mejorar la vida en sus territorios y continuar con el proceso de Plan de Vida que tienen desde el origen (p.47).

En este camino de organización, la Kumuã Yoamarã y los capitanes hacen un esfuerzo por trabajar unidos y con un mismo pensamiento, para que el conocimiento de los mayores sea la fuerza que oriente el recorrido de Asatrízy de modo que logren construir una buena vida en su territorio (p. 47)

3.4.7 Asatrízy y las Organizaciones no Gubernamentales

La historia de las “organizaciones amigas” de las que hablan las personas de Asatrízy en sus documentos, y la manera en que estas organizaciones les acompañaron durante los primeros años de su Asociación se resume como se cita a continuación. Quienes actualmente hacemos parte del Centro de Estudios Médicos Interculturales entonces trabajábamos bajo la figura del Instituto de Etnobiología. Nos conocimos con personas indígenas de la Zona de Yapú –que irían a configurar Asatrízy en el año 2005– en un encuentro de médicos de la Amazonía Colombiana en el piedemonte más de 10 años atrás:

Casi 20 años después de haber trabajado con los pueblos del piedemonte, recibimos la invitación de un grupo de indígenas tukano oriental localizado sobre los ríos Yapú y Papurí, en el corazón del

Vaupés, para que los conociéramos y acompañáramos en un proceso de recuperación de su medicina tradicional. (...) Como ya ocurrió antes en el piedemonte, acompañarlos a recuperar y fortalecer su medicina, implicaba primero que todo ayudarlos a un proceso de unión y organización política, en el marco de la legislación indígena colombiana (Zuluaga, 2006, pp.14 y15).

La manera como se desarrolló el Plan de Vida ilustra la dinámica en que desarrollamos los trabajos entre 2005 y 2008:

Específicamente, el trabajo se inició con el "primer taller de Plan de Vida" que se realizó en San Francisco de Yapú entre el 24 y 30 de abril de 2005. A continuación del congreso de autoridades de Asatrízy. En esa oportunidad participaron siete capitanes, la Kumuã Yoamarã y varios invitados de las comunidades. Fue la primera oportunidad en la que todas las autoridades de la zona pudieron intercambiar sus ideas sobre lo que significa un plan de vida (Asatrízy, 2008, p. 33).

Además, durante ese primer encuentro se conformó un equipo de trabajo y se propusieron unos temas importantes para iniciar las propuestas: 1) cultura tradicional, 2) organización, 3) salud y saneamiento básico, 4) agricultura ancestral y seguridad alimentaria, 5) comunicaciones, 6) etnoeducación, 7) territorio, 8) vivienda. En agosto del mismo año se realizó un recorrido por todas las comunidades de la zona, en el que participaron las autoridades de Asatrízy, el equipo de trabajo del plan de vida, constituido por el coordinador del plan de vida, los gestores comunitarios de salud y los promotores agroecológicos- y el comité de apoyo de la Kumuã Yoamarã para realizar un primer diagnóstico del estado de la cultura en cada una de las capitanías. Las preguntas fueron: 1. ¿Qué se ha perdido que no se puede recuperar? 2. ¿Qué se ha perdido que sí se puede recuperar? 3. ¿Qué se está perdiendo y hay que conservar? 4) ¿Qué no se está perdiendo pero estamos descuidando? y 5) ¿Qué tenemos y está fuerte? (p. 34)

Las respuestas a estas preguntas (...) permitieron revivir la memoria sobre elementos, tradiciones, ceremonias, plantas y muchos otros aspectos de la cultura que habían sido fundamento de la buena vida de nuestras comunidades en la selva, pero que hoy en día ya no existen o están próximas a perderse; constatar que la transmisión de conocimiento tradicional a las nuevas generaciones se ha debilitado y, finalmente, confirmar que aún existe una sabiduría viva en los miembros de la Kumuã Yoamarã, llena de riquezas que deben ser protegidas, porque una vez se pierdan son imposibles de recuperar (p. 34)

Como conclusión del recorrido por las siete comunidades, se realizó un congreso de Asatrizy (en Puerto Nariño, los días 14 a 18 de agosto) en el que se convino continuar el acompañamiento del proceso con personas amigas que ayudarían a organizar los resultados del trabajo de formulación en el marco de un acuerdo e cooperación dirigido a fortalecer la organización indígena. En este encuentro se decidió que, para la etapa de trabajo que se iniciaba, se debían realizar encuentros periódicos de autoridades y de Kumuã Yoamarã para mantener la comunicación constante y el ánimo de trabajo que permitiera a los líderes apropiarse del funcionamiento de la asociación. (p. 34)

En diciembre se realizó un nuevo congreso de la asociación (en Puerto Limón) en el que las autoridades recibieron el informe sobre el uso de los recursos del sistema general de participaciones en el año 2005. (p. 35)

Durante el primer trimestre de 2006 se hizo un nuevo recorrido por las siete capitanías, en el que se explicó en detalle qué es una asociación de autoridades tradicionales indígenas y el valor que tiene un plan de vida para su funcionamiento. Este recorrido estaba destinado a que todas las personas en la zona conocieran el proceso de organización del gobierno propio para que su participación fuera más efectiva. Además, se propuso un ejercicio práctico que fue desarrollado durante dos meses y en el que se le preguntaba a las comunidades,

coordinadas por el capitán y bajo la consejería de miembros de la Kumuã Yoamarã cuáles deberían ser los componentes principales del Plan de Vida. Se utilizó como guía para cada componente un esquema de reflexión que constaba de diagnóstico, análisis y propuestas a partir de tres preguntas: 1) ¿Cómo estamos? 2) ¿Porqué estamos así? y 3) ¿Cómo podemos estar mejor? También se formularon otras preguntas como ¿cuándo se debe revisar de nuevo el Plan de Vida? y ¿qué mecanismos se pueden usar para verificar su avance? (p. 34)

Los resultados de estos trabajos prácticos fueron presentados por las autoridades durante el siguiente congreso de Asatrizy en San Gabriel del Caño Colorado (junio de 2006), y la Junta Directiva de la Asociación recogió todos los documentos para su revisión detallada y posterior unificación (p. 35).

Luego se realizó una serie de congresos para la revisión de aspectos concretos del trabajo de Asatrizy relacionado con la formulación del Plan de Vida (...) Los congresos siempre contaron con la participación de miembros de la Kumuã Yoamarã como asesores de las autoridades y tuvieron dos escenarios de trabajo complementarios: una reunión inicial para la discusión de los temas propuestos y una ceremonia tradicional (dabukurí o danza) para la reflexión y prevención desde la tradición cultural (p. 35).

Así como participamos en la conformación de su organización política, al tiempo les acompañamos en la conformación de la unión de sus sabedores bajo la figura de la Kumuã Yoamarã. En el año 2007, Asatrizy decidió en congreso iniciar los trabajos de su Plan de Vida partiendo del componente de “educación”. Al mismo tiempo, Asatrizy y el CEMI se propusieron nuevos objetivos de trabajo, orientados hacia la consolidación de su autonomía y la articulación con otras organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. Entonces les acompañamos en el contacto y diálogo con el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación Departamental en las primeras fases de la

construcción de su modelo etnoeducativo, proceso que profundizaremos en el capítulo cuarto.

3.5. Educación misional contratada y educación estatal

Como hemos explicado antes, la educación escolar en el Vaupés estuvo desde su nacimiento en manos de los misioneros. Inicialmente, fueron los Montfortianos quienes introdujeron las escuelas instaurándolas bajo la modalidad de internados desde su llegada en 1914. Posteriormente, en 1949, la educación misional es entregada a los Misioneros Javerianos de Yarumal -IMEY, con quienes se oficializa la educación contratada por parte del Estado, una vez conformada la prefectura apostólica de Mitú.

El IMEY retomó centros de los Montfortianos, fundó nuevas escuelas en las comunidades indígenas y un internado en el casco urbano de Mitú entre 1949 y 1954 (año en que se funda el internado María Reina en Mitú). Ya hemos recordado que los misioneros recogían a los niños en las malocas y los llevaban al internado¹, donde los agrupaban en diferentes grupos étnicos, les ofrecían vestido, alimentación y educación escolar que les enseñaba el castellano, las matemáticas y, por supuesto, se llevaba a cabo la tarea evangelizadora. La educación entonces buscaba ser la misma que se ofrecía en el resto del país, y el objetivo dictado desde las políticas del Estado era integrarlos a la vida Nacional. Monseñor Gustavo Ángel Ramírez —entonces encargado del Vicariato Apostólico de Mitú y la educación contratada— expresaba en el 2006 acerca de la modalidad de los internados:

Creo que son un mal menor pues si no hay internados no se puede reagrupar a la población para que se eduquen, es un mal porque se saca a los niños de sus comunidades y se le desarraiga, pero si las directivas de los colegios colaboran se podría mantener la cultura, esto depende como ya dije de la intención de los docentes. La

¹ Al parecer la dinámica de recoger a los niños y llevarlos al internado establecida por los Montfortianos permaneció hasta la década de 1970, cuando los estudiantes llegaban ya voluntariamente.

consigna es no obligar a nadie y es importante que se respeten los usos y costumbres de los indígenas.

Como se ya se dijo, en 1973 un nuevo convenio entre la República de Colombia y la Santa Sede trajo como consecuencia mayor delegación de la educación a manos del Estado. En el Vaupés la educación fue asumida por el Fondo Educativo Regional –FER (que se convirtió en la Secretaría de Educación Departamental en 1991, cuando la comisaría especial se convirtió en Departamento del Vaupés). La prefectura de Mitú continuó asumiendo la labor educativa en algunas escuelas por medio de contratos y bajo la modalidad de internados. Igualmente se encargó de la contratación de docentes de Secundaria —proveniente de fuera del Departamento— para el internado de Mitú (Peña, 2006, p. 10).

Existen diversas opiniones sobre la diferencia de atención educativa según se trate de educación estatal o educación misional. El Padre Medardo Henao asegura que “no cambiaron tanto las cosas con la nueva administración.” Revisemos el servicio educativo brindado por ambas entidades, y las diferencias señaladas por algunos representantes de la educación en la zona:

3.5.1 Educación a cargo de los Javerianos de Yarumal desde 1973 a 2006

Recordemos que a nivel nacional, es hasta 1974 que se modifica el concordato, se busca quitar el privilegio de la Iglesia sobre la educación de los indígenas, y se establece la educación contratada con las entidades territoriales —medida que finalmente mantiene el control de *Iglesia Docente*, pues las entidades territoriales contratan a las congregaciones religiosas para que se encarguen del servicio educativo—.

Desde 1967 las labores del Vicariato de Mitú son dirigidas por Monseñor Belarmino Correa, hasta 1989 año en que la Santa Sede establece el Vicariato Apostólico de Mitú—Puerto Inírida, en el que toma posesión

como Vicario Apostólico de Mitú Monseñor Gustavo Ángel Ramírez, quien liderará la labor misionera hasta 2009 (Vicariato Apostólico de Mitú, 2008 p. 27). Desde la llegada de Monseñor, diferentes órdenes religiosas llegan a apoyar el trabajo misionero del Vaupés: las Hermanas de la Presentación en 1991; las Misioneras del Espíritu Santo; los Hermanos de la Divina Providencia en 1998, los Misioneros del Buen Pastor en 1999; regresan al Vaupés las Misioneras de Santa Teresita; en el 2000 los Misioneros de María Inmaculada, además de catequistas voluntarias y laicos comprometidos (Vicariato Apostólico de Mitú, 2008 p. 18).

En 1996 se divide el Vicariato de Mitú-Puerto Inírida, y sigue Monseñor Gustavo Ángel a cargo del Vicariato de Mitú. En 1997 las Hermanas Lauritas —quienes desarrollan trabajos apostólicos en el Vaupés desde 1928— comienzan a dirigir el Centro Apostólico Pastoral Indígena de Mitú (CAPI). Este centro, creado desde 1978, “busca apoyar la pastoral catequética y litúrgica del vicariato para lograr una evangelización inculturada, que las comunidades crezcan en el conocimiento de Jesucristo Resucitado, lo vivan, lo celebren comunitariamente” (Vicariato Apostólico de Mitú, 2008 p. 35).

En el mismo año de 1997 es ordenado el primer sacerdote indígena de la zona, el Padre Roberto Jaramillo García, quien además es un gran líder de la Zona de Yapú¹.

3.5.2 Escuela Normal Indígena

La historia de la actual Escuela Normal Superior Indígena María Reina — ENOSIMAR— se remonta a 1954 cuando se funda el Internado María Reina por los Misioneros de Yarumal que luego será manejado por las Hermanas de la Madre Laura. En ese entonces los misioneros recogían a

¹ El Padre Roberto Jaramillo prefiere ser considerado Indígena Sacerdote. En ese orden. Es el primer indígena que ha sido Gobernador del Vaupés, elegido en el 2011.

los niños en las comunidades, reunían a diferentes etnias y separaban a los estudiantes según el sexo.

La Hermana Laurita Amparo Loaiza, actual rectora de la institución, asegura que

La ENS Indígena María Reina desde sus inicios ha tenido una fuerte identidad con la cultura del indígena del Vaupés; por esto se hacen investigaciones sobre sus costumbres, mitos, creencias y organizaciones; se busca el enriquecimiento cultural con otras culturas, y se está redimensionando la práctica pedagógica e impulsando la Institución, con la intencionalidad de dar respuestas a las necesidades del contexto, y apoyar al indígena para que se posicione con dignidad, en una sociedad cambiante que impone retos, y a su vez sean líderes gestores del desarrollo de su Departamento (Loaiza y Daza, 2006, p. 41).

En 1968 comienzan los estudios mixtos y se abre una Normal Agrícola con el apoyo del SENA, que es cerrada en 1974 porque el COLJER se convierte en Normal y porque el MEN no la aprueba. Posteriormente, entre 1977 y 1978 funcionará el Bachillerato Industrial Agrícola.

La formación del SENA inicialmente fue “para los estudiantes que terminan primaria, quienes adelantan cursos de carpintería y agropecuarias buscando alternativas diferentes para las personas que habitaban la región” (2006).

No son despreciables los indicios del discurso del desarrollo que se entrevén en este fragmento de la historia de la educación en el Vaupés. Si bien el truculento esquema de la economía de mercado se presentó a los indígenas bajo la figura de los esclavistas y luego de los caucheros, debemos identificar y reconocer también en la educación misional algunas de sus semillas, que ayudan a explicar por qué el mural de la escuela de San Francisco de Yapú dictaba hasta hace poco y en letras grandes que “La educación es la llave del progreso”.

Como cuenta Monseñor Gustavo Ángel Ramírez, el contexto de su labor misionera en la década de 1960, y con él la de los Jesuitas de Yarumal, en el Vaupés se enmarca en el contexto del comienzo del Concilio Vaticano II —1962—,

que abrió las puertas de los seminarios y con las reformas litúrgicas, el clero colombiano inició una etapa de cambios profundos en la pastoral: dejó la sacristía y la casa cural y se acercó más al pueblo para acompañarlo en sus avatares. El cambio se hizo sentir a nivel mundial pero en Colombia sucedió un fenómeno ambiental y dañino: el comunismo camuflado de buen socialismo penetró las filas del clero y todos tuvimos que tomar partido (...) En las selvas del Chocó no se sentían ni las crisis marxistas, ni la violencia partidista que se introdujo en las mismas filas eclesiásticas. Ante la miseria y la pobreza de la mayoría de colombianos se formaron los dos grupos de la guerrilla que todavía existen y que infiltraron las filas sacerdotales y religiosas. (...) Cuando regresé como director espiritual del Seminario Intermisional en Bogotá, me llovieron invitaciones y hasta presiones para que me afiliara en el movimiento “cristiano para el socialismo”. Creía que debía haber un socialismo bueno que en nombre de Cristo se preocupara por los más pobres, pero en el que me ofrecían no era cristiano sino de nombre. Las guerrillas se declararon comunistas y hubo sacerdotes como Camilo Torres, Manuel Pérez y otros de más bajo perfil que abandonaron su sacerdocio y entraron a formar parte de la guerrilla (Ramírez, 2008, p.5).

Los indios, por supuesto, fueron y siguen siendo fácilmente confundibles con “los pobres”, y tal vez a este imaginario buscaron responder las iniciativas “agropecuarias” en la educación de la zona, que tienen que ver con este deseo de que los indios gocen de “otras oportunidades” que les permitan ser “alguien en la vida”¹. Como consecuencia de algunas labores

¹ Miguel Arcángel Cruz, en entrevista para el diagnóstico etnoeducativo de Asatrízy, expresaba acerca de Monseñor Belarmino Correa: “fue muy emprendedor, él apoyó la educación, la ganadería,

misionales y educativas, muchos indígenas decidieron desplazarse de sus tierras a la cabecera municipal. El internado de Mitú promovió esta migración:

A finales de la década del 80 y durante la década del 90, se crean colegios en el sector rural. Como la educación secundaria se centró en Mitú, los padres de familia fueron llegando tras sus hijos y se asentaron en la periferia de Mitú aumentando la población de este centro urbano (Fidela Sánchez Cardozo, 2006)

En 1979 y hasta 1997 funcionará nuevamente el Bachillerato Pedagógico y se presenta al MEN una propuesta de plan de estudios adecuado a las necesidades de la región. En 1982 se gradúa la primera promoción regular con el título de Bachiller Pedagógico (Loaiza y Daza, 2006, pp. 34 y 35). Según Monseñor, a comienzos de la década de 1970

(...) ‘se inició a fondo La Normal Indígena y de allí surgieron los primeros docentes indígenas del Vaupés. La finalidad de esta Normal, era que los indígenas adquirieran la formación y que ellos se hicieran cargo de sus proyectos de desarrollo a partir de los procesos educativos adelantados en sus comunidades, para lo cual se empezó a trabajar la lengua y las manifestaciones artísticas como los mitos, leyendas, danzas, entre otras...¹’. Para el mismo período, los misioneros cambian la estrategia de traer los niños de sus comunidades y dejan que los alumnos lleguen por su propia cuenta enviados por sus padres (Peña, 2006, p. 10).

En 1998 comienza un proceso de reestructuración de la Normal siguiendo exigencias del MEN y bajo asesoría de la Universidad de los Llanos, por lo que en 1999 este Ministerio concede la acreditación previa a la Normal Superior (Loaiza y Daza, 2006, pp. 34 y 35). A partir de 2000 ENOSIMAR entrará en un proceso de acreditación, buscando ser reconocida como Institución de Calidad y Desarrollo para la región. Como consecuencia del

las tiendas comunales, la compra de productos y el Vaupés tenía más ambiente económico y de progreso”.

¹ Entrevista Monseñor José Gustavo Ángel Ramírez.

proceso de reflexión iniciado en su apuesta por la acreditación, la Normal diseña un Plan de Mejoramiento institucional, y consigue en 2002 la Acreditación de Calidad y Desarrollo por parte del MEN. Con base en la evaluación de los pares externos, en e 2002 la Normal inició un nuevo Plan de Mejoramiento para lograr la acreditación de alta calidad (Loaiza y Daza, 2006, p. 36). En este proceso ha contado con la asesoría de la Universidad de Caldas, la Universidad Pedagógica Nacional y ha sido administrada por la Hna. Amparo Loaiza, misionera Laurita.

La Institución Educativa de Mitú, antes Normal Indígena Nacional de Mitú, para el 2006 había graduado a 186 bachilleres pedagógicos, 170 maestros profesionales para el Vaupés, 147 maestros profesionales en el Guainía, y 82 normalistas superiores (Loaiza y Daza, 2006, p. 39). Dentro de los logros que esta institución señala en su reseña histórica están: la condecoración Simón Bolívar otorgada por el MEN en el año 2000 por infundir valores morales y éticos a sus alumnos, aportando a su desarrollo intelectual y al desarrollo de la región (Loaiza y Daza, 2006, p. 38). Así mismo, la Acreditación en el año 2002 como institución de Calidad y Desarrollo para formar educadores en el nivel preescolar y básica primaria; la presentación de experiencias significativas en foros departamentales y nacionales; y la reinauguración del Museo Indígena Regional ENOSIMAR del Vaupés, el cual según la rectora de la Normal “se centraba en que los niños y niñas que se desvinculaban de sus hogares, en las diferentes comunidades, siguieran viendo en éste sus elementos autóctonos como: los balayes, el rallo, los remos, las cerbatanas, entre otros; que no olvidaran sus utensilios de caza y pesca”. Actualmente su objetivo es

La conservación y difusión de la cultura regional y el aprovechamiento del mismo, como un lugar interactivo desde lo pedagógico para la Etnoeducación. Siendo este trabajado por un grupo de profesores que actualmente están aprovechando el museo, para hacer más innovadora su enseñanza y significativo el aprendizaje de los estudiantes (Loaiza y Daza, 2006, p. 41).

Descripciones del servicio prestado por la Educación Misional Contratada

Diferentes actores entrevistados en el año 2006 convergen en sus descripciones de las características que definen la educación contratada:

En primer lugar, resaltan que es más organizada, funcional y libre de corrupción en el manejo de los recursos, y, por lo mismo el manejo de los docentes, que es un problema normalizado en el Departamento, en el caso de la educación contratada con los religiosos es serio y organizado:

Organizativa y administrativamente es muy funcional, es decir, hay más seriedad, ¿en qué sentido? a los maestros se les ubica en los sitios de acuerdo a los calendarios escolares, se les envía con alimentos y materiales oportunos y hay quienes dicen que los maestros son más responsables: mientras los nuestros duran 9 o 10 semanas esperando que los provean de estos elementos y no salen para sus comunidades. Por ejemplo ellos (el Vicariato) tienen almacenes comunales y suministran de alimentos a los centros educativos de manera eficaz, nosotros (la SED) no lo tenemos y nos toca esperar las partidas presupuestales (Supervisor de Educación Padre Medardo Henao, 2006)

Yo creo que está muy bien organizada, comienzan a tiempo, no hay retrasos, cuando algo se daña, mandan a la persona para que haga la reparación, además no hay intereses políticos y se atienden las necesidades básicas de manera pronta (Supervisora de Educación Fidela Sánchez, 2006)

La forma de trabajar es buena, son más puntuales en el envío de docentes, alimentos, material didáctico debido a que tienen un almacén comunitario que les permite surtirse de él y de allí se transfiere a la educación contratada y hacen todo (Supervisor de Educación Miguel Arcángel Cruz, 2006)

Frente al carácter evangelizador de su labor educativa, hay disparidad de opiniones. La mayoría reconoce que existe y que es el aspecto más debatido en las comunidades, y en otros casos se afirma que no se enseña la religión Católica:

No (enseñamos la religión católica), lo que hacemos, es enseñar la Biblia y en las comunidades donde hay mayoría evangélicos la alternativa es ponernos de acuerdo con el Pastor para que él adelante las clases. Algunos han ido dos veces y después no vuelven. En el caso de la Normal casi todos son católicos pero la clase de religión no es obligatoria, no se obliga a nadie y cuando hay alguien que no es católico se le brinda la oportunidad para que haga un trabajo diferente en la biblioteca u otra actividad (Monseñor Gustavo Ángel Ramírez, 2006)

Algunas comunidades manifiestan su desacuerdo con esta educación (misional contratada) porque -señalan- no hay libertad religiosa, se impone la católica y no queda otra opción (Padre Medardo Henao).

Ellos siguen la línea católica y se ve la exigencia en esos centros, mientras que en la Secretaría de Educación hay más libertad de opinión (Miguel Arcángel Cruz, 2006)

3.5.3 Educación a cargo de la Secretaría de Educación Departamental

Existen varias versiones de la fecha a partir de la cual la educación contratada en el Vaupés pasa a estar en manos de la Secretaría de Educación Departamental, lo que nos ilustra que este paso ha sido paulatino y no es definitivo: en el diagnóstico de etnoeducación de Asatrízy realizado por Peña (2006), señala que a partir de 1967 se oficializa la educación contratada en el departamento, y por lo tanto la Iglesia pierde casi total libertad de acción; Asatrízy asegura que fue —por lo menos en su zona— a partir de 1990 (Asatrízy, 2007b, p. 25). Sin embargo el Vicariato Apostólico de Mitú señala que se entregó la educación a las

autoridades departamentales en el año 2006 (Vicariato Apostólico de Mitú, 2008, p.29).

Según cuenta un supervisor de la educación en el año 2006, en sus inicios

En primera instancia funcionaba la primaria por parte de la Educación Contratada y la básica secundaria la manejaba la Secretaría de Educación generando algunos pequeños malos entendidos que no pasaron a mayores. Uno de los problemas que se presentaron fue el excesivo gasto de parte de las dos entidades ya que realizaban desplazamientos aéreos de manera similar, esto llevó a hacer un sondeo entre las comunidades para que decidieran libremente sobre quien les debería prestar el servicio educativo, de esta forma se logró hacer una división por zonas y se brindó mejor atención de la educación en las comunidades (Miguel Arcangel Cruz, 2006) .

En el año de 1982 la Comisaría funda internados para continuar con la educación de manera similar a los adelantados por la educación contratada y a finales de la década de 1980 y durante la década de 1990, se crean colegios en el sector rural. Según el padre Medardo Henao, las escuelas con poca cantidad de alumnos se atienden bajo la modalidad de escuela Nueva. Acerca de los internados, expresa este supervisor de la educación en el Departamento: “El internado desadapta al niño pero es la única forma de adelantar la educación” (Padre Medardo Henao, 2006).

Con la educación estatal (*Estado-docente*) así como con la educación misional contratada (*Iglesia docente*) sucede el mismo proceso de aculturación según lo señalan las personas indígenas:

Una de las grandes causas para que las tradiciones se hayan ido perdiendo es por haber salido a estudiar fuera de la comunidad, ellas aprenden cosas de los occidentales y los docentes no les inculcan a los jóvenes el interés para que no se pierda la cultura (María Luisa Ardila, Contestadora de la comunidad de Puerto Nariño, Asatrízy, 2006)

En la cabecera municipal hay diversas ofertas de educación superior y técnica. En el 2006:

El SENA Brinda tecnologías en Medio Ambiente, Ebanistería, Secretariado y Sistemas, además de cursos de mecánica, tejidos, enfermería, culinaria, panadería entre otros; la Escuela Superior de Administración Pública ESAP, tiene la tecnología en Administración Pública realizada en tres años y con dos años más completan el título profesional; además se encuentran universidades a distancia o semi presenciales como: la Universidad Javeriana, la Santo Tomás y otras como la UNAD, la San Buenaventura, la Sabana, la mayoría de ellas adelanta licenciaturas (Fidela Sánchez, 2006).

Descripciones del servicio prestado por la entidad territorial

Según las personas entrevistadas en el diagnóstico etnoeducativo de Asatrízy (2006), el servicio de educación prestado por Estado tiene algunas fallas, dentro de las que se destaca el problema de corrupción y politiquería —abiertamente normalizado en el Departamento—, principalmente alrededor del tema de las plazas docentes como fichas políticas:

Hay fallas a nivel administrativo desde la Secretaría de Educación: no se planea el mejoramiento de los centros educativos en la parte de infraestructura y dotación, porque se maneja con orientación de “politiquear” y también muchos profesores cogieron esta profesión como un “escampadero” porque era la única alternativa económica (Supervisora de educación Fidela Sánchez Cardozo, 2006)

En algunas comunidades hay resentimiento y de parte de otros quieren tener participación en comisiones pero no las pueden obtener, en cambio con el Gobernador del Departamento este les da algunos contratos y es por este motivo que quieren que la educación pase a

manos del Departamento para tener mayor participación(Fidela Sánchez, 2006)

Uno de los grandes problemas es la politiquería, por ejemplo: si un profesor no se amaña en una comunidad habla con el padrino político para que lo cambie, deja el centro educativo a mitad de año creando problemas en la comunidad educativa y en el docente que llega porque este docente comienza de nuevo o se queda estancado porque no sabe por donde comenzar quedando obstruido el año escolar, muchas veces la comunidad se queda sin maestro lo que resta del año (Supervisor de Educación Gentil Novoa)

Otro aspecto negativo es la corrupción que hay en el Departamento el cual influye directamente en la educación, por ejemplo el dinero que llega del orden nacional para ejecutarlo en educación tiene un manejo deficiente de parte de la gobernación, ellos no lo ejecutan rápido y en muchas ocasiones se les manda a los docentes un mes tarde ahí se ahorran un poco de dinero en comida pero en las cuentas que entregan lo hacen coincidir con lo enviado, a veces compran los insumos fuera del departamento para poder justificar los sobre costos (Supervisora de la Educación Hna. Amparo Loaiza, 2006)

Del problema de la corrupción y politiquería se desprende que los criterios de nombramiento de los docentes no responden a las necesidades ni solicitudes de las comunidades que los reciben:

Otra de las dificultades es que a los docentes no se les utiliza en comunidades de la misma etnia, no se tiene en cuenta el criterio de la comunidad quien está facultada para escoger el docente que se acomode a sus necesidades culturales, aquí juega mucho el proselitismo político ya que cada gobernador, ubica a los docentes en los lugares que más le convenga. (...) se está presentando la colonización institucional del Estado, los puestos que ofrece el Departamento están siendo ocupados por profesionales del interior del país y los indígenas profesionales se ven limitados, la única

alternativa es tener un padrino político (Gabriel Santacruz, presidente de la AATI Criva en 2006)

En el diagnóstico etnoeducativo de 2006, se encontró reiterativamente que los estudiantes indígenas abandonaban la escuela y especialmente los internados de secundaria por “falta de recursos”:

La falta de útiles escolares, de ropa necesaria, útiles de aseo y lo poquito que yo llevaba se lo robaban, otra cosa que me desanimaba era el camino, largo, difícil y cuando llovía el camino se ponía peor. Otro factor, es que no tenemos suficiente dinero para los implementos que piden en el colegio y algunas familias no tienen suficiente plata para apoyar a sus hijos (Omaira Pereira).

Según Peña (2006) para el año 2006, la Secretaría de Educación tenía 81 centros educativos entre urbanos y rurales a su cargo (el 77,6% de los centros departamentales, con 6116 estudiantes matriculados), mientras que la educación contratada maneja 24 Centros Educativos (22,4%, con 2584 estudiantes matriculados). Entonces se contaba con 5 supervisores - 3 de la Secretaría y 2 del Vicariato.

Un testimonio de un estudiante del centro educativo de Yapú y del centro educativo de Acaricuara —ambos a cargo de la SED— podría ilustrar las características que tuvo la educación oficial en las últimas décadas:

Tengo 18 años, soy de la etnia tatuyo, hablo 5 dialectos: tatuyo, tuyuca, carapana, tukano y bará. Mi padre se llama Aparicio Barbosa y mi madre Amalia Barbosa López. Mis estudios los realicé en Yapú desde el grado cero hasta quinto de primaria y en el colegio agropecuario de Acaricuara estudié el grado sexto, y en séptimo me retiré por falta de recursos económicos. En el colegio de Acaricuara tuve varios profesores porque allí los docentes enseñan por áreas, pero entre los indígenas me acuerdo de Olinto Matos de la etnia Tukano, ellos enseñan las materias tradicionales del orden nacional, sin embargo nos daban libertad para que aprendiéramos a tocar

carrizo y algunos nos motivaban para que fuéramos a las fiestas tradicionales que se organizaban en Acaricuara para que aprendiéramos. Pero en el colegio no nos enseñaban nada de esto. Pero esto (participar en fiestas tradicionales) en muchas ocasiones no se podía hacer porque algunas veces cuando participábamos en las fiestas tradicionales de nuestra comunidad y llegábamos pintadas los docentes se burlaban de nosotras y prohibían que los niños y los jóvenes llegáramos pintados, por este motivo muchos de nosotros nos desanimábamos y ya no queríamos participar de las fiestas tradicionales, ni mucho menos que nos pintaran (Omaira Pereira Barbosa, joven indígena egresada del Centro Escolar de Yapú y de Acaricuara, 2006).

3.5.4 El discurso de la etnoeducación en el Vaupés: política multiculturalista

Luego de la constitución de 1991 y la Ley 115 de 1994, en el Vaupés tienen lugar distintas propuestas que intentan responder a lo que la nación ha llamado “etnoeducación”. Jairo Antonio Nieto señala que alrededor de 1988 llega la etnoeducación al departamento del Vaupés, bajo el esquema que desde 1978 se aplicaba a nivel nacional, esto es, el concepto de etnoeducación basado en la definición de etnodesarrollo de Bonfil Batalla. Sobre el enfoque con que se promovía la etnoeducación en el ámbito nacional en esta fase, comenta:

Se pensaba que esa [la noción del etnodesarrollo de Bonfil Batalla] era la propuesta de desarrollo de los pueblos indígenas. En este momento creo que fue un error porque desarrollo es como lo concibe Occidente: Occidente lo concibe para sus propios intereses, pero no para los intereses de ellos.

Lo que se buscaba entonces era la autonomía de los pueblos indígenas; la permanencia y fortaleza de los pueblos indígenas. Servía el concepto de etnodesarrollo porque era mirar que hay un cambio cultural, reconocer ese cambio cultural y que a partir de ese

cambio cultural se volviera una potencialidad para fortalecer lo propio. Por eso el etnodesarrollo habla mucho de recursos propios y recursos apropiados, y del control que tenga la cultura o las comunidades sobre esos recursos propios o apropiados(...) era bueno en ese momento también porque rompía toda la hegemonía (el Estado le había dado la educación indígena a las misiones evangélicas y católicas).

El problema fue que se usó el mismo discurso occidental para un discurso que debe ser generado por ellos mismos, como es el Plan de Vida: el Plan de Vida es un discurso propio, que no tiene nada que ver con indicadores ni parámetros de desarrollo, sino más bien de acuerdo a nuestra cultura nosotros vamos a ver por eso el éxito de lo que dicen los Asatrizy "Buena vida" o lo que dicen los de la Sierra "Vivir Bien". ¿Qué es eso? cada cultura tiene su concepto de buena vida, y no necesariamente es lo mismo que en Occidente. En cambio el concepto de etnodesarrollo era como decir "queremos ser desarrollados como viven los occidentales" (...) Y eso se lo apropiaron mucho en ese sentido.

Se trabajó incluso con medicina... y a todo le ponían el nombre "etno"(risas): etnomedicina, etnodesarrollo, etnolingüística, etnoastronomía... porque era como decir "esto es diferente, es un pensamiento diferente". Pero el problema del etnodesarrollo es que la connotación social y cultural es muy grande, porque implica de hecho gente que no está en el desarrollo, o sea el subdesarrollo, implica de hecho una política mundial sobre esto, y en ese momento más todavía, pues acabábamos de salir de los 70 cuando era la Alianza Para el Progreso y todo eso, y empieza la palabra desarrollo a dar vueltas, cuando había aparecido que habían determinado que había países desarrollados y subdesarrollados, el Tercer Mundo... entonces imagínate lo que significa el etnodesarrollo, qué era para ese momento... Ese es el pero que yo le pongo a esa palabra, que ya se superó.

Pero se siguió trabajando por ejemplo, la etnoeducación, Y la etnoeducación recogió todo esto. En ese momento hay un concepto

muy bonito y es que la educación debía ser planeada y controlada por las mismas comunidades y que el Estado tenía que viabilizar los medios para que se hiciera... cosa que se fue rompiendo porque empezó a establecer los mismos parámetros ministeriales y gubernamentales. O sea, siguió con lo mismo a pesar de su discurso.

Por eso fue importante la etnoeducación en ese momento. Se dijo "un momentico" esta es una educación diferente, son pueblos indígenas, aquí vamos a trabajar la diversidad, y los indígenas van a controlar de acuerdo con su cultura sus procesos educativos (Nieto, J. 2011)¹.

Justamente sobre el prefijo "etno", en el 2008 - casi 30 años después del "boom" del descubrimiento de "lo étnico" como noción asumida para designar la diferencia cultural- los profesores indígenas de Asatrízy se divertieron con un buen chiste finalizando la primera fase del proyecto etnoeducativo Majiríke: en medio de uno de los talleres, luego de largas reflexiones sobre el sentido de la etnoeducación para las comunidades indígenas del Vaupés y de Asatrízy:

Me atrevería a decir que nos zambullimos en la sinceridad: se fueron dejando atrás los arbusticos de lugares comunes, esas respuestas que el extranjero quiere oír o por el contrario se espanta al oír.. pero siempre respuesta a los discursos con los que seguramente muchos blancos llegamos a los indígenas... como buscando etno-convertirlos. Por eso me encantó un chiste... bueno, en realidad un etno-chiste que fue surgiendo: "vamos a tomar el etno-refrigerio", "dónde está el etno-marcador", "alarguemos el etno-descanso" y así...

A pesar de que en el 2006 el supervisor de educación del Vaupés, Miguel Arcángel Cruz, consideraba que hasta entonces la educación contratada

¹ Entrevista realizada en Junio de 2011. Jairo Antonio Nieto ha trabajado desde 1988 en el tema etnoeducativo en Colombia. En 1988 trabajó en el Vaupés con el ICBF alrededor de los procesos de socialización endógena de los cubeo. Entre el año 1992 y 1993 se vinculó al Ministerio de Educación Nacional, hasta 1996. Reingresa al Ministerio en el año 2001 hasta el año 2011, año en que la reestructuración del Ministerio de Educación desmantela la unidad de etnoeducación y cambia la política etnoeducativa nuevamente. Jairo Antonio Nieto fue el interventor asignado del Ministerio para el proyecto Etnoeducativo de Asatrízy desde su inicio en 2008 hasta el 2011. Actualmente asesora a Asatrízy en los temas educativos, especialmente en el proyecto de atención a primera infancia en convenio con el MEN.

no manejaba ningún tipo de programa en el tema etnoeducativo, Monseñor Gustavo Ángel Ramírez consideraba que sí. En la entrevista realizada a Monseñor manifiesta que la educación misional contratada estuvo interesada en fomentar procesos etnoeducativos desde la constitución del 91, y describe el enfoque con que se adelantaron estos proyectos en las comunidades, identificando también los obstáculos de esta iniciativa:

Para los años de 1991 y 1992 se empezó a hablar de Etnoeducación y de esta manera se comenzó con la línea etnoeducativa, que nosotros la entendemos como principios y acciones para mantener viva las costumbres culturales. En este sentido yo como coordinador de la educación contratada estoy interesado para que la etnoeducación sea un pilar en estos procesos educativos y con el deseo de que se proyecten en sus comunidades. (...) Cuando voy a las comunidades por motivo de las fiestas patronales en los internados, un día antes de la fiesta se hacen representaciones de la cultura como danzas, cantos y de esta forma dan a conocer sus manifestaciones culturales. (...) Nosotros incentivamos la cestería en las comunidades por parte de los viejos y a ellos se les da una bonificación.

(...) En la Normal ha habido cantidad de opiniones y desbalances culturales; de esta manera se ha buscado un currículo propio del Vaupés para exaltar la cultura pero, se echan para atrás en la medida que quieren ser competitivos y prefieren el currículo nacional generando contradicciones, ellos alcanzan a entender que el currículo debe tener elementos de la educación nacional y elementos de la educación propia. (...) Otra de las actividades que adelantamos en la Normal es la promoción de cantos y la lengua, entre otras cosas, una alternativa que utilizamos en las comunidades es motivar a los propios indígenas de más edad para que vayan y enseñen la cultura y ha dado buenos resultados porque algunos van a enseñar tejidos (cestería), otros enseñan cuentos y leyendas sin embargo, este proceso no es fácil por la falta de pedagogía, además no están en la capacidad de sistematizar e interpretar los mitos y leyendas que ellos mismos cuentan. En el caso de la Normal ha habido pereza con

respecto a la etnoeducación, inicialmente se hacían las asignaturas transversalmente pero es muy complicado ponerla en funcionamiento, lo que yo creo es que es importante programar sistemáticamente la etnoeducación para llevar a cabo esto, nos hemos valido de unos folletos elaborados por la FUCAI (impulsado por Adam Martínez), sobre programas etnoeducativos y se ha impuesto una hora para que se aplique.

Dentro de los obstáculos identificados por Monseñor para la aplicación de la etnoeducación están:

Actualmente se vive mucho el ambiente etnoeducativo y muchos maestros van al Instituto Misionero Antropológico IMA en Medellín para adquirir su licenciatura en etnoeducación por un costo de \$150.000 semestrales, formación que no se refleja en resultados positivos en sus comunidades, simplemente van a obtener el título y a ganar estatus (...)

(...) Una de las grandes dificultades es la lengua, la mayoría habla o entiende el tukano o el cubeo en este sentido, la educación bilingüe se trabaja en tukano.

(...) Muchos de los indígenas que se han formado en esta Normal y se gradúan como docentes "olvidan" sus tradiciones. Y (...) esto es importante decir que algunos indígenas no están interesados en adelantar procesos etnoeducativos en sus comunidades.

(...) Las dificultades más relevantes que se han presentado en todo este proceso etnoeducativo han sido como dije antes:

- En un comienzo el gobierno prohibió la cultura.
- Después de eso no ha habido bagaje de parte del Ministerio de Educación Nacional pues no ha implementado nada.
- El presupuesto es muy bajo; por cada alumno se paga \$1.900.000 (costo - alumno), eso no alcanza ni para la comida, ni mucho menos para desarrollar programas etnoeducativos debido entre otras cosas por el costo de transporte, en ese sentido no queda para implementar

la formación de los educadores ya que llevar a dos o tres profesores es imposible.

- Los maestros que son indígenas no están interesados en adelantar procesos de recuperación o motivación de la cultura y los indígenas no están bien fundamentados para adelantar ese proceso.

También la hermana Amparo Loaiza, directora de la Normal Superior de Mitú, y una de las supervisoras de educación del 2006 identifica dificultades para la etnoeducación relacionadas con los docentes foráneos:

Otra de las dificultades se debe a que la mayoría de los docentes de secundaria son de afuera y muchos llegan sin compromiso con la región, solo vienen a trabajar y ellos son los más inconstantes dejando en muchas ocasiones el proceso abandonado y para hacer etnoeducación se necesita que haya una permanencia a mediano y largo plazo para poder aplicar este sistema (Hermana Amparo Loaiza, 2006)

La mayoría de los profesores de afuera subvaloran la cultura y le generan al joven complejos y al Vicariato le genera estancamiento porque obstruye el proceso (Padre Medardo Henao).

La Secretaría de Educación también lideró intentos de enfoques etnoeducativos a partir de la Constitución y la Ley 115 en los centros directamente a su cargo, sobretodo en lo referido a consultas a las comunidades y formación a etnoeducadores, pero sin resultados aparentes hasta el 2006:

Algo importante para resaltar, es que en los dos últimos años se ha intentado reactivar el proceso etnoeducativo con una estrategia diferente como es de llegar a la gente con visitas de la Secretaria de Educación a sus comunidades preguntando cómo quieren que se aplique su educación, ellos ven cada vez más claro que la vida cultural pelagra, pues muchos niños no conocen su lengua y nada de

cultura, por lo tanto está en ellos sacarla adelante (Simón Valencia, director de la Unidad Técnica Pedagógica-SED, 2006)

Algunos supervisores han orientado y capacitado a los docentes en normas actuales y en procesos pedagógicos y se les ha brindado un espacio para que se formen. En la Secretaría se les motiva para que se fundamenten en la Universidad de la Guajira en etnoeducación y de parte del Vicariato se les ha motivado para que vayan al Instituto Misionero Antropológico de Medellín IMA, adscrito a la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín (Padre Medardo Henao, 2006)

Para fortalecerla, se han venido adelantando acciones como por ejemplo un buen número de maestros adquirieron el título de etnoeducadores, pero en la práctica no se ha visto casi nada, se quedan en las manifestaciones culturales como el mambeo o la chicha, manifestaciones que son diferentes a sentarse con los ancianos a compartir la historia, la cosmovisión, la naturaleza y a partir de ahí, sí incidir en los procesos educativos locales, pero eso desafortunadamente no se da (Miguel Arcángel Cruz, 2006).

La manejan de manera informal, muchos no saben qué es, además no se sistematizan los conocimientos, no existe una metodología definida y faltan capacitación y seguimiento en la preparación de los docentes sobre el tema (Fidela Sánchez Cardozo, 2006).

Dentro de las dificultades identificadas para la aplicación de la etnoeducación en el departamento desde la escuela oficial se destacan: las comunidades y los docentes no comprenden realmente el sentido de la etnoeducación; en ocasiones se intenta copiar modelos etnoeducativos de otros; la evidente falta de material educativo propio; la falta de voluntad política del Estado y de recursos para apoyar los procesos etnoeducativos:

La participación, es muy importante que haya una participación abierta de parte de la comunidad educativa en lo local, de esta manera el Proyecto Educativo Institucional PEI de acuerdo a la Ley

115 de 1994 le brinda mayor espacio para hacer etnoeducación pero, a pesar de la mucha capacitación a los docentes y un sinnúmero de talleres a nivel local muchos aún no entienden el significado de la etnoeducación ni mucho menos los procesos para la construcción del PEI (Supervisor de la Educación Gentil Novoa, 2006)

El proceso educativo no está apoyando el "rescate" de las tradiciones y valores culturales, la mayoría de los planes de estudio que se enseñan son sacados de los libros de afuera porque en el Departamento existen pocas publicaciones limitando el proceso de enseñanza - aprendizaje de la cultura (Miguel Arcángel Cruz, 2006).

Falta de mayor capacitación y asesoramiento en la parte etnoeducativa para que los maestros se conviertan en líderes de sus propios procesos de desarrollo e impulsen la enseñanza a partir de los usos y costumbres de los pueblos indígenas (Padre Medardo Henao, 2006).

El proceso de etnoeducación necesita la participación de varios actores, entre otros: padres de familia, sabedores, sabedoras, líderes, estudiantes y docentes, además del apoyo de parte del magisterio específicamente en la parte técnica y de recursos económicos para poder diseñar cartillas, publicarlas y reconocer con incentivos económicos a las personas que adelantan la sistematización; lo que no vemos es voluntad del Gobierno. Un caso diferente se vive en el Brasil con mi pueblo wanano, allí están muy adelantados en este aspecto porque sí hay apoyo, por ejemplo: unos están dedicados a la investigación, otros a la elaboración de documentos y materiales didácticos, otros a la corrección de la grafía y los docentes se dedican a aplicarla en sus sitios de trabajo. (...) El presupuesto destinado a la etnoeducación es muy bajo: apenas se tiene \$15.000.000 para todo el Departamento y eso no alcanza. Si se quiere trabajar la etnoeducación se deben abrir las puertas (Gabriel Santa Cruz, entonces presidente de la AATI CRIVA, 2006).

También desde la educación oficial los "etnoeducadores" se consideraron obstaculizadores del desarrollo de enfoques etnoeducativos, en mayor

medida aquellos provenientes de otras regiones. Consideraron que implicaban “volver al guayuco” y, de realizar cambios, éstos fueron superficiales — clases de artesanía, incorporación de algunos saberes culturales— y no estructurales:

Algunos docentes indígenas son reacios a la etnoeducación porque no creen conveniente volver a sus principios culturales, ellos piensan que es volver al guayuco o a la quiñapira, no lo ven como la recuperación y práctica de los valores culturales, es muy difícil hacerlos caer en cuenta, a esto se suma que de parte de la Secretaría de Educación no ha habido el debido acompañamiento a los docentes ni la formación suficiente para que adelanten estos procesos (Padre Medardo Henao, 2006)

Se están haciendo esfuerzos para tener un currículo adecuado a la cultura indígena, para que sean los maestros quienes fortalezcan su propia cultura, sin embargo algunos profesores son reacios y continúan con la educación tradicional, aunque le van agregando elementos propios como el trabajo artesanal, medicina tradicional, historia de origen, mitos, cuentos y otros aspectos, pero no se hacen cambios estructurales (Fidela Sánchez Cardozo).

La educación es muy deficiente y es debido a la falta de compromiso de parte de algunos docentes que no tienen testimonio de vida y no son bien vistos en sus comunidades. (...) Otra de las dificultades se debe a que la mayoría de los docentes de secundaria son de afuera y muchos llegan sin compromiso con la región, sólo vienen a trabajar y ellos son los más inconstantes dejando en muchas ocasiones el proceso abandonado y para hacer etnoeducación se necesita que haya una permanencia a mediano y largo plazo para poder aplicar este sistema (Directora de la Escuela Normal Indígena, Amparo Loaiza, 2006)

Diferentes enfoques de lo que se ha entendido por etnoeducación en el departamento son rastreables en los testimonios de los distintos actores. Para algunos la etnoeducación debe partir de la participación comunitaria

de la que son actores principales del proceso todos los miembros de la comunidad; otros aceptan la urgencia de crear identidad con el país a partir del desarrollo de estos procesos etnoeducativos; otros lo perciben como la amenaza de un “retroceso” a formas de vida que distan del “progreso”; otros señalan como fundamental tener en cuenta la medicina tradicional con sus sabedores; y casi todos consideran que es necesario recibir “las dos educaciones”. Ninguno parece cuestionar la institución escolar:

Lo que se quiere es un proyecto etnoeducativo que se desarrolle en la comunidad, para que sean ellos los actores principales de la educación, con principios claros, pero que estos estén reconocidos como un proceso etnoeducativo, que no tenga tropiezos, que sea intercultural y que los niños lleguen a la secundaria bastante competentes a partir del conocimiento adquirido en los primeros años de educación (Simón Valencia, Director de Educación Técnica Pedagógica de la SED en el 2006).

Por lo pronto la urgencia radica en crear una identidad con el país, con el Departamento en todos los aspectos del saber e implementar un plan de estudios con temas etnoeducativos (Miguel Arcángel Cruz, 2006).

Por su parte la ONG GAIA más que la recuperación de los valores lo enfocan como un volver al pasado haciendo un retroceso sin tener en cuenta el presente que estamos viviendo (Padre Medardo Henao).

Por lo tanto, para hablar de la etnoeducación, se debe hablar de la naturaleza, la cultura, el territorio, la medicina tradicional, las plantas medicinales, los rezos, todo esto son cosas que se han ido perdiendo. Algunos viejos han muerto y se han llevado el conocimiento a la tumba. Antes en cada comunidad habían "brujos", hoy son muy pocos y hay que buscarlos hasta en el Brasil. Actualmente hay muy pocos jóvenes que se interesan por esta formación (Miguel Arcángel Cruz, 2006).

Algo que me parece preocupante es que en algunas comunidades hay escuelas de Payés y aunque es muy interesante este proceso va en contra de la educación básica pues para que el niño pueda seguir con esta formación debe abandonar la escuela y quedarse en su comunidad, yo creo que lo conveniente sería que adquiriera los dos tipos de educación para que tenga mayor respaldo si se tiene en cuenta que estamos en un mundo globalizado donde se necesita el conocimiento de las dos partes (Hermana Amparo Loaiza, 2006).

Es necesario aclarar que además de las congregaciones religiosas y las entidades estatales, otros actores —fundaciones y organizaciones no gubernamentales— han intervenido en la configuración de la etnoeducación en el departamento:

En muchas ocasiones el Ministerio de Educación Nacional se alaba a sí mismo diciendo que se está adelantando la etnoeducación cuando esto, si se ha venido dando, ha sido esfuerzos propios de las ONG que aportan dinero para adelantar estos procesos (Gabriel Santa Cruz, 2006)

Tal vez la ONG más renombrada es Gaia Amazonas, que trabaja con la Asociación Acaipí hace años, y han construido juntos el actual modelo de educación que se aplica en Acaipí; puede ser la experiencia de corte etnoeducativo más antigua del departamento, y en ocasiones también la más controvertida. Por haber sido iniciada de manera independiente del Estado, y en un momento en que aún no se promovían los proyectos etnoeducativos como sucede en los últimos tres años, ha sufrido grandes críticas. Al parecer sus propuestas hacia la conservación cultural de las comunidades es prioritario, y plantean adaptaciones importantes a la escuela tradicional en lo que se refiere a docentes propios y al calendario tradicional como orientador de los procesos escolares y administrativos. Cuando Asatrízy contactó a la SED para empezar a pensar las transformaciones que su escuela requería, los funcionarios de la Secretaría se molestaron pensando que, al igual que lo había hecho Acaipí, Asatrízy venía ya adelantando procesos etnoeducativos sin contar

con la Secretaría de Educación. Fueron necesarias varias jornadas de trabajo para que los funcionarios de la Secretaría entablaran confianza con Asatríz y sobretodo con el Cemi como entidad asesora...pero esto ya es materia de un nuevo capítulo.

Es importante tener presente que la descripción del servicio educativo que se acaba de realizar es antecedente de un nuevo panorama en el departamento que traerán los proyectos etnoeducativos del MEN a partir de 2008, siendo el de Asatríz el primero que se adelanta bajo este esquema en el departamento.

4. El proyecto de educación de las comunidades de Asatrizy

Asatrizy desarrollará su iniciativa de replantear la educación escolar recibida en la zona, siguiendo los planteamientos del Plan de Vida. El desarrollo de esta iniciativa se realizará desde el 2008 en Convenio con el Ministerio de Educación Nacional, de la mano de la Secretaría de Educación Departamental y con la asesoría del Centro de Estudios Médicos Interculturales en su fase inicial, en el Marco de la propuesta de *Proyectos Etnoeducativos* del Ministerio de Educación.

4.1 Iniciativa de Asatrizy sobre la educación de sus comunidades

El congreso de Asatrizy de finales de 2007 constituía el cierre de una primera fase de trabajo con las comunidades de Asatrizy. Luego de más de un año de reuniones, giras, ceremonias, se aprobaba la última versión del Plan de Vida y se decidía el siguiente paso a seguir para el desarrollo de las diferentes líneas de acción definidas en el documento. En el Cemi nos hubiera gustado empezar a trabajar empezando por el componente de salud, para comenzar a fortalecer directamente ese sistema médico tradicional tan complejo y completo que, sin embargo, entró en riesgo de desaparecer por muchos factores, entre ellos la falta de aprendices y la muerte de los mayores que se ha acelerado los últimos años.

Pero no: Asatrizy en Congreso en diciembre de 2007 decidió que en la siguiente fase de los trabajos entre el Cemi y Asatrizy darían inicio el desarrollo de su Plan de Vida comenzando por el componente de Educación —y yo “brava” cuando me contaron—. Y es que durante años de reflexiones anteriores a la escritura del Plan de Vida, las personas de Asatrizy venían pensando el tema de la escuela y la educación tradicional (endógena), así que sus razones tendrían para esta decisión.

Desde el 2005, cuando se decidía la conformación de la Kumuã Yoamarã, y con más claridad en el 2006 en las reflexiones que se realizaron en las 7 comunidades de Asatrizy, las personas de la zona compartieron con nosotros su preocupación por los problemas que la educación occidental – que, sin embargo, apreciaban— traía a la educación tradicional.

Durante el año 2006 y 2007 las comunidades de Asatrizy realizamos una reflexión profunda para acordar y redactar el Plan de Vida de nuestras comunidades, Unidos, con un solo pensamiento, para vivir bien. El Proyecto Etnoeducativo tiene como punto de partida el Plan de Vida que consiguió “Presentar un solo pensamiento sobre los trabajos que necesitamos para que las personas de la zona de Yapú en general tengamos una Buena Vida”.

También durante el año 2006 se realizó un diagnóstico etnoeducativo como parte de los trabajos de reflexión comunitaria para la formulación del Plan de Vida. En este diagnóstico se realizaron conversatorios, entrevistas, talleres, observaciones de prácticas de educación propia y educación occidental, se construyeron bases de datos y se realizó un recuento histórico de la educación en la zona. Gran parte de esa información se retomó en este documento y las conclusiones principales de este diagnóstico dieron forma al Componente Educativo del Plan de Vida de Asatrizy.

El convenio 342 de 2008 entre Asatrizy y el Ministerio de Educación, en el cual se enmarca este Proyecto Etnoeducativo, llega a nosotros justamente cuando se había decidido iniciar los trabajos del Plan de Vida comenzando de manera urgente por su componente educativo (Asatrizy, 2009a, p.5).

A continuación se presentan reflexiones de las personas de la zona de Yapú, que delinean el pensamiento que venían desarrollando hasta el 2006 acerca de su educación tradicional (endógena) y educación occidental (escolar).

4.1.1 Necesidad de fortalecer educación endógena

Nosotros estamos pensando con preocupación como es que van a aprender los seguidores y los niños, por que son ellos los que pueden reemplazarnos. Si no hay seguidores la cultura se acaba (Kumú Moisés, 2006).

Es importante que los niños y los jóvenes participen en las ceremonias del Yuruparí para que conozcan y puedan compartir el yagé, el yopo y el mambe y de esta forma se pueda ver reflejada las manifestaciones culturales para que ellos sean continuadores de la cultura (Benjamín Jaramillo, 2006)

Los jóvenes no están poniendo atención a los consejos del payé y no están pendientes de lo que el payé hace. Es importante que los jóvenes estén al lado del payé y que pregunten y practiquen. Si los jóvenes no consultan al payé se pierde la cultura (Kumú Calixto Ardila, 2006)

Anteriormente dice mi cuñado, que los jóvenes le preguntaban a los payés cómo era el rezo de las mujeres que tenían el período, el rezo de las mujeres embarazadas para tener mayor conocimiento sobre la cultura, pero ahora ya no nos gusta, nos olvidamos preguntar y estamos en otro cuento (Eliseo Peña, 2006)

La participación de los niños es buena pero dentro de la fiesta no participan de la toma el yagé, no aspiran yopo y eso dentro le la cultura y las fiestas tradicionales es muy esencial y ellos no lo hacen por temor a iniciar el proceso como aprendices, ya que esto les llevaría a asumir dietas que no tienen la seguridad de poderlas cumplir, sin embargo le tienen respeto a los mayores (Kumú Inocencio Vargas, 2006)

La dificultad está en que el niño se ha ido para la escuela y no hay forma de hacerle el seguimiento completo, no hay espacio para que el Payé esté permanentemente al lado de él. Por ejemplo: después de

haber hecho la primera parte de la formación, el Payé tiene el deber de hacer seguimiento, cuidarlo, mirar si el trabajo ha progresado, no perderle de vista y continuar enseñándole, aconsejándole para que el niño se mantenga dentro de la cultura. Según la preparación antigua...haga de cuenta... *orejas de algodón*, cuando se va aprendiendo se pueden dañar y perder la sabiduría, nosotros nos estamos preparando para sacar adelante la cultura pero se debe estar hablando permanentemente con sabedores para buscar las soluciones (Kumú Calixto Ardila, 2006).

Es importante que se enseñen los rezos de la comida, de la menstruación, las danzas y la historia. Para adelantar esta enseñanza, es importante que el payé sea el coordinador y a la vez que sea él el que pueda enseñar los rezos, la danza que la enseñe el danzador y la historia debe ser papel del historiador (Kumú Inocencio Vargas, 2006)

La esperanza que tengo como danzador, es que el que quiera aprender acuda a mí para que le enseñe y luego de muchos ensayos del aprendiz yo me pueda sentar para observar los pasos y hacerle las correcciones. Pero si quiere ser danzador de verdad debe tomar yagé. Mis hermanos no son conscientes de que yo puedo morir y yo estoy esperando que alguien se anime para que sea mi sucesor (Bayá Miliciades córdoba Ferrer, 2006)

Desde muy pequeños los niños van a la escuela, lo que los lleva perdiendo el interés por la cultura preocupándose más por la cultura occidental (Romelia Acuña, 2006)

En cuanto a la relación de los jóvenes con los padres y mayores, ya hemos señalado que se está perdiendo la educación propia, que no se cumple totalmente porque es muy estricta. Algunos niños y jóvenes prefieren ser modernos y no ven como una obligación lo ancestral. Podemos decir, que hay una separación entre las generaciones jóvenes y sus padres o abuelos, que dificulta la transmisión de los conocimientos, pero que poco a poco va disminuyendo en la medida

en que Asatrízy se ha comprometido a animar a todas las generaciones para que recuerden el valor de las tradiciones (Asatrízy, 2008).

La mayoría de los padres y madres están comprometidos con la buena educación de sus hijos y sus responsabilidades como educadores. Sin embargo, algunos padres de familia no se interesan en apoyar la cultura, mandan a sus hijos a la escuela para que aprendan lo occidental y le dan poco interés a la educación tradicional. Los docentes de la zona señalaron como una dificultad grande la falta de participación de algunos de los padres en los procesos escolares de sus hijos (Asatrízy, 2009a. p.20).

La educación va bien, pero se ha ido bajando la educación propia, se ha perdido el conocimiento de los abuelos y por ello se está perdiendo el poder. Dios mediante si la Asociación va a hacer alguna gestión para que cambie la educación actual es importante que busquen la forma de que la educación propia se pueda ver fortalecida (Kumú Benedicto Mejía, 2006).

Por esto, en el Plan de Vida de Asatrízy se concretaron las siguientes propuestas para fortalecer la educación tradicional (Asatrízy,2007a, p.62):

4.1.2 Propuestas para la educación tradicional

- Enseñar a los jóvenes los conocimientos de los mayores cumpliendo con todos los requisitos exigidos por la tradición, cumpliendo con la disciplina y las exigencias ancestrales.
- Promover el diálogo entre los miembros de Kumuã yoamarã, las autoridades y las comunidades (jóvenes y adultos) para realizar ordenadamente las fiestas, las actividades tradicionales de las comunidades y los procesos de formación.
- Animar a los jóvenes a fortalecer valores tales como el respeto, la obediencia, la responsabilidad y la fe, para que puedan participar de manera adecuada en las actividades tradicionales de la cultura y cumplir los cuidados que les corresponden.

- Fortalecer la unidad entre las generaciones jóvenes y los mayores, para que los padres y sabedores acompañen y animen su formación para la buena vida.
- Apoyar la formación tradicional especial de las mujeres, para que las mayores puedan compartir con las jóvenes sus conocimientos (cuidados de la menstruación, relaciones con la gente, actividades de la chagra, actividades del hogar, actividades artesanales).
- Buscar espacios adecuados para propiciar los procesos de formación tradicional en los que haya las condiciones especiales necesarias para que los jóvenes puedan cumplir con todas las disciplinas exigidas (por ejemplo, un centro de formación manejado por Kumuã Yomarã).

4.1.2 Apuesta por una educación “intercultural”

Desde los años antecesores al Proyecto Etnoeducativo, hubo un consenso entre las personas de la Zona de Yapú acerca de la necesidad de recibir las “dos educaciones”. A pesar de reconocer las fracturas que la institución produce a la educación tradicional, nadie cuestionó la necesidad de mantener la educación escolar, por el contrario, enfatizaban reiterativamente en que querían mantener la escuela y temían que la pregunta por la “etnoeducación” significara la pérdida de la educación occidental:

Yo quiero ver que la educación de la cultura esté avanzando, que haya muchos kumú, payés, historiadores, danzadores para que se mantenga viva la cultura. En la parte de la educación occidental me gustaría que haya bastantes personas estudiadas y muy avanzadas para que pongan todo ese conocimiento al servicio de la comunidad (Efraín Mejía, entonces presidente de Asatrízy, 2006).

La educación occidental enseña conocimientos necesarios para vivir en contacto con el mundo no indígena. Cuando estudiamos, los conocimientos que recibimos sirven para que podamos conseguir trabajos remunerados y, con ellos, pagar las nuevas necesidades que nos han aparecido. Por ejemplo, algunas personas consiguen trabajo

y salen por temporadas de la zona, de modo que sus hijos crecen separados de la tradición, tanto que hasta olvidan las lenguas tradicionales. Insistimos en que la formación ancestral permitía a las personas crecer fuertes para llevar el estilo de vida que se necesita en este territorio, sin depender de personas ni de recursos externos (Asatrízy, 2007a, p.60).

La gran dificultad que se nos presenta es que en los colegios no hay payés que hagan los rezos y las recomendaciones correspondientes, pero lo que les pedimos es que por lo menos se cuiden un día pero, que así mismo sigan estudiando (María Luisa Ardila, 2006)

Es importante que les enseñen materias occidentales como matemáticas, español pero mucho más profundo y después sí hacer evaluaciones. También es importante que les enseñen cosas de la cultura como a tocar y bailar carrizo, danzas, casco de morroco, cabeza de venado, pero que sean los mismos profesores que enseñen esto para que los niños aprendan. Si él profesor no puede es importante que las cosas de la cultura las enseñe un sabedor, pero si en la comunidad no hay un sabedor se puede invitar a un padre de familia para que le enseñe a los hijos (Contestadora María Luisa Ardila, 2006)

En cuanto a la educación superior occidental han sido pocas las personas de la zona que han realizado estudios de pregrado, pues a medida que avanzan los niveles de enseñanza, se encuentran con dificultades económicas o con el proceso académico. Adicionalmente la educación superior está orientada a la formación para el empleo asalariado, a pesar de que en el departamento del Vaupés hay contados casos de oferta de empleo. Por esto: “como ya no hay cupos para que todas las personas que estudian tengan empleo, debemos recordar que la formación tradicional no está dirigida a la competencia sino a la consecución de lo que se necesita para poder convivir. Por eso necesitamos que la educación no tenga como objetivo formar para la competencia laboral, sino formar para vivir bien en la comunidad (como profesionales académicos y como personas de la tradición)” (Asatrízy, 2008, Pág. 60)

En la zona sería magnífico trabajar las dos culturas (niños, jóvenes y aprendices), que los profesores enseñen con buen ánimo para que haya un buen equilibrio entre ambas (Kumú Benedicto Mejía y Kumú Bernardo Suárez).

4.1.3 Características de los etnoeducadores

Las personas de Asatrízy tenían claro que desde hacía años no estaban satisfechas con las características de algunos de los docentes que eran asignados a sus comunidades: querían docentes que manejaran al menos una de las lenguas de la zona y el español, preferían que fueran personas de la zona y que fueran respetuosos de la cultura al tiempo que se interesaran en aprender de ella para enseñarla. Desde el inicio de la reorganización bajo la figura de Asatrízy tenían el objetivo de lograr tener autonomía para elegir los docentes de sus escuelas:

Algo importante el profesor debe ser bilingüe para que esté en condiciones de enseñar español y en dialecto (Omaira Pereira, 2006)

El profesor ideal debe ser de la zona y que conozca la cultura, que esté metido en ella, de esta manera él sería el conductor de todos los niños y el encargado de motivar e invitar, por eso, si el docente ha estado metido en la cultura, está en buena capacidad de enseñar adecuadamente los dos tipos de educación; pero si es un profesor de afuera y que cuando llega no le interesa y solo se dedica a la enseñanza de lo occidental puede llevar a que se pierda la cultura, por eso la mejor opción es que sea de la zona (María Luisa Ardila, 2006)

Como la Asociación apenas está iniciando, nos gustaría que vinieran profesores con mucha calma y respeto, que estén interesados en la cultura y que se vayan metiendo con lentitud, que aprendan, que tengan sentido de pertenencia, que tomen yagé, inhalen yopo y participen de los diferentes eventos culturales. (Kumú Benedicto Mejía y Kumú Bernardo Suárez).

Con respecto a los docentes, actualmente se cuenta con diez personas asignadas para las 7 comunidades. Una gran ventaja identificada es que los docentes de la zona generalmente son personas indígenas, por lo que pueden ser más sensibles a las necesidades de nuestra cultura. Sin embargo en ocasiones “las personas nativas que se forman como profesores se olvidan de los cuidados tradicionales y de la educación ancestral, y pierden el interés de prolongarla en los niños” (Asatrizy, 2008, Pág. 58).

Cuando la Asociación funcione se podría escoger el docente y el tipo de educación que se quiere (Kumú Benedicto Mejía y Kumú Bernardo Suárez).

4.1.4 Propuestas para la educación occidental

En respuesta a estas problemáticas e iniciativas, en el plan de Vida de Asatrizy se plantean las siguientes propuestas para desarrollar la educación occidental (Asatrizy, 2007a, pp.62y63):

- Intentar que la educación que reciben los jóvenes en los centros educativos (escuelas e internados) se articule con nuestras tradiciones culturales y se acomode a las características de nuestras comunidades. Para eso proponemos que los proyectos educativos institucionales de la zona se hagan con base en nuestro plan de vida, en el que se recoge la orientación de kumuã yoamarã.
- Buscar acuerdos interadministrativos entre Asatrizy y las entidades encargadas del servicio de educación, para que nuestras autoridades puedan participar más de cerca en el manejo de los centros educativos (entre otras cosas en la selección, manejo y evaluación de los docentes).
- Incluir en el plan de estudios de los centros educativos nuevas áreas de enseñanza en las que se impartan conocimientos sobre nuestra tradición, para que los sabedores y miembros de la comunidad que conocen la cultura puedan transmitir sus conocimientos a los niños y jóvenes.

- Revisar el plan de estudios occidental, para que los contenidos que se enseñen respeten los valores de nuestra cultura tradicional (por ejemplo, en el tema de educación sexual)
- Impulsar acuerdos entre los padres, profesores y niños de los centros educativos, para que todos tengan un mayor compromiso con el aprendizaje y la formación que se imparte (seguimiento académico y disciplinario)
- Organizar el manejo de los centros educativos, especialmente de los internados de la zona, para que los niños tengan una atención constante de los profesores; pueda recibir una alimentación adecuada en la que se incluyan comidas tradicionales; puedan cumplir con los cuidados tradicionales de la menstruación (especialmente cuando llega por primera vez); puedan cumplir con las dietas y disciplinas del cuidado del cuerpo que se deben mantener desde el momento de la iniciación; reciban buen ejemplo para prevenirlos de los riesgos del mal comportamiento como las borracheras y, en general, que puedan mantener una buena convivencia entre ellos y con la comunidad.
- Acoger a los profesores para que sepan que son bienvenidos, recordarles que su comportamiento personal en la comunidad es un ejemplo para los alumnos durante el proceso de formación y que es necesario que se comprometan con las normas y responsabilidades que les corresponden.
- Invitar a los profesores para que participen en las actividades tradicionales de la comunidad y empiecen a dar ejemplo a los niños; según las indicaciones de los sabedores, los profesores pueden llevar también a los niños para que participen en los espacios de formación tradicional.
- Inculcar en los niños y jóvenes la disposición para que pongan la educación que reciben al servicio de la comunidad (para que sean buenos líderes en el futuro).
- Buscar asesoría que ayude a líderes, profesores y la comunidad a sacar adelante nuestras propuestas en el proceso de educación.

- Mejorar la infraestructura y los materiales de nuestros centros educativos para poder prestar el servicio de educación con más calidad.
- Buscar alternativas que permitan apoyar a los jóvenes para que puedan cumplir los ciclos de formación académica.

Son estas reflexiones y propuestas de las comunidades las que entrarán a conversar con la propuesta de los proyectos etnoeducativos del MEN en el 2008.

4.2 . Política pública de los “proyectos etnoeducativos” del Programa de Etnoeducación del Ministerio de Educación

El proyecto Etnoeducativo que Asatríz desarrolló se enmarca en la política de Proyectos etnoeducativos del Programa de Etnoeducación del MEN que se extendió hasta el 2011 por el territorio colombiano:

De acuerdo con datos del Ministerio de Educación, hasta ahora se han implementado 49 proyectos etnoeducativos en el país, de los cuales 11 corresponden a comunidades que han expandido sus modelos propios de educación. Estos proyectos han beneficiado a unos 230 mil estudiantes y 8 mil docentes. En la actualidad se discute la creación del Sistema Nacional de Educación Propia, que entre otras consecuencias mejoraría la relación laboral de los maestros (MEN, 2010).

En su página web, el Ministerio de Educación definía entonces como objetivo del programa de Etnoeducación:

Mejorar el acceso, permanencia y calidad educativa de los grupos étnicos, teniendo en cuenta su cultura, territorio, lengua y cosmovisión.

Y señalaba que la diferencia entre PEI, PEC y Proyecto Etnoeducativo era su ámbito de acción:

El proyecto etnoeducativo es la política de un Pueblo Indígena (todo el pueblo, incluyendo sus comunidades y asentamientos). Por ello se hace necesario que su construcción se realice mediante procesos

participativos de los cuales hagan parte todas las comunidades. Así mismo, es muy importante que en su formulación se respeten las formas organizativas propias de los pueblos, y su construcción se realice conforme a las estructuras propias de toma de decisiones. La participación de las autoridades tradicionales, sabedoras y mayores, es por ello fundamental. El PEC es la aplicación y adecuación de la política educativa a nivel de las comunidades. Por eso se le llama "proyecto educativo comunitario". El PEI, por su parte, se elabora para prestar el servicio educativo en el área cubierta por cada establecimiento y atiende a una comunidad educativa específica. En ocasiones, cuando se comienza el proceso de formulación del proyecto etnoeducativo, algunas comunidades llevan ya procesos tales como el diseño de un PEC o algunos materiales. En estos casos, se comienza por una revisión crítica de tales antecedentes etnoeducativos, de manera que con la participación de todos, se determine qué elementos de aquellos materiales se retomarán en el proyecto etnoeducativo.

En la entrevista realizada a Jairo Antonio Nieto — exfuncionario del grupo de etnoeducación del Ministerio — recuerda la manera en que esta propuesta se configura en el Ministerio, recogiendo aprendizajes de fases anteriores. Nieto recuerda que en el 2005 cuando reingresa al Ministerio, antes de la propuesta de proyectos etnoeducativos se tenía pensada otra política: Escuela Nueva, Material educativo bilingüe, aceleración del aprendizaje por la extra-edad y telesecundaria. Entonces el equipo de etnoeducación se detuvo a reflexionar sobre este enfoque tan cercano a la Educación Bilingüe intercultural, que

lo que hace es pasar en lengua las mismas cartillas con métodos silábicos, métodos que ya para nosotros y para muchos pedagogos no son los apropiados (Nieto, 2011)

El exfuncionario recuerda también que el grupo de Etnoeducación propuso otro tema importante desde la pedagogía crítica, planteando la necesidad de que los docentes hicieran consientes “el hecho educativo”:

Yo como docente dónde estoy parado, qué estoy reproduciendo, y claro... yo puedo ser muy indígena y muy en mi discurso de "la cultura", pero en el aula ¿qué estoy haciendo con los niños? ¿qué estoy reproduciendo?

El grupo de etnoeducación entonces también cuestionó: ¿qué piensan los pueblos indígenas en su educación? ¿cómo la ven?

Cuando llegamos a hacer proceso de consulta nos cambió la mentalidad totalmente. Nos cambió todo el proyecto porque era un proyecto formulado desde el Ministerio —se llamaba la Atención permanente de la Población a Nivel Escolar—, y era un proyecto pensado así desde occidente, traía modelos educativos occidentales, pero en lengua. Ellos decían "¿para qué consulta? No hay que hacer proceso de consulta porque nos va a afectar", y nosotros "hay que preguntarles qué es lo que quieren, por lo menos, no llegar a decirles que se va a adaptar esto y ya". Entonces los pueblos indígenas —Ette Ennaka, Chimila, wayú y los Uwa— dijeron "no señor, nosotros no queremos escuela nueva, queremos nuestros propios modelos". Entonces nos tocó devolver todo el proceso, devolver todo el proyecto porque no cumplimos con indicadores con eso... no podíamos; y empezar la consulta como debe ser. El resultado de la consulta fueron los proyectos etnoeducativos. Entonces ahí fue donde dijimos, claro la metodología es de consulta, la metodología no es decir: mire acá está el proyecto o construyamos ese proyecto, no, sino qué es lo que tienen de educación y cómo la quieren (Nieto, 2011).

Señala Nieto que un punto crucial de la política del grupo de etnoeducación a partir del 2005 —con los proyectos etnoeducativos— será reconocimiento básico de que existen otros procesos educativos de los grupos étnicos:

(...) entonces empezamos a reconocer la educación propia. Hasta finales del año pasado el ministerio se dio cuenta "sí, tenemos educación propia... tenemos que aprender" y la ministra salió a decir "es un proceso de innovación" y no es innovación, es algo que la

tradicción ha existido siempre, en la cultura, pero ahora se abrió la mirada (...) y definitivamente hay un proceso educativo que es formativo realmente en los pueblos indígenas, y un proceso escolarizado, que ha sido desde la historia impuesto pero que ahora se puede apropiarse y recoger para que recoja los intereses del pueblo.

Eso obviamente es bastante crítico y tiene que romper con una escuela convencional occidental para construir ellos mismos la escuela. Por eso empezaron nuevas propuestas, ellos hablan de estándares y competencias y nosotros hablamos de competencias propias... ¿cuáles son? ¿son las mismas de los estándares o son las competencias propias de verdad, las que queremos? Entonces gente como los de la sierra dicen "competencias propias es seguir la ley de origen... y respetarla, pero seguirla, practicarla, porque son mandatos" (Nieto, 2011).

Según el exfuncionario, este reconocimiento de la educación propia y las reflexiones comunitarias sobre la educación de cada pueblo indígena abre la puerta a otras transformaciones bajo la metodología de los proyectos etnoeducativos: se dio paso a pedagogías contextuales y se reconocen los saberes previos de los niños, se cambió la asignatura por área asignatura rompiendo con los horarios y escenarios de clases,

Fíjate (en Asatrízy) que ya están pensando en hacer rutas que corresponden a épocas de crecimiento y desarrollo del niño, entonces bueno ¿por qué dicen que primero la chagra?, porque el niño está en la chagra en los primeros años de vida con la mamá, entonces ¿por qué le vamos a cambiar el asunto?

En relación al debate sobre los estándares de calidad para población indígena, Nieto afirma en primer lugar que no se rompe con el concepto de competencia,

sino que se contribuye a él, se arma, se volvió algo mucho más integral. (...) Definitivamente las competencias no sirven para medir nada, ninguna son objetos de medición, más bien es para establecer parámetros de cómo trabajar la educación, cómo desarrollar en los

niños realmente las potencialidades más bien. Y hay que mirarlas no cómo estándares, sino hay que mirarlas más bien desde diferentes puntos de vista porque así como hay niños que nacen para ser...sabedor, médico tradicional, para hacer chagrero (...) El problema es pensar en que todos tenemos que lograr las mismas competencias. O sea estandarizar, ese es el problema de las competencias.

El Programa de Etnoeducación consideraba un elemento crucial la participación de las comunidades en la construcción de sus proyectos etnoeducativos. Definía como características del proceso de consulta el que fueran transversales, cíclicos, permanentes e interculturales (“es decir que fortalecen la autonomía de los grupos étnicos y generan el dialogo reciproco para el logro de la prestación del servicio educativo en correspondencia y coherencia con el proyecto etnoeducativo”). Las “rutas metodológicas” para la construcción de estos proyectos buscaban ser incluyentes (que todos participaran), reconocer la heterogeneidad en los procesos educativos de las distintas comunidades de Colombia, propiciar la participación social comunitaria de los grupos étnicos, y propiciar que sean los propios grupos étnicos los protagonistas de sus decisiones en el tema educativo. En el 2009, Cecilia María Vélez— entonces ministra de Educación— resumía así las tres grandes fases de la implementación de los proyectos etnoeducativos (Formulación comunitaria de proyecto etnoeducativo, puesta en práctica de modelo pedagógico, fortalecimiento de modelo etnoeducativo):

Los proyectos etnoeducativos se construyen por pueblo, y comprenden tres componentes: el primero tiene que ver con los procesos de consulta y concertación a partir de metodologías participativas, con la representación de autoridades tradicionales, sabedores, docentes, padres y madres de familia, entre otros, respetando las estructuras organizativas e instancias de toma de decisión de cada pueblo. Así se logra que las propuestas educativas respondan a prácticas innovadoras que reconocen formas propias de pensar y aprender, estilos cognitivos y pedagogías diferentes. Posteriormente se formula el proyecto etnoeducativo, que consiste en definir el qué, el cómo y el cuándo como guía de los procesos proyectados por el grupo étnico. Se identifican las prácticas y estrategias pedagógicas en el aula y en la comunidad, estableciendo modelos etnoeducativos acordes con estas realidades. Una vez implementado, se definen estrategias de fortalecimiento que permiten identificar avances en el proceso y propiciar acciones de mejoramiento para alcanzar los propósitos. De manera paralela se trabaja en la conformación de un tejido interinstitucional, donde distintos actores, incluyendo a las autoridades propias de los grupos étnicos, las secretarías de Educación, entidades del Estado y el Ministerio, definen sus roles y responsabilidades en la implementación del proyecto mediante procesos de corresponsabilidad, propiciando una atención diferenciada a las comunidades. Los proyectos se inician con un pilotaje que una vez evaluado se multiplicará en las demás instituciones educativas a donde asistan niños y niñas que pertenecen a los pueblos indígenas.

Imagen 10: Al Tablero 51. Julio-Agosto 2009. p.2

La metodología de la construcción de los proyectos se explicaba detenidamente a las comunidades con quienes se desarrollarían los convenios, como lo reseña la fundación etnollano en el caso del proyecto etnoeducativo de la comunidad Amorúa que esta ONG asesoraba:

Las reuniones estuvieron precedidas por la presentación de la Política Etnoeducativa del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la metodología de trabajo para la construcción social y participativa de Proyectos Etnoeducativos. Juana Vargas, del grupo de etnoeducación del MEN, estuvo a cargo de la exposición y explicó que la metodología propuesta es una guía para desarrollar los procesos pedagógicos, según la manera de pensar, de hacer y de enseñar, de cada pueblo indígena. También contó que, para la formulación del proyecto, se debe establecer una alianza interinstitucional entre los cabildos indígenas o su representante, el MEN y la SED, donde se cuente con una mayoría indígena (Etnollano, 2009)

En caso de que los pueblos indígenas con quienes se planteara un proyecto etnoeducativo ya tuvieran un proceso adelantado, se partía de revisar su proceso

(...) si vamos a trabajar con los pueblos indígenas, no es olvidar su proceso, no, sino que en hay que ver ese proceso educativo, cómo lo están pensando, entonces recojamos la experiencia, mirémonos y mirándonos tanteamos los proyectos etnoeducativos (Nieto, 2011).

En el portal electrónico del MEN, se expresaba que el proyecto etnoeducativo se caracteriza por:

- Desarrollar el Plan de Vida de un grupo étnico en su dimensión formativa y educativa.
- Ser un proceso de participación social y colectiva de toma de decisiones.
- Identificar los procesos educativos del grupo étnico y definir los lineamientos para su aplicación social y comunitaria (incluyendo la definición de una política lingüística).
- Reconocer la tradición, los conocimientos, la ciencia, la tecnología y la cultura del grupo étnico incluyendo los aspectos interculturales que se consideren relevantes para el desarrollo de su proceso educativo.
- Implementar ejercicios de prospectiva social para planear los procesos educativos a futuro. Generar las orientaciones para la prestación del servicio educativo y una atención diferenciada para el fortalecimiento de la identidad cultural. El proyecto etnoeducativo se formula de manera explícita por componentes integrados y articulados a los propósitos del grupo étnico para orientar sus propios procesos educativos

En Abril del 2009, en la edición No. 51 de Al Tablero, Cecilia María Vélez expresaba que la Revolución Educativa responde a los reconocimientos de la multiculturalidad de la Constitución de 1991, y aseguraba que los proyectos etnoeducativos contribuyen a afianzar el reconocimiento y atender de manera inclusiva y pertinente a los grupos étnicos:

El Ministerio de Educación Nacional entiende como una acción transformadora el fortalecimiento de la institución educativa y viene desarrollando diferentes estrategias para lograr que, cada vez más, éstas reconozcan y atiendan de manera inclusiva y pertinente a la población diversa y en condición de vulnerabilidad. Con los procesos se busca afianzar la formación de niños, niñas y jóvenes de los grupos étnicos, para valorar y conservar su propia identidad, el ejercicio de su autonomía, su territorio y el fortalecimiento de su idioma a través del diseño de currículos pertinentes, formación de docentes y prácticas en el aula, que consideren los calendarios ecológicos y ceremoniales, así como los diferentes aspectos que promueven las relaciones interculturales, incluyendo el uso y apropiación de tecnología de la información.

Imagen 10. Al Tablero No 51 n 2

Según la entonces Ministra, entre 2005 y 2009, se habían apoyado 42 grupos étnicos, en 20 entidades territoriales, lo que incluía 893 establecimientos y 128.159 estudiantes. Se proyectaba entonces acompañar a 24 nuevos pueblos indígenas y 6 entidades territoriales con comunidades negras en territorios colectivos (MEN, 2009b, p.2).

El siguiente cuadro muestra algunos de los grupos étnicos "con acompañamiento metodológico del MEN" en el 2008, incluido el del Vaupés:



Entidades Territoriales	Grupo Etnico	Estado de avance	Acciones focalizadas 2009-2010
Putumayo, Caquetá, Cauca y Nariño	Inga	Construcción del proyecto etnoeducativo	Diseño y construcción participativa de modelos etnoeducativos
Putumayo	Camentsa	Construcción del proyecto etnoeducativo	Diseño y construcción participativa de modelos etnoeducativos
Putumayo	Complejo sociocultural del Valle del Guamuez y san Miguel: Kofán, Awa, Pasto, Kichwa, Emberá	Formulación del proyecto etnoeducativo	Diseño y construcción participativa de modelos etnoeducativos
Meta	Achagua - Piapoko	Construcción del proyecto etnoeducativo	Diseño y construcción participativa de modelos etnoeducativos
Vaupés	ASATRIZY: Tatuyo, Bara, Barasana, Tukano, Tuyuka,	Construcción del proyecto etnoeducativo	Diseño y construcción participativa de modelos etnoeducativos
Vaupés	Kubeo	Unificación del proyecto etnoeducativo	Diseño y construcción participativa de modelos etnoeducativos
Magdalena, La Guajira, César, Distrito Santa Marta, Valledupar, Ciénaga	Kogui, Wiwa, Arhuaco	Lineamientos para la construcción del proyecto etnoeducativo	Diseño y construcción participativa de modelos etnoeducativos
Cartagena	Palenque	Construcción del proyecto etnoeducativo	Diseño y construcción participativa de modelos etnoeducativos

Imagen 11: Proyectos Etnoeducativos asesorados por el MEN en el 2008. Disponible en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-189014_recurso_5.pdf

El título del cuadro me recuerda una confusión que siempre tuve frente al papel del Ministerio en los proyectos etnoeducativos: ¿financiaba o acompañaba metodológicamente? ¿Realizaba interventoría o asesoría? La respuesta es importante puede tener consecuencias en la autonomía de las comunidades en las decisiones sobre la educación de su zona, y explicar las tensiones con otros asesores de los procesos.

Por otra parte, la política del Programa de Etnoeducación no estaba aislada del aparato institucional del Ministerio de Educación: entraba en juego también con los programas dictados por el departamento de Calidad, y colindaba con las políticas referidas a la educación para población rural o para población vulnerable, intentando posicionarse en medio de la política general abarcada por la “Revolución Educativa”, que, como se explicó en el

numeral 3, dirige la educación nacional con un enfoque neoliberal. Un fragmento de “la educación se revoluciona en el campo” ilustra otros contextos institucionales de la atención a población indígena:

De norte a sur y de oriente a occidente, la Revolución Educativa que ha vivido el sector rural es evidente. Se sigue trabajando todos los días para fortalecerla.

AHORA LOS NIÑOS CAMPESINOS ENTRARÁN A TIEMPO Y EN CONDICIONES DE EQUIDAD AL SISTEMA EDUCATIVO.

LOS JÓVENES DE ZONAS RURALES DE ALTA DISPERSIÓN PODRÁN TERMINAR LA EDUCACIÓN MEDIA SIN TENER QUE ABANDONAR EL CAMPO.

LOS JÓVENES CAMPESINOS PODRÁN CURSAR EDUCACIÓN SUPERIOR Y FORMARSE PARA EL TRABAJO Y VIVIR EN EL CAMPO MEJOR QUE SUS PADRES.

Con el convencimiento de que, a través de la educación, es posible superar la pobreza y construir las bases de un país más competitivo, solidario, tolerante y pacífico, el Gobierno Nacional propone a los colombianos redoblar esfuerzos para que la Revolución Educativa llegue al campo.

La mayoría de los jóvenes de la zona rural excluidos del sistema educativo tienen más de 13 años, sólo han cursado el 5° grado y muchos ya están vinculados a actividades productivas. Es urgente alcanzar la cobertura de educación para todos.

Durante los últimos años se ha probado una política educativa para la equidad social, dirigida a ofrecer más y mejor educación a los niños, niñas y jóvenes de la zona rural del país. Las metas se orientan a lograr que todos los niños, niñas y jóvenes campesinos e indígenas entren al sistema educativo oportunamente, permanezcan y avancen en él, y logren competencias básicas y laborales que les permitan convivir y ser productivos en cualquier medio.

(...) Los pueblos indígenas seguirán recibiendo apoyo del Ministerio técnico para la formulación y puesta en práctica de proyectos etnoeducativos en consonancia con sus planes de vida, lenguas y culturas.(...) Entre 2008 y 2013, el país complementará los recursos disponibles con 40 millones de dólares provenientes de un crédito

con el Banco Mundial, para llevar más y mejor educación a la población de la zona rural (MEN).

En el marco de este enfoque, concluye Cecilia María Vélez en el 2009 acerca de los 42 proyectos etnoeducativos que le significaban a la política de cobertura en el 2009 el logro de 128.159 estudiantes matriculados:

En este número se presentan experiencias, opiniones y concepciones sobre la etnoeducación, que enriquecen una nueva concepción de la educación desde el marco de derechos y deberes, que hace posible la competitividad a partir del reconocimiento y valoración de la diversidad.

Imagen 12: Al Tablero No.51. 2009, p.2

4.3 El proyecto etnoeducativo de Asatrízy (2008-2011)

4.3.1 Primera fase: la construcción comunitaria del “proyecto etnoeducativo” (2008-2009)

Inicio del proyecto etnoeducativo entre Asatrízy y el MEN

(...) Le cuento que se me cumplió el sueño de trabajar en el Vaupés, apoyándolos en los ajustes que quieren hacer en sus escuelas, para conseguir un modelo educativo intercultural que responda mejor a sus condiciones, costumbres y visión de mundo. Se imaginará la dicha que tengo ... y el camello que espera! (...) Quería preguntarle si en el Min. de Educación hay alguna base de datos, biblioteca, archivo o similares que me permita conocer experiencias de etnoeducación interesantes y desastrosas en el país (Correspondencia personal del 29 de Diciembre de 2009, a Camila Rivera).

Yo conocí a Camila por azar — si tal cosa existe— en el matrimonio de una buena amiga. Tuvimos la suerte de toparnos y conversar, y llegamos a los indios y la educación y las posibilidades. No sabía entonces qué cargo había tenido en la subdirección de poblaciones del MEN. Cuando la

decisión de Asatrizy de trabajar en educación se consolidó le escribí, suponiendo que el Ministerio tendría algún archivo que recogiese experiencias de etnoeducación en el país. Camila me contactó con Andrés Fernández, quien con amabilidad me orientó y escuchó con interés de Asatrizy tomando nota... yo no sabía para qué. Un tiempo después Andrés me llamó y me contó que el MEN estaba desarrollando proyectos etnoeducativos con organizaciones indígenas, y que les interesaba contactar a Asatrizy. Jairo Antonio Nieto fue el funcionario de la subdirección de poblaciones del MEN delegado para establecer el convenio con Asatrizy.

Los del Cemi y los amigos de la Junta Directiva de Asatrizy nos pusimos felices cuando nos enteramos que existían estos proyectos y que Asatrizy podría ser parte de ellos. Asatrizy y el Cemi habían acordado como objetivos comunes emprender acciones que apuntaran al fortalecimiento de su autonomía y de sus relaciones interinstitucionales, así como el desarrollo de sus propuestas en el Plano Educativo. Facilitar el contacto entre Asatrizy y el Ministerio para que iniciaran el proyecto etnoeducativo colmaban estos objetivos. El entonces presidente de la Junta Directiva, Efraín Mejía, nos pidió que lo siguiéramos acompañando y asesorando durante los trámites del convenio y más adelante decidirá contratarnos como equipo asesor del proyecto.

Un primer paso hacia la formalización del convenio y los inicios de las relaciones interinstitucionales fue visitar al entonces Secretario de Educación –que poco tiempo después sería destituido—. Él, como gran parte de los funcionarios del Departamento del momento, no se entusiasmaban mucho con la idea de la “etnoeducación”:

'Bueno, el secretario -formal y foráneo como muchísimos funcionarios públicos del departamento- hizo sólo preguntas para verificar que no fueran a "retroceder" en los avances logrados en la educación occidental por esa modita de querer "retroceder" a la cultura, que es lo que en general se entiende y se teme de la etnoeducación en el

Vaupés... además asumía que Asatrizy no va a tener autonomía en el manejo de sus escuelas, sino que su "proyectito" será sometido al proyectote de la "asociación educativa zonal" a la que actualmente pertenece. Ya te contaré cómo resulta la cosa cuando llegue realmente el momento de dar esa batalla (Correspondencia a Hilda Mar Rodríguez, 19 de octubre de 2008).

Luego hubo una segunda reunión con otras asociaciones y el equipo de etnoeducación de la SED. Allí nos conocimos con "Chucho", indígena guanano fuerte y claro que viene trabajando por la educación de su gente hace años en la SED. Esta reunión daría el inicio a una relación interinstitucional (SED, MEN, Asatrizy, Cemi) interesante, en la que el principal reto fue establecer confianza para construir una buena propuesta educativa:

'La reunión estuvo muy bien, creo que Asatrizy quedó muy bien frente a las entidades y se sintió respaldada en esta nueva fase. A la SED no le gustó que la zonal de Acaipí hiciera hace años su proceso sin contar con ellos nunca, sino de hecho peleando con ellos y levantándolos contra ellos. Así que al comienzo dudaron y se previnieron frente a nosotros como acompañantes, como ONG. Al Final estuvo claro que el Cemi se sabe distinto a Asatrizy y que el proceso en etnoeducación recién comienza en la zona... comienza también contando con ellos. El MEN hizo referencia en varias ocasiones a la "voluntad política" a partir de la buena fe de sus políticas como institución... creo que todos empezamos a entrar en sintonía con esa propuesta, aunque sepamos que hay quienes se aprovechan de esta buena fe de la gente... los hay también que están realmente interesados y son ellos con quienes se puede contar para inventarnos los sueños (Correspondencia dirigida a Carolina Amaya, Julio 1 de 2008).

El 24 de Julio de 2008 se suscribe el Convenio 342 de 2008 entre Asatrizy y el MEN: este será el primer convenio que Asatrizy suscribe directamente con el Estado. Y también la primera vez que manejará un millonario recurso directamente.

Para el desarrollo del proyecto etnoeducativo, el MEN planteó unos requisitos básicos: se conformaría un equipo de trabajo interdisciplinario e intercultural en el que habría al menos

Un pedagogo con experiencia en aulas, ejes temáticos y proyectos pedagógicos, quien asesorará la construcción del componente pedagógico y la práctica en aula a través de la capacitación a etnoeducadores (Convenio 342 de 2008).

Con base en las orientaciones del Convenio, durante el segundo semestre de 2008 y comienzos de 2009

se desarrolla la primera fase, en la cual se discute, acuerda y describe en un documento final los lineamientos generales de la educación en la zona acordados con todas las comunidades. El MEN propone cuatro componentes del proyecto:

1. Primero el conceptual, que se refiere a la función social de la educación, el perfil del egresado, los principios y fundamentos de la educación y la descripción de la educación propia/endógena que se quiere proteger.
2. Un segundo componente es el pedagógico, en el cual se describe cómo debe cambiar la escuela (lineamientos curriculares, contenidos, articulación conocimientos de cultura con occidente, perfil del etnoeducador, recursos didácticos..) para responder al componente conceptual.
3. Un tercer componente operativo que describe procesos de participación y administración de la educación en la zona para lograr su función social
4. un cuarto componente metodológico, que describe cómo se aplicará en la siguiente fase el proyecto final (Correspondencia personal a pedagogo, 3 de septiembre de 2008)

Actores involucrados

El documento *Proyecto Etnoeducativo Majirike* (Asatrizy, 2009a) relata la manera en que se trabajó durante esta primera fase del proyecto y los actores involucrados:

La Kumuã Yoamarã: las metodologías propuestas han incluido espacios tradicionales de reflexión a cargo de la Kumuã Yoamarã y se ajustaron a las propuestas de los mayores quienes dieron fuerza, luz y consejo para hacer bien los trabajos, teniendo en cuenta las decisiones de nuestro Plan de Vida.

Coordinadores zonales de etnoeducación: Para iniciar los trabajos del componente educativo elegimos a dos personas de la zona: Los capitanes de las siete comunidades de Asatrízy eligieron a una persona que representara a los nuevos líderes y tuviera experiencia en educación. El Consejo Mayor de la Kumuã Yoamarã eligió a un kumú que representara su conocimiento, mantuviera la información y asegurara la posibilidad de recibir su consejo durante todo el proceso.

Padres y Madres de familia: Consideramos muy importante informar y contar con la opinión de los padres y madres de los estudiantes. Por esto, hemos realizado giras por las comunidades, reuniones, talleres y congresos para escuchar y responder a los deseos de todas las personas de la comunidad, así como para vincularlos en las futuras responsabilidades de este proyecto.

Líderes: Nuestra comunidad cuenta con varios líderes que históricamente han participado y animado la construcción de la Buena Vida en nuestras comunidades. Por esto, quienes han estado interesados han tenido la oportunidad de participar en todas las reuniones relacionadas con el proyecto en Bogotá, Mitú y en la zona de Yapú.

Niños, niñas y jóvenes: Hemos aprendido que es muy importante vincular a los niños, niñas y jóvenes en este proyecto. Por esto hemos realizado grupos de trabajo con ellos dentro de nuestras reuniones y hemos realizado talleres en los centros educativos para escuchar las inquietudes de los estudiantes.

Junta Directiva de Asatrízy: La junta directiva de Asatrízy ha coordinado el proceso de ajuste y aprobación de los diferentes aspectos del Proyecto Etnoeducativo relacionados con la escuela, los docentes y la comunidad. Cada paso de este Proyecto Etnoeducativo respetó el esquema de toma de decisiones que usamos en Asatrízy

Y Organizaciones Amigas

Proceso

para realizar el Proyecto Etnoeducativo Majirñke primero que todo se hizo un diagnóstico general de toda Asatrizy. Se le preguntó a los niños, mediante talleres y preguntas, a los padres de familia, a los kumua, cómo queríamos la educación aquí en nuestra zona (Marcelo Muñoz, 2009b)

La junta directiva de Asatrizy ha coordinado el proceso de ajuste y aprobación de los diferentes aspectos del Proyecto Etnoeducativo relacionados con la escuela, los docentes y la comunidad. Cada paso de este Proyecto Etnoeducativo respetó el esquema de toma de decisiones que usamos en Asatrizy. (Asatrizy, 2009a, p.7)

El nombre del proyecto etnoeducativo es Majirñke, eso está escrito en lengua tatuyo, y quiere decir conocimiento integral. Es el globo de la sabiduría. Saber de lo tradicional y saber de lo occidental. En nuestro territorio hay un grupo de sabedores, que son historiadores, rezadores, tocadores de instrumentos sagrados, gente que sabe la ley de origen, hay bayas. Entonces, ese grupo de sabedores son los que dijeron, bueno, vamos a buscar contenidos, para enseñar a nuestros niños. Entonces ahí es donde se busca ya los contenidos. Luego se hace una concertación con los estudiantes: ¿ustedes quieren aprender esto? ellos dicen sí, y después hay otra concertación con los padres de familia: queremos que la educación sea así. También se hizo otra concertación con los padres de familia, etnoeducadores, y todos aprobaron que sí (Coordinador de Etnoeducación Marcelo Muñoz en MEN, 2010).

En el *informe técnico del estado del avance del proceso de formulación participativa del proyecto etnoeducativo* presentado al MEN, se da cuenta de las diferentes actividades realizadas para lograr la formulación comunitaria del proyecto Majirñke:

- 3 reuniones interinstitucionales de Asatrizy, la SED y el MEN.

- 7 Talleres con la junta directiva y etnoeducadores para reflexionar sobre el perfil del etnoeducador, realizar capacitación sobre formulación curricular, ejes temáticos o proyectos, historia de legislación en etnoeducación, proyecto de aula, estándares y plan de estudio.
- Jornadas de trabajo independiente de los etnoeducadores con las personas de las escuelas de las distintas comunidades.
- Tres ceremonias con la Kumuã Yoamarã para revisar los componentes conceptual y pedagógico.
- Dos giras por las comunidades de Asatrízy para escuchar las reflexiones comunitarias.
- Dos talleres con la junta directiva para definición de aspectos operacionales.
- Una ceremonia de dabucurí para dar cierre a la primera fase del proyecto etnoeducativo, como “primera clase” del proyecto.

Transformaciones de la educación logradas:

El proyecto etnoeducativo es la carta de navegación en donde se plasma el pensamiento y las orientaciones que guían los procesos educativos de los grupos étnicos. Esta guía es construida por la comunidad misma. Todos tienen algo que aportar a lo que se les va a enseñar a las próximas generaciones. Se trata de la reunión de todos, de la participación de todos, de un pueblo que se reúne para pensar en lo que debe ser enseñado. Este proceso es acompañado y apoyado por el MEN consciente de la importancia de la educación propia e intercultural de las etnias en Colombia (Coordinador de Etnoeducación Marcelo Muñoz en MEN. 2010)

Las principales transformaciones del proyecto etnoeducativo son:

un nuevo perfil del egresado y la organización de tres ciclos de formación en los que se busca una armonía entre los contenidos occidentales y tradicionales, de manera que a través de los proyectos de aula los niños adquieran los conocimientos, valores y habilidades

necesarios para crecer con una buena vida en su territorio
(cemi.org.co)

Si se revisa las propuestas que el Plan de Vida plantea para la educación occidental y la educación tradicional, puede verificarse que los planteamientos del proyecto etnoeducativo no desatienden una sola de sus propuestas:

- Educación tradicional (endógena)

El pensamiento ancestral tiene una gran importancia en la etnoeducación, su valor es determinado por la misma comunidad, y adquiere para todos un nuevo sentido al ser parte del proceso de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes. Las prácticas que hemos visto eran vistas como cosas del pasado. ahora forman parte de lo que se enseña a los niños... el conocimiento siempre ha estado ahí con la gente que lo siente propio (Coordinador de Etnoeducación Marcelo Muñoz en MEN. 2010).

Los sabedores enseñan toda la parte de la tradición, la parte cultural; Los papás se encargan de enseñarles a ellos a trabajar, a pescar, cazar, a observar cómo va a ser el trabajo de ellos en la casa, a empezar a tejer los instrumentos de cocina. Los etnoeducadores complementan lo occidental como las matemáticas, el pensamiento matemático y complementan con algunas investigaciones que hacen los sabedores para profundizar el tema (Coordinador de Etnoeducación Marcelo Muñoz en MEN. 2010).

Los niños no tienen un aula específico. Tienen varias aulas: los ríos, la chagra, la naturaleza. Esas son las aulas del niño. Cuando se implementa este proceso etnoeducativo se han visto muchos avances significativos en los estudiantes: primero, muchos niños ya saben danzar, muchos niños ya saben tocar el carrizo, muchos niños ya identifican clases de plantas, muchos niños ya identifican clases de ríos. Eso es el avance que hemos tenido (Coordinador de Etnoeducación Marcelo Muñoz en MEN. 2010).

- Se fortaleció el Calendario Tradicional de las distintas etnias. Aunque se intentó tener una versión unificada para adaptar el calendario escolar al tradicional, la Kumuã Yoamarã acordó finalmente no forzar una unificación de las distintas versiones de los grupos étnicos, manteniendo el calendario escolar propuesto por la SED. En cada comunidad se adaptará las actividades según el calendario tradicional. Los estudiantes y profesores comenzaron a participar más en las ceremonias (Asatrizy, 2009a).

Se abrió la discusión sobre cómo adaptar la educación especializada tradicional para fortalecerla y mejorar la educación de los aprendices (Asatrizy, 2009a).

- Educación intercultural

Así como estamos comprometidos con mantener nuestra cultura, también necesitamos conocer y entender la cultura occidental para poder tener buenas relaciones con las personas de fuera, especialmente con otras organizaciones, para trabajar juntos a favor de la Buena Vida. Todas las personas de Asatrizy estamos de acuerdo y repetimos que queremos fortalecer la educación tradicional y mejorar la educación occidental (Asatrizy, 2009a, p.11)

Al tiempo que la educación debe formar a las personas de la zona para que estemos preparadas para relacionarnos con otras culturas y defendernos en el mundo occidental, es igualmente necesario que la educación prepare bien a los estudiantes para que se sientan orgullosos de nuestra cultura, sepan defenderla y darla a conocer a las personas de fuera. Una educación que forme para el diálogo intercultural permitirá que así como nosotros aprendemos conocimientos occidentales también las personas de fuera conozcan todo lo que nuestra cultura puede aportarle a la humanidad. Así podremos todos disfrutar de nuevos conocimientos compartidos, con lo bueno de occidente y lo bueno de nuestra cultura (Asatrizy, 2009a, p.12).

Yo me siento muy orgullosa cuando los niños... porque ellos están aprendiendo muchas cosas ...de antepasados y de futuro todo eso nunca va a acabar. Yo digo así no, como madre de familia, como abuelita. (Contestadora Felipa)

- El perfil del Egresado

La propuesta del perfil del egresado fue resultado de varias jornadas de reflexión con diferentes actores de las comunidades. Es significativo este punto pues el perfil del Egresado responde a la pregunta del “para qué” la educación en la zona, cómo querían las personas de Asatrízy que fueran sus hijos al terminar los estudios escolares.

La definición de este perfil tuvo varias fases, con distintas propuestas. La propuesta definitiva, aprobada por Asatrízy en un Congreso donde asistieron muchos participantes por comunidad.

Hemos señalado cómo los niños actualmente reciben una forma de educación en la que no se enseñan los valores de nuestra tradición. Por eso ellos están en medio de dos mundos y su identidad tradicional se está debilitando (Asatrízy, 2008). A partir del proceso de reflexión sobre ¿para qué queremos la educación en Asatrízy? hemos definido seis características que sintetizan cómo queremos que sea una persona de la Zona cuando termine el proceso de educación:

1. Que conozca y viva la cultura tradicional de los ancestros.
2. Que sea capaz de formar una familia en la que se promuevan los valores tradicionales.
3. Que sea un buen trabajador, que quiera y trabaje por su gente.
4. Que pueda vivir de lo que ofrece su territorio.
5. Que tenga buena relación con su territorio.
6. Que sepa manejar la técnica y la tecnología occidental.

- Formulación de nuevas áreas de conocimiento y Ejes temáticos



- Etnoeducadores

También se definió el perfil del etnoeducador, que el rector de la Asociación entoeducativa de Asatrízy resume así:

Primero que todo querer mucho lo que es la parte del trabajo de uno, e una vocación que nace de uno, querer mucho la cultura, ser sensible, tener buena comunicación con el sabedor y la misma comunidad, y querer trabajar con los niños, claro está (Paulo Ignacio Uribe, rector en Asatrízy 2009b)

- Aulas Satélites

Esta transformación del proyecto etnoeducativa es un gran cambio para las comunidades de Asatrízy: Los alumnos en adelante podrán volver a vivir con sus familias y asistir durante todo el año a las ceremonias propias de su etnia en su comunidad. Hoy cuenta con 1 centro escolar, se está ampliando a la educación secundaria (ciclo especializado) y 6 aulas satélites multigrado:

Se creó esa estrategia de aula satélite para que el niño pudiera estar en su propia comunidad, en su propio ambiente familiar y nos ha ido

bien hasta el momento Asatrizy implementó la modalidad de las aulas satélites para romper con la modalidad del internado en primaria. (Paulo Ignacio Uribe, Asatrizy, 2009b).

- Ciclo De Iniciación

El ciclo de iniciación es un ciclo más de formación que es requisito para entrar al bachillerato. Se trata del momento tradicional de iniciación de hombres y mujeres.

el ciclo de iniciación es importantísimo para hombres y para mujeres, porque es donde los kumús le van a mostrar el camino de la vida, lo que va a ser él en la vida (Marcelo Muñoz, 2009 b)

- Participación de la comunidad

Se reformó el gobierno escolar, creando consejos etnoeducativos de cada comunidad y un consejo etnoeducativo zonal que debía reunirse. Un par de veces al año. Estos consejos tenían, entre otras, la función de evaluar el proyecto, su aplicación y evaluar a los docentes

Creo que hasta el momento hemos avanzado muchísimo en este proceso, los niños lo han aceptado, los padres de familia también estamos de acuerdo en que se les siga este modelo de etnoeducación porque es una educación acorde a nuestra realidad, acorde a nuestro territorio (Marcelo Muñoz)

Pienso que puede lograr todo el pensamiento que nos ofrecieron nuestros padres, nuestros sabedores para nuestros hijos y futuros venideros que están en este pensamiento (Kumú Benedicto Mejía)

- Calendario tradicional

Queremos que los procesos educativos en la Zona giren alrededor del Calendario Tradicional, así como sucede con todo lo que pasa en la comunidad. Así mismo, la escuela debe promover la asistencia de niños y docentes a las fiestas tradicionales como parte de sus actividades y responsabilidades escolares, entendiendo que estas

fiestas y ceremonias son el punto central de la educación para Asatrizy(2009a).

- Relaciones interinstitucionales

Esta primera fase del convenio y el buen trabajo de todas las personas de la zona, construyeron confianza y buenas relaciones con el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación Departamental, abriendo a su vez la puerta para nuevos escenarios de racionamento con la Gobernación Departamental. Así mismo, en coherencia con el propósito de fortalecer la autonomía perseguido en el último convenio entre el Cemi y Asatrizy, estas dos organizaciones no renuevan convenios y se despiden en la amistad labrada durante años.

4.3.2. Segunda fase: la aplicación del Proyecto y la construcción del Modelo Etnoeducativo

El 26 de mayo de 2009 se firma el convenio 456 de 2009 entre Asatrizy y el Ministerio de Educación. Este convenio tuvo como objeto la puesta en práctica del proyecto etnoeducativo, es decir, la construcción del modelo etnoeducativo de la zona. En el convenio Asatrizy se compromete a entregar varios documentos que recojan la práctica pedagógica, especialmente el modelo etnoeducativo y el orientador para el docente que contendría las rutas de aprendizaje del modelo. Nuevamente, el convenio obliga a Asatrizy a contratar un pedagogo con experiencia en básica primaria dentro del equipo de trabajo y se sugiere — con timidez en el papel, pero con alevosía en la oralidad— que esté permanentemente “en campo” con los etnoeducadores.

Para el inicio de esta segunda fase hay un cambio significativo en el proceso: se elige una nueva Junta Directiva: nuevo presidente de la Asociación y nuevo coordinador de Educación.

Para entonces la política pública nacional ya había alcanzado del todo al Vaupés, y esto es lo que publicaba acerca de los proyectos etnoeducativos de la zona.

La ministra vino al departamento del Vaupés para conocer de primera fuente el desarrollo que se viene dando a los proyectos etnoeducativos pilotos, liderados por las organizaciones zonales indígenas en este territorio, apoyados por el Ministerio de Educación Nacional, la Gobernación y la Secretaría de Educación Departamental. En este evento, los líderes agradecieron a la Ministra el interés y decidido apoyo que le está brindado a los proyectos etnoeducativos de sus pueblos. En este mismo certamen, las Organizaciones Zonales de ASATRIZY (Asociación de Autoridades Tradicionales de la Zona de Yapú) y ACAIPI (Asociación de Capitanes y Autoridades Indígenas del Rio Pirá Paraná) presentaron a la Ministra de Educación y su comitiva la forma como está llevando a cabo sus proyectos etnoeducativos, donde ACAIPI completa 2 años de implementación y ASATRIZY un año, siendo estas dos zonales las primeras, de las 14 del departamento, en ejecutar los proyectos etnoeducativos. En su intervención la Ministra resalta que Colombia es un país único y rico en su multiplicidad cultural y reitera la ayuda del Ministerio de Educación Nacional para que puedan seguir desarrollando sus proyectos etnoeducativos, con el compromiso que lo compartan con el resto del País, porque puede ser muy útil para fortalecer la calidad del sistema educativo, pero que como pueblo también tienen un gran compromiso con todos los niños como es el que ningún niño se quede sin estudiar, para que todos los niños y niñas empiecen y terminen el colegio, Ni Uno Menos sin estudiar.

La señora Ministra acompaña la decisión de las autoridades tradicionales de no llevar los niños pequeños a un internado, que esto fomentaría el resquebrajamiento familiar y que para superar este inconveniente lo primero que se tiene que hacer es identificar a estos niños por comunidades y en donde existan como mínimo 10 se hará el esfuerzo para ponerles un maestro con la metodología de Escuela Nueva e ir diseñando e implementando cartillas con un alto

contenido Etnoeducativo, pero por ahora en la primaria. Para esto exhorta a las comunidades para que ayuden a identificar a los menores que están por fuera del sistema de educación y que requieren este tipo de atención especial (SED Vaupés, página web).

Asatrizy para entonces gozaba ya de reconocimiento departamental por su propuesta etnoeducativa

En este momento hemos ya demostrado a otras asociaciones que este modelo etnoeducativo es el más fuerte a nivel del departamento del Vaupés(Marcelo Muñoz, en Asatrizy, 2009b)

Avances en la segunda fase del modelo etnoeducativo

Durante esta fase los etnoeducadores de la zona intentaron concretar una propuesta pedagógica que respondiera al pensamiento planteado en el proyecto etnoeducativo. Para eso los asesores les ayudamos a sistematizar todo su trabajo de casi un año escolar (2009) para la elaboración del actual orientador de Asatrizy.

Las asesorías de la pedagoga —quien trabajó previamente en el proyecto de los Uwa— les animó a concentrarse en procesos de lectura y representación del contexto.

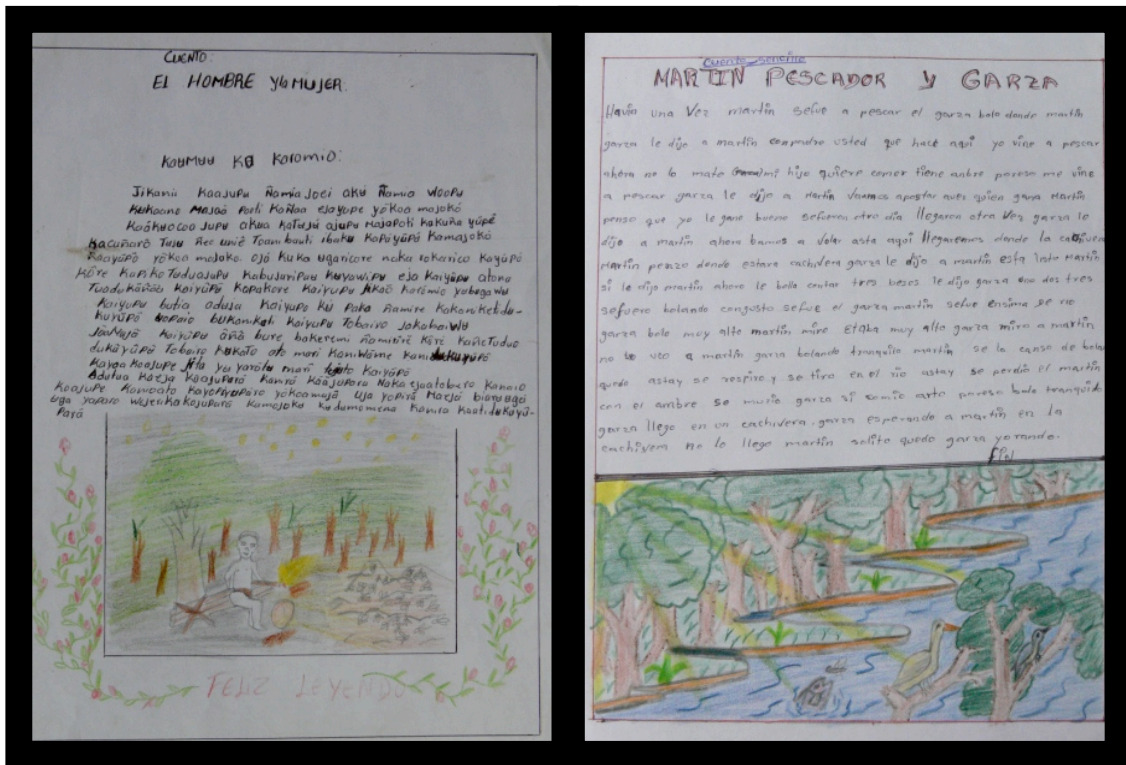


Imagen 13: Textos escritos en lengua y español a partir de historias cotidianas o narraciones tradicionales

De ahí salieron las rutas de aprendizaje “Chagra”, “rebusque” y “revistero y barro”(entonces bajo otro nombre). Jairo Antonio Nieto, quien brindó asesoría técnica por parte del MEN al final de la segunda fase del proyecto, y durante la tercera fase, comenta cerca de los presaberes en estas rutas pedagógicas:

Ahí es donde el niño ya tiene un saber previo, ahí es donde tiene que fortalecer el saber previo. Entonces, claro, como el niño estaba desde chiquito... por ejemplo los rezos para que el esté bien, el rezo que se le haga a la madre o a la chagra es para que el cansancio a la madre no lo ataque en la chagra, que no la piquen los mosquitos ni a su niño: ahí está todo el aprendizaje. Claro el niño empieza a coger los palitos la arenita, conocer las plantas, comparar, hacer toda su operacionalidad — que un término desde occidente—. Entonces encerrarlo en la escuela... no es idóneo.

Todos esos ciclos han cambiado, pero en la asatrizy, para mi es exitosa, porque la gente está comprometida y lo hace. Siguió el

rebusque, entonces ¿por qué sigue el rebusque? De la chagra los niños van de rebusque en el camino. Ahí es donde está la alimentación. Cuando empezaron a hacer “el inicio de la buena vida”¹ de la alimentación de los niños, resulta que la alimentación de los niños es en el camino a las chagras, todo lo que es fruta todo lo regulado ahí, porque el pescado y el casabe es de la casa, pero a la casa llega muy poca fruta...claro, eso es la maravilla, menos mal elegimos occidente, porque sino nos ponen a pesar y a medir, pero ¿para qué, no?. Pero si se saca lo que es toda la recolección todo lo que es el rebusque, es por ahí por ese camino, Y el rebusque casi que es de los chiquitos, de pepas y todo eso, por ejemplo los dabucuri: yo he visto en las fiestas de ofrecimiento que los hombres casi no comen de lo que se ofrece. Es para las mujeres y los niños. Que tal decir “no hacemos fiestas porque estamos en la escuela”. Sería también un problema de nutrición. Entonces fíjate que también tienen un concepto de eso, en contexto familiar ¿qué es la chagra?, la chagra existe porque existe familia y la ley de origen es así, existe chagra para tener pareja y la mujer espera a que le den su chagra, las mujeres son la madre de la agricultura, entonces ahí nace el plan de vida que diga que la familia se hace para tener niños y para criarlos para la buena vida.

Muy chévere ese pensamiento... así conocen yucas, y hay que preguntar qué conoce de siembras, y ahí empieza a generar conocimiento. Por eso es que así se están trabajando las rutas: primero vaya a la chagra, luego el rebusque lo mismo, después es la maloca, donde se ya empieza la danza, donde uno ya tiene más o menos en nuestro concepto siete años, y ya se ha ido a ceremonia ya lo dejan participar y hacer parte de la ceremonia, entonces le cae muy bien lo de la danza. Y después finalmente fue *yuiro* barro o revistero y barro: *yuiro* por los niños y barro por las mujeres se están preparando para el ciclo de iniciación —están cuestionando hasta el por qué digo el revistero al *yuiro*—.

¹ Este es el nombre del programa de Primera Infancia adaptado en Asatrizy.

Muy pilos. Le han dado toda la lógica poquito a poquito, (...) en tres años ya están en ese pensamiento, bueno lo importante es que no se los vayan a quitar para el ciclo especializado que son proyectos pedagógicos interculturales, pues ahí el niño tiene un conocimiento de la tradición, ya se han iniciado muchos (Nieto, 2011).

Podríamos decir que esta segunda fase del proyecto etnoeducativo, en aras de lograr implementar en la práctica pedagógica los planteamientos del pensamiento de los mayores, se concentraron muchos esfuerzos por consolidar “la parte pedagógica”, es decir, las transformaciones concretas de lo que sucede en los centros escolares, intentando poco a poco generar verdaderas rupturas a las formas de educación establecidas desde las misiones y reforzadas por la educación estatal.

Las buenas relaciones interinstitucionales de Asatríz con las otras entidades del Estado continuaron forjándose. Finalizando el año 2009, el Ministerio de Educación pide al Coordinador de Etnoeducación de Asatríz que represente a la nación en la Cumbre Mundial Ambiental de cambio climático en Copenhague. Al respecto se pregunta el exfuncionario del MEN:

mi pregunta siempre ha sido, y yo no sé si la podamos contestar ahorita pero sería interesante ¿por qué eligen a Asatríz a representar a un Ministerio, a un país, para mostrar un proceso educativo que tiene que ver con el ambiente?, y no dejaron ir a nadie más del ministerio, hasta Marcelo dijo “yo me voy con”.. “no, con nadie se va solo allá y defiende al país”... ¿Qué vieron en esos procesos?

Dificultades

Es necesario recordar que quien escribe hizo parte del equipo que desarrollaba el proyecto etnoeducativo hasta finales de la segunda fase del proyecto abril de 2010. Salí del proyecto porque así lo determinaron el Presidente de la Junta Directiva y el coordinador de Etnoeducación del momento considerando las evaluaciones hechas por el Ministerio de Educación sobre el cumplimiento de mi trabajo. Con esta claridad,

presento las dificultades que bajo mi experiencia encuentro en el desarrollo de la segunda fase:

En esta fase Asatrizy manejó sin asesoría administrativa los recursos que llegaban del Ministerio, de dimensiones sin precedentes para las personas de la Zona. Este gran desafío de ninguna manera sencillo trajo desajustes en las actividades planeadas, también sumado a las muchas actividades a las que los líderes y docentes fueron invitados, para que presentaran el proyecto etnoeducativo: Se les presentó mucho trabajo *casa-afuera*.

Por lo mismo, por atender las oportunidades que se ofrecían para la Asociación *casa afuera*, se debilitaron los escenarios de participación propios. Y esto me parece importante resaltarlo: Uno los logros más significativos del proyecto etnoeducativo fue el establecimiento de los concejos etnoeducativos comunitarios y zonales que reemplazaron la estructura de gobierno escolar nacional. En esto estuvimos de acuerdo funcionarios gubernamentales y no gubernamentales:

Tanto el MEN como la SED dieron un concepto que me pareció genuino, en el que los felicitaban justamente por eso, por hacer realidad el que el pensamiento propio guiado por la kumuã sea el que oriente los procesos pedagógicos. Chucho admiró el que por primera vez en el Vaupés se hiciera realidad el derecho que tienen los pueblos indígenas de evaluar y escoger a sus docentes, y que lo hicieran con criterios claros desde los valores culturales (Correspondencia personal del 11 de noviembre de 2009)

Ahora, poco a poco esos escenarios fueron convergiendo con espacios para la socialización de los avances del proyecto con funcionarios municipales y departamentales o particulares (por ejemplo yo como asesora). Creo yo que las decisiones más puntiagudas sobre el futuro de su educación se tomaron en momentos de intimidad — como cuando un grupo de líderes organizó su propia metodología para trabajar por grupos con los más de 200 asistentes de todas las comunidades y de todas las edades para definir el perfil del egresado—. En mi concepto, estos

espacios genuinos de participación comunitaria deben fortalecerse para que las comunidades continúen pensando su educación y decidiéndola, por encima de las políticas o los funcionarios de turno – locales y nacionales o privados-. Si en algún momento se han adelantado genuinos procesos de educación indígena —con las transformaciones políticas que esto implica— ha sido cuando los procesos se han dejado guiar por la Kumuã Yoamarã en sus escenarios propios, y cuando se han tomado las decisiones en comunidad reunida bajo los Consejos Etnoeducativos Comunitarios y Zonales.

4.3.3. Tercera fase

La tercera fase del Proyecto Etnoeducativo responde a la Fase de Fortalecimiento propuesta por la política del programa de Etnoeducación. En los *lineamientos para la construcción de proyectos etnoeducativos y su aplicación pedagógica comunitaria* del 2008, se planteaba así los pasos y logros de esta fase:

Ruta de Fortalecimiento

Ministerio de Educación Nacional
República de Colombia

Libertad y Orden

3 Fortalecimiento del proyecto etnoeducativo

Pasos:

- ✓ Realizar un análisis crítico de la aplicación del proyecto etnoeducativo en nuestros territorios
- ✓ Elaborar un plan de fortalecimiento
- ✓ Cambiar las prácticas críticas por acciones de fortalecimiento (praxis)

Logros: Sistematizamos nuestras experiencias generadas por los procesos etnoeducativos y aplicamos un plan de fortalecimiento

Imagen 14: Lineamientos para la construcción de proyectos etnoeducativos y la aplicación pedagógica comunitaria (2008) - archivo personal

Según lo contado por Jairo Antonio Nieto, en esta última fase las rutas pedagógicas entraron a transformar el esquema de grados y horarios:

La ruta de la chagra se volvió la ruta de primero y segundo. En occidente es primero y segundo, para ellos es la época de crecimiento de la chagra (Nieto, 2011)

Lo mismo explicaba un etnoeducador de la zona:

Aquí en el centro si llego algunos como cartulinas, algo para cada ruta, como ya en este año ya se tuvieron que trabajar en campo rutas por niveles. El nivel uno que es la Chagra, el nivel dos es el segundo año de estudio que es la chagra dos, que estamos en producción y aprovechamiento de la producción. El nivel tres, que es el grado tercero, es el rebusque, la forma como digamos sustenta diariamente; En el nivel cuatro, la Maloka, la forma de organización social, Asatrizy en el mundo, el comparte con eso; en el nivel cinco que es el grado quinto tiene barro y revistero, que es todas las técnicas de uso de instrumentos apropiados, los denominados en el plan de vida los utensilios, antes de conocer como las artesanías.

En esta etapa de fortalecimiento se corrigieron también algunos puntos de la propuesta pedagógica que el Modelo hizo durante la fase 2:

Ahorita tocó reversar un poquito lo de M.E (la propuesta de aprendizaje de lectura una asesora pedagógica). Ella ... claro mucho de llegar de lo concreto a lo simbólico que está muy bien, es una herramienta didáctica, pero no es un proceso pedagógico, no es una ruta pedagógica tampoco, entonces la conclusión es bueno ¿dónde quedó la ruta entonces?, me preguntaron, pues las rutas están, yo les decía... pero ¿dónde quedaron las rutas?, estamos haciendo que unos escriban...¿dónde está nuestro conocimiento?, ¿dónde está todos eso que hicimos, que nos matamos un año haciendo, como dice Marcelo: ¿un año para qué?,¿invertimos 200 millones para formar toda esta gente para qué?. Claro, entonces ahora sí dijeron vámonos por la ruta, y esto (los procesos de lectura) son herramientas. (...) ha sido muy importante eso, pero nos tocó digamos romper esos parámetros occidentales. Es que nosotros somos muy parcializados...

Un avance interesante relatado por Jairo Antonio Nieto es la reflexión sobre los procesos de evaluación. Es interesante esta reflexión pues la misma fase en la que estaban desde el Ministerio era una fase de evaluación. Jairo Nieto les propuso entonces reflexionar cuáles son sus formas propias de evaluación para revisar entonces la manera en que se evalúa a los docentes y a los estudiantes:

Entonces empezar con la palabra y llegó a la palabra Majiríke. ¿qué es Majiríke en evaluación?, ¿qué hemos evaluado de acuerdo al Majiríke?. Dijeron que era evaluación, que Majiríke que era todo.

Se presentaron dos casos en que los etnoeducadores reprobaron a los niños y alarmaron a los padres: en una ocasión porque el estudiante no iba al colegio (por estar en la chagra) y en otra ocasión, el etnoeducador reprobó a 10 de los 20 niños del aula satélite, además en el eje de “Tradición”. Frente a esto hubo una fuerte reacción de las comunidades y una excusa para reflexionar sobre los procesos etnoeducativos:

¿Cómo así que vamos a reprobar a nuestros niños? Marcelo dijo “nuestro modelo esta hecho para no reprobar a nadie, eso es cuestión de occidente. Nosotros no podemos decirle, usted se equivocó, no eso es nuestro sistema pedagógico. Usted si danzó, danzó, usted ya mira si lo hizo mal o lo hizo bien, eso es un problema suyo”. Y si lo hizo mal tiene que ponerse pilas porque los otros lo están mirando; se equivocó en esto o se equivocó en esto: pero eso es de uno y si uno pide consejo, pues listo le dice si usted hizo esto. El mismo yagé también le dice como hacer las cosas y los sabedores pero uno tienen que arriesgarse a hacerlo, pero por eso no quiere decir que reprobó, como así lo hizo y lo hacen reprobar?, o es que reprobar es volverlo a hacer, no reprobar es aprender desde un principio. Ellos son muy contentos de que uno dance y siga danzando. Y entre más enyagesado más danza, porque ahí muestra que está danzando. Muchos tradicionales dijeron, “pero si yo he visto a mi hijo danzando, ustedes porqué lo van a reprobar? No me parece, yo saco a mi hijo de este modelo”.

Una de las dificultades de esta tercera fase, percibida por un etnoeducador de la zona se refiere a dificultades internas sobre la unión y el ánimo, como consecuencia de confusiones sobre el Proyecto y sus expectativas:

Entonces ya por ese lado... la unión de pensamiento ya baja el ánimo de estar pendiente, acompañante, como órgano que aconseja en Asatrizy... eso es lo que pasa... de todas maneras el equipo de nosotros (los etnoeducadores) no se desanima sigue adelante a pesar de sus dificultades con material, ellos siguen adelante.

Lo bueno es que el pensamiento y la unión de los etnoeducadores es muy positivo y es creativo, ése animo y deseo de estar trabajando por etnoeducadores en su propia comunidad en su propia zona y otros que son de afuera como pensándolo bien y apoyando a los kumuã por donde ellos trabajan. Eso hace que todas las comunidades estén unidas, aunque la coordinación no ponga mucho empeño en sus cosas. Con ese ánimo de los etnoeducadores, ya la unión de pensamiento, la Kumuã ya se están volviendo a unir, sobretodo en este año ya se ve muchas, mucha unión de los Kumuã otra vez.

Entonces yo he consultado aquí al payé Bernardo, que es uno de los que me acompañó mucho en el proceso de investigación y recoger algunos datos cuando empezamos, él me dice: hombre, usted tiene mucha fe y voluntad de estar trabajando, eso nos anima a nosotros como los grandes pedagogos de la cultura a estar unidos, ya están otra vez enriqueciendo ese conocimiento, la comunicación va a estar permanente, ellos se vuelvan a unir otra vez y pongan el pie de apoyo para que nosotros los que estamos ejerciendo la función de estar allá con los niños con los padres de familia en diferentes localidades, en las siete localidades, estemos todavía más contentos y seguir avanzando, eso está en este momento apoyando.

El mismo etnoeducador señala que la dificultad de contar con materiales didácticos, o encontrar una manera efectiva de elaborar el material propio

producido por los docentes para la implementación de la educación permanece:

hay unos materiales interculturales según unos presupuestos del ministerio, esos son los que nosotros esperamos, esperábamos que eso estuviera en marzo todo, todo...Cartulina, por ejemplo, eso como nosotros no lo podemos producir aquí... si produjéramos tendríamos nuestro propio recurso. Esa es la parte que no están haciendo.

¿cómo hacer para evitar lo que nos está pasando ahorita, esperar a que el material llegue de afuera y porque nosotros no nos pudiéramos construir nuestro propio material? ¿Cómo hacemos o qué, quién nos ayuda o qué? eso sería un tema muy amplio, porque aquí los etnoeducadores traen sus cosas... yo estoy hablando ahorita con W que es otro inquieta en nuestro ambiente de preguntarles y buscar a alguien y decir: ¿cuánto le dolió, mucho, poquito? esas cosas, ese tema yo estoy inquieto y con el tema del material propio.

Aunque el propósito de este trabajo no es evaluar el proyecto etnoeducativo de Asatrízy, en el siguiente apartado analizaremos los alcances de esta política, con base en la experiencia particular de la Asociación.

III. CONCLUSIONES: LOS PROYECTOS ETNOEDUCATIVOS DEL MEN Y LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN COLOMBIA

He señalado antes la manera en que el término “etnoeducación” institucionalizó en las últimas décadas del s. XX los procesos de educación propia indígena que venían desarrollándose por iniciativa de distintos pueblos indígenas. A su vez, el término ha tomado distintas interpretaciones y los procesos bajo su nombre diversos desenlaces. Por lo mismo, sectores del movimiento social indígena han empezado a distanciarse de este concepto buscando nuevos términos, ya que aunque por una parte legitima y posiciona las denuncias y demandas que el movimiento indígena ha liderado desde la década de 1970, al tiempo se convierte en el instrumento que permite cooptar las iniciativas divergentes que otros órdenes sociales y de pensamiento (los “grupos étnicos”) pueden ofrecer.

Conciente de esta problemática, usaré sin embargo a continuación el término *etnoeducación* para referirme a las propuestas de educación desarrolladas actualmente por los grupos indígenas en aras de su preservación como pueblos culturalmente distintos, por ser este el término usado actualmente en Colombia y particularmente en el Vaupés y en Asatrizy.

Repito que no es propósito de este trabajo evaluar los logros del Proyecto Etnoeducativo Majiríke. Esta tarea le corresponde fundamentalmente a Asatrizy, sus consejos comunitarios y zonales y bajo sus formas propias de reflexión y evaluación, que, como expresaba Jairo Antonio Nieto, a diferencia de la evaluación occidental son procesos reflexivos y no reprobatorios. Con esa consideración planteo a continuación elementos para la reflexión sobre las amenazas y posibilidades de propuestas como el programa de Proyectos Etnoeducativos liderado por el MEN, en el ánimo de continuar aportando al pensar juntos que caracteriza los

procesos interculturales. Más que con conclusiones, finalizo abriendo preguntas que quisiera pensar con amigos indígenas.

1. ¿Cuándo la etnoeducación se vuelve “etnochiste”?

Bajo la política pública contenida bajo el término “etnoeducación”, y en la reciente propuesta de los Proyectos Etnoeducativos desarrollados hasta el 2011, es pertinente preguntarnos ¿qué anclajes coloniales históricos permanecen vigentes como contenedores de las iniciativas indígenas en materia de educación?

Desde el surgimiento del término en la política pública a finales de 1970 hubo un “pero” al reconocimiento que la normatividad proponía, como bien señala Jairo Antonio Nieto:

Se usó el mismo discurso occidental para un discurso que debe ser generado por ellos mismos: el concepto de etnodesarrollo era como decir “queremos ser desarrollados como viven los occidentales” (...) Y eso se lo apropiaron mucho en ese sentido (Nieto, 2011).

Este “queremos ser desarrollados como viven los occidentales” que reposa bajo la política asumida del etnodesarrollo —y la etnoeducación como concepto derivado— es un discurso vigente que extiende sus raíces desde la política pública de las naciones emergentes en la República con sus ideales de igualdad y equidad. El discurso se refuerza posteriormente mediante la labor de la *iglesia docente* post-concilio Vaticano II, que en ocasiones alineada con ideas “de izquierda” en la década de 1970, se propuso como misión la justicia y la equidad social, en la que probablemente los indios pudieron ser confundidos con los pobres, y la equidad social una nueva y vigente justificación para la asimilación de las formas de vida diferentes a la de la sociedad mayoritaria.

En los debates internos del MEN a comienzos de 1990, según nos cuenta Jairo Antonio Nieto, los defensores de los estándares de competencias nacionales argumentaban que “ellos (los indios) también tienen derecho a

aprender esto”. Este discurso de “los derechos” implantado en mentes y almas, hacen que los derechos -al asumirse naturales y la manera correcta de vivir- se conviertan en deberes que no supimos a qué hora nos impusieron.

La expresión arriba citada, en la que se aboga por “los derechos” para imponer modelos hegemónicos de ser, hacer y saber, recuerda el inicio de la política de la diferencia en la Colonia, cuando los fines y contenidos impuestos por la educación misional, eran también propuestos como el camino para salvarse: “Ellos tienen derecho a aprender esto- ellos también pueden salvarse”... ¿de la desgracia de ser sí mismos?

El componente desarrollista, adjunto al emergente concepto de la etnoeducación puede seguir vigente, conviviendo —luchando incluso— con y contra genuinos ideales de preservación de la identidad cultural, que en el caso de Asatrizy se llama *La Tradición*.

Me pregunto, ¿qué tanto se afianzó el discurso salvador de los salvajes de la Colonia?; ¿qué tanto el discurso progresista de la República?; ¿qué tanto se afianzó el discurso desarrollista del etnodesarrollo?; ¿qué tanto se afianzó el discurso del derecho a la equidad de la Iglesia post-concilio y de movimientos de izquierda de 1970?. En otras palabras: ¿En qué circunstancias la lucha por la etnoeducación de los pueblos indígenas puede volverse un “etnochiste”?

Habría que mantenernos vigilantes para advertir cuándo en los procesos etnoeducativos liderados por comunidades indígenas se mantiene la idea de que la educación escolar se debe ofrecer para que las nuevas generaciones “sean alguien en la vida”, y cuándo el propósito último de la educación escolar sigue siendo conseguir un trabajo remunerado que permita además ascender de categoría al no tener que vivir de la selva. Pues la etnoeducación sería un mal chiste si los pueblos indígenas abandonaran su responsabilidad de deconstruir y construir una nueva educación, sería un mal chiste si la educación que proponen decore con

colorido folclórico fascinante procesos educativos que no cambian los fines de la educación occidental y apenas maquillen los contenidos de siempre. Sería un muy mal etnochiste si las presiones administrativas y políticas que surgen en las alianzas institucionales con el Estado llegan a obstaculizar las propuestas sólidas y transformadoras construidas por las comunidades, y que son la razón última de esas alianzas.

2. ¿Hasta dónde el esencialismo estratégico?

Como recordamos en el capítulo II.3, el proceso de surgimiento del multiculturalismo como representación de la diferencia se vio acompañado de un movimiento global a favor de los indígenas. Los indígenas en Colombia acudieron entonces a sus tradiciones ancestrales tanto como a algunos elementos coloniales convenientes – por ejemplo el resguardo- para caracterizar su identidad como estandarte de lucha. Algunos pueblos indígenas, especialmente los andinos que fueron golpeados fuertemente por la colonización, arañaron las tradiciones ancestrales y acudieron a la “reinención de la tradición”.

La “reinención de la tradición” y la esencialización de la identidad indígena fue y sigue siendo una efectiva estrategia para subvertir el orden social, usando las representaciones de la diferencia de las últimas décadas, que han sido más positivas. Esto es por demás una estrategia efectiva y menos costosa que las usadas en otras esferas de los movimientos sociales en Colombia.

Sin embargo, es fundamental recordar la obviedad de que no todos los grupos étnicos tuvieron que reinventar su tradición: en poblaciones de llanos y selvas como la de Asatrízy— en las que la colonización fue tardía y más breve que para los grupos andinos— la tradición no se reinventó. Se mantiene. Y si de algo estoy llamada a dar cuenta es de su existencia: las personas de la zona de Yapú y su cultura están vivos. El testimonio de mundo posible que significa la vigencia de su cultura fue y sigue siendo “la razón de mi esperanza”.

Es necesario tener presente que el riesgo de generalizar el esencialismo estratégico podría llevar a pensar que la tradición no existe, que es un invento, una mentira piadosa de los indígenas para lograr defenderse un poco. Y esto aniquilaría gravemente la posibilidad de seguir luchando por una equidad epistemológica entre sociedades diversas. Es cierto y válido que se utilice el nuevo imaginario positivo de “lo indígena” promovido en la política multiculturalista para lograr beneficios, para descrestar, lograr equitativos niveles de interlocución o al menos despistar al enemigo.

Sin embargo, el esencialismo estratégico trae el riesgo de restarle veracidad a tradiciones genuinas, y no sólo para los no indígenas: si una persona indígena utilizan fragmentos de su tradición fuera del contexto ritual con fines rentables (a nivel lucrativo o político); si un líder que habla de “la cultura” no tienen en cuenta las orientaciones de sus mayores o no participa de sus ceremonias; si un líder político se pavonea con plumajes ficticios que otrora usaba merecidamente un buen sabedor de linaje extinto... y en todo esto hay un pequeño observando... entonces sí que amenaza la posibilidad de que la tradición se vuelva un invento. Por tanto, si se habla de cultura, si se usa la tradición como bandera política, se está en la obligación de practicarla, de conocer y vivir esa misteriosa ley de origen que les hizo pueblo. Entonces sí bienvenida la estrategia que permita una mejor y tal vez más justa partida.

3. ¿Es cuestionable la pertinencia de la Escuela?

Actualmente ningún grupo étnico niega la necesidad de la escuela. Salvo un grupo indígena internado en las selvas y aislado voluntariamente de la sociedad mayoritaria — los Yurí, llamados carabayos— todos la quieren. Al respecto el grupo de etnoeducación del Ministerio se preguntaba, antes de la formulación del programa de los Proyectos Etnoeducativos:

¿Será que ellos se están imaginando sin escuela? Si la escuela es un proceso que a ellos les llegó hace máximo 50 años, que han empezado a controlar hace como 20 años o a mirarla de forma diferente a como era hace como 20 años? (...) entonces toca volver a la historia de la escuela y explicar como occidente quería la escuela. Y ellos mismos empezaron a buscar qué era la escuela y cómo había llegado a su comunidad... y definitivamente sí quieren la escuela. (...) pero quieren una escuela que se transforme, que cambie, eso me di cuenta.

Lo afortunado de esta práctica que se hizo con estos tres pueblos iniciales (Los uwa, los ette Enaka y los wayú) era pensar en que la escuela puede cambiar, y que desde la institución se podría, lo que pasa es que la institución hace los cambios paulatinos, eso es lo difícil, no hace un cambio y ya, sino que va probando. Además los grupos étnicos son minoritarios, la población indígena es minoritaria en el país, entonces la atención para ellos es muy costosa — aunque nada es costoso, ni barato ni caro... los derechos no tienen precio— (Jairo A. Nieto, 2011).

4. ¿Etnoeducación es escolarizar la educación propia?

A la pregunta por la posibilidad de erradicar la escuela — frente a la que parece haber un NO consensuado — le sigue la pregunta aún vigente de ¿hasta qué punto escolarizar las formas propias de educación? Esta pregunta es muy pertinente, pues parece haber un afán mundial por escolarizar todos los procesos educativos, arrancarlos de los hogares y asegurar la buena educación definida para todos los grupos etéreos. En el Vaupés, desde 2009 se anunció la extensión de cobertura de la atención educativa a la primera infancia, del que Asatrizy actualmente es uno de sus implementadores:

Los proyectos de Educación Inicial, en el desarrollo de la educación de cero a cinco años, se va a trabajar a partir del próximo año, acompañando a Madres Comunitarias; se va a pilotear un proyecto de entorno familiar donde los niños se quedan en sus casas

desarrollando competencias que le permitan llegar fácilmente al colegio implementando desde luego proyectos Etnoeducativos que pueden ser un modelo especial del Vaupés, donde se trabaje con la Secretaría y se adapten a la cultura conforme lo están planteando las autoridades tradicionales (SED Vaupés, 2009)

Frente a este tema de la escolarización de la educación propia concluye Jairo Antonio Nieto, luego de su larga experiencia en el tema etnoeducativo en el país:

(...) el ámbito de la educación propia ya va siendo bien distinto, no es el de la escuela. La escuela es un invento occidental para controlar, masificar. (...) Definitivamente sí se debe separar una educación propia, darle espacio a esa educación propia, permitir que esa educación trascorra como la han hecho todos esos pueblos, respeten su calendario ceremonial, su calendario propio y la escuela dejémosla al ladito. Yo he entendido así el proceso en los proyectos educativos (Nieto, 2011).

La misma reflexión hecha por personas del pirá-paraná es recogida en la “etnografía makuna”:

Definitivamente nuestra educación tiene un momento especial y una forma muy propicia para impartirla, cosa que en ningún momento valdría la pena mezclar con la cuestión de las escuelas (Arlhem, y Cols., 2004, p.352)

Quisiera preguntar entonces a los pueblo indígenas, cuando se habla de procesos de etnoeducación, ¿es la escuela el escenario para desarrollar la educación propia? ¿La educación propia debe institucionalizarse o la adaptación que debe darse a la escuela consiste en devolver a la educación propia sus escenarios?

5. Nuevamente: ¿Educación para el progreso o para la buena vida? el rastro neoliberal en la educación en el Vaupés

Esta pregunta es pertinente en general, pero en particular para el caso del Vaupés. Fue utilizada durante largas jornadas comunitarias y giras por las

comunidades durante la primera fase del proyecto Majirike , para definir cuáles deberían ser los fines de la educación en la Asociación.

Para desarrollar nuevamente esta pregunta es preciso rastrear el discurso del progreso y su rastro Neoliberal en el Vaupés, y realizar un análisis acerca de los reales obstáculos en la aplicación de la normatividad especial indígena, para sacar a la luz las sutiles formas de legitimación del orden social que, particularmente en el caso de la educación en el Vaupés y en Asatrizy, entran en juego, atendiendo así el llamado de Lander (2000) frente a la innegable naturalización del orden social de mercado y extensión de su lógica a todos los ámbitos de la vida social:

“una reflexión crítica sobre los supuestos básicos que sirven de sustento a las ciencias sociales actuales pasa, necesariamente, por una consideración de la ciencia económica” (Lander, 2000, p.65).

Por las calles del municipio de Mitú, tan ligeras aún de automóviles, se agita la bandera que anuncia el “mundo desarrollado” que rescatará de la pobreza a todos los que se preparen para su recibimiento. Aprovechan esta profecía los muchos políticos “indígenas” y “del interior” que prometen apoyar este proyecto salvador aportando algunas piedritas para la esperada carretera, que abriendo un boquete a la selva permitirá la entrada, ya no a cuentagotas, del desarrollo. La hegemonía de la cosmovisión liberal se esfuerza por abrirse camino para inundar las selvas amazónicas, *pulmón y corazón del mundo* (Amaya, 2009), configurando un triste ejemplo de cómo

“el proceso de globalización representa una seria amenaza a la rica herencia de recursos culturales y conocimientos de pueblos aborígenes, campesinos y demás poblaciones que todavía no han sido plenamente colonizadas por occidente. A la vez que se va haciendo cada vez más evidente que el modelo civilizatorio occidental es insostenible, se van socavando sistemáticamente todas las potenciales fuentes culturales de alternativas” (Lander, 2000, p.54).

En el Vaupés se escuchan ya los lógicos discursos de la sociedad de mercado, que reclaman que es tiempo de permitir la natural llegada del progreso, ese del que han sido “excluidos”, y se adelantan los preparativos para hacer posible ese único modelo de vida posible y deseable, señalando como atraso imperdonable y casi vergonzoso el que no estar inscritos ya en el sistema de mercado global (Lander, 2000). Una fuente importante de la importación de tales ideas son los “proyectos” que las entidades gubernamentales no gubernamentales ofrecen –también salvadores- para este departamento en medio de la selva:

“Es común que los técnicos, profesionales, profesores, investigadores y otros agentes que llegan a regiones y realidades culturalmente complejas como el Vaupés, planifiquen y ejecuten proyectos desconociendo que su propio modelo de desarrollo y sus razones para implementar propuestas de intervención, no están considerando las formas de vida y pensamiento que tienen las culturas locales” (Rosso Et al, 2008, p.1).

Así mismo, este lejano departamento del Vaupés es, por una parte, un territorio estratégico por su imponente diversidad biológica, sus coordenadas, sus fronteras, y por otra (según escuché en una conferencia sobre biocomercio del Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA- de Mitú en Julio de 2008) representa un elevado costo para el Estado pues no genera recursos propios significativos....aún. Esta explicación, al menos para el SENA, es un argumento más para defender la necesidad imperante de hacer industria y crear empresa, sobretodo luego de que la entidad ha cumplido su meta de graduar a promociones enteras de técnicos y tecnólogos que al egresar se ven sumidos en la frustración del desempleo imprevisto en sus planes de estudio.

Desde los modelos asimilados, dictados por las políticas económicas universales, se hace nuevamente abstracción del “contexto histórico y las condiciones políticas, sociales y culturales”, instaurando la idea de que

“la producción agrícola tendría sentido si, y solo si, es competitiva. Otros criterios como seguridad alimentaria, la voluntad de una sociedad de preservar algunas formas tradicionales de vida o el paisaje rural, o políticas orientadas por el propósito de generar empleo en el campo pasan a ser considerados como interferencias ilegítimas que distorsionan el libre funcionamiento del mercado” (Lander, 2000, p.66)

Así, son ya muchos los jóvenes de las comunidades de Asatrízy que han caminado los 3 o 5 días que los separan de la cabecera municipal, en un viaje sin regreso abandonando sus comunidades en busca de una “mejor educación”, “formas de vida menos duras”, “salir adelante”, “ser alguien en la vida”. Allí se encuentran con otros jóvenes indígenas muchos de los cuales “llegaron hace pocos años a la cabecera departamental, rompiendo con el proceso de aprendizaje que desde hace generaciones le ha permitido a sus comunidades vivir en el territorio. Hoy, se encuentran entre lo que les queda de su cultura y unas ideas de *progreso* y *desarrollo* occidentales muy seductoras” (Rosso, 2008, p.1) y a pesar de ser justo en el contexto de uno de los departamentos con mayor porcentaje de personas indígenas, que tanto tienen por enseñarnos acerca de formas de vida alternativas a esta forma de devorar el planeta, que nos grita ya su límite,

“está negada siquiera la posibilidad de imaginar modalidades de vida colectiva que no estén organizadas por la lógica del mercado” (Lander, 2000, p.63).

No me cabe duda de que la educación recibida desde comienzos de siglo XX, primero en manos de los misioneros y luego del Estado, es responsable del cruento eslogan de la meta de “ser alguien en la vida” que repiten con insistencia las personas y los muros de las escuelas que prometen que “la educación es la llave del progreso”¹. Se ha naturalizado el que los indígenas no sean nadie en esta vida, no sean sujetos, si no se

¹ Mural principal de la Escuela de San Francisco de Yapú.

inscriben en las lógicas y formas de trabajo del mercado, desde esta “descripción de un mundo en el cual, o han desaparecido los sujetos, o en el que el único sujeto realmente existente es el consumidor” (Lander, 2000, p.66).

Siendo el modelo económico el principio rector de todo el orden social, es preciso revisar los discursos de las políticas educativas vigentes que buscan lograr *cobertura* hasta el fondo mismo de la selva, teniendo presente que

“en la medida en que se impone la lógica del mercado – rentabilidad, competencia y rendimiento – hacia cada vez más ámbitos de la vida social (...) la ciencia económica se va constituyendo progresivamente en la ciencia de la sociedad. No hay asunto de la vida colectiva al cual no se le pretenda dar no sólo una mirada, sino también una orientación normativa desde la ciencia económica” (Lander, 2000, p.65).

Adriana Puiggros (1998) analiza la expansión que tuvo la pedagogía neoliberal en Latinoamérica desde finales de 1980, década en la que se instauró que “los sujetos determinantes de la política académica y curricular eran directamente las fuerzas económicas” (Puiggros, 1998, p.5). Frente a los problemas nuevos y de siempre, el modelo neoliberal argumentó centralmente que los grandes sistemas escolares eran ineficientes, inequitativos y de baja calidad — por lo cual en Colombia buscamos *Calidad, Cobertura y Eficiencia* desde la llamada *Revolución Educativa* en Colombia en el 2002 —. En sintonía con las estrategias de legitimación del modelo económico general, se usó el discurso de la modernización educacional como indispensable y única posible, en la que:

“un conjunto de medidas que tienen ese objetivo son presentadas al público como un discurso pedagógico cargado de atributos técnicos y de un lenguaje organizacional. Las más importantes de aquellas medidas son la descentralización y privatización de los sistemas, la flexibilización de la contratación, la piramidalización y la reducción de la planta docente y un fuerte control por parte de los gobiernos

nacionales mediante la imposición de contenidos comunes y evaluaciones” (Puiggros, 1998, p. 1).

De acuerdo con Puiggros (1998) las estrategias neoliberales dirigidas a la educación imprimen a los discursos pedagógicos su lógica económica y reduce el análisis a las articulaciones de la educación con la economía, por ejemplo considerando como indicadores de calidad la cantidad de graduados que consiguen empleo o las tasas de retención-deserción (Puiggros, 1998, p.5). Esta categoría de calidad se usa además

“para la aplicación de premios y castigos en la tarea de disciplinar a la comunidad educativa para que acepte la reforma. Pruebas nacionales de evaluación están comenzando a servir para seleccionar y disminuir los alumnos que pasan de un nivel del sistema a otro, y especialmente para limitar el ingreso a las universidades, para justificar la disminución de la planta docente y para sostener la caducidad de la formación de los educadores haciéndolos responsables de las consecuencias nefastas de la propia reforma” (Puiggros, 1998, p. 6).

En Colombia, estos indicadores de calidad se llevaron también al currículo mediante los Estándares de Calidad, que aunque se proponen como una “guía” se fuerza a su implementación so pena de obtener “malos resultados” en las pruebas de Estado —Saber e Icfes— que desprestigian a centros escolares y Secretarías Departamentales, no sin los “castigos” que cualquier institución busca evitar. Es comprensible que, frente a la propuesta de desarrollar un Modelo Etnoeducativo en siete comunidades del Vaupés, la primera pregunta de un Supervisor de la educación en el departamento haya sido *¿y cómo van a responder a los Estándares de Calidad Nacional?*, no sin dejar de advertir que la entoeducación trae el riesgo de pretender que los indígenas, en vez de progresar, “vuelvan al guayuco”.

No dejó de ser para mi una sorpresa, por esto mismo, que sea objetivo del Ministerio de Educación Nacional con los Proyectos Etnoeducativos que

extienden a nivel nacional, la “formulación mediante procesos participativos, comunitarios y de construcción social, el Modelo etnoeducativo de la zona de Yapú”¹. En el proyecto que emprendió Asatrízy y que se comienza a desarrollar mediante el Proyecto Etnoeducativo, el principio rector de las acciones educativas no son los estándares de calidad, ni la formación para el empleo: buscan que todas las acciones educativas se orienten hacia el logro de la Buena Vida, explicada en su Plan de Vida (que no es plan de desarrollo):

La Buena Vida es estar sin enfermedad, estar alentado; comer bien, tener comida; bañar en la madrugada, vomitar (para purgar o limpiar el estómago), cumplir las dietas; trabajar, descansar; mantener buena comunicación, dialogar, compartir; respetar, tener buen trato, obedecer, comportarse bien; convivir, respetar y manejar el territorio; tener familia, tener casa, tener maloca; saber de rezo, danzar, tener cultura, conocer cultura, estar unidos; buena relación, respeto y trato con el mundo de los seres invisibles; cumplir y practicar los usos y costumbres (Asatrízy, 2008, p. 25).

El Modelo Etnoeducativo de Asatrízy puede ser una oportunidad, un pequeño escenario para dar voz y agencia a otras formas de vida alternativas al desarrollo que, invisibles, se levantan esperanzadoras de otros mundos distintos a este modelo hegemónico que no quiere terminar de agonizar. Las propuestas de las comunidades de Asatrízy en aras de una educación que promueva, no el progreso, sino la “buena Vida” podría configurarse como una pequeña contribución en los caminos del postdesarrollo, entendido como la posibilidad de disminuir el dominio de las representaciones del desarrollo, de ver las realidades sociales fuera del lente de los planes de desarrollo, de desfamiliarizar las descripciones del desarrollo y

¹ Objetivo del Convenio 342 entre Asatrízy y el MEN.

“reafirmar el valor de las experiencias alternativas y los modos de conocimiento distintos y desvelar los lugares comunes y los mecanismos de producción de conocimiento” (Escobar, 1997, P. 7).

Con la vivencia de su cultura y sus esfuerzos por conseguir autodeterminación en sus procesos educativos, las personas de la Zona de Yapú, como seguramente muchos otros pueblos indígenas, son prueba y ejemplo seductor de una forma distinta de resistencia a la idea de “riqueza” y “progreso”. Si bien es difícil para los “blancos” “reconocer nuestra pobreza desamparada de rituales y de pensamiento” (Ospina, 2008, p.1), la *mesura* y austeridad de las personas amigas del Vaupés, junto con su valor fundamental de la *hospitalidad* y el *compartir* podrían enseñarnos, como lo han hecho conmigo, que tal vez el problema no es cómo nos distribuimos mejor la riqueza, cómo todos tenemos derecho obligatorio a acceder y consumir lo mismo que los supuestos privilegiados. Según me han compartido, bien sabían las mayores del Vaupés cómo repartir un colibrí entre una maloca entera y saberlo hacer era evidencia del saber femenino que soportaba a sus familias (Higinio Ferrer, 2008, ex-coordinador de etnoeducación de Asatrízy, conversación personal). Tal vez la cuestión esté en que aprendamos entonces a alcanzar todos una equitativa distribución de la pobreza: alcanzar el sueño de “que seamos capaces de rezar por el pan nuestro de cada día y no por el pan de los próximos diez años” (Zuluaga, 2008, p. 10).

Cuenta una anécdota informal que un buen día del 2008, un ex-funcionario de la educación pública del Vaupés sentenció una descarada y descarnada frase: “para que el progreso llegue al Vaupés, se tienen que acabar los indios”. No está lejos de ser cierta esta frase, aunque no en el sentido por él previsto por la voz que la dejó escapar: progreso y cosmovisión indígena pueden ser mundos antónimos. Y sí, tal vez sea cierto que sólo logrará instaurarse el “salvador progreso” a costa de sus vidas, del pensamiento indígena y la evidencia del buen vivir que saben disfrutar libres de oro y desarrollo. Si los “indios” y el progreso son mundos antónimos, tal vez sea igualmente cierto que sean ellos quienes nos den

las pistas para una nueva visión de la calidad de vida que se resista a la fracasada idea del desarrollo.

6. ¿Educación bicultural o Educación intercultural?

Como señalamos anteriormente, el componente desarrollista puede seguir vigente en el discurso étnico, y en ocasiones puede convivir en tensión con genuinos ideales de preservación de la cultura. Es comprensible entonces que se quiera mantener la institución escolar con el ánimo de conseguir niveles equitativos de interlocución con el mundo no indígena, al tiempo que se busca fortalecer la cultura y los valiosos saberes que se extinguen con la muerte de los sabedores. Es comprensible que se busque conseguir fortalecer la educación tradicional al tiempo que se quiere mejorar la educación occidental, como centralmente lo propone Asatrizy.

Y es que las distintas versiones de la asimilación prometen siempre eliminar los sufrimientos generados por la exclusión y la opresión naturalizadas. Ahora bien, la pregunta para continuar las reflexiones sería: ¿quieren ambas educaciones, es decir, una educación “bicultural”? o ¿quieren una educación intercultural?

El primer caso, una posible educación “bicultural”, requeriría volver a la reflexión anterior sobre los fines de las educaciones: ¿para qué la educación escolar? y ¿para qué la educación tradicional?; ¿pueden coexistir ambos fines? La finalidad de la escuela podría ser alcanzar las mismas características de los no indígenas, la misma forma de vida en la vía prometida del progreso, las mismas competencias que se han propuesto establecer como estándares nacionales. Y los indígenas son libres de entrar abiertamente a las propuestas de vida del mundo no indígena; Tienen “ese derecho” como dirían los defensores de los estándares nacionales y la equidad sin diversidad. Entonces, ¿la educación tradicional? ¿Existiría? ¿Podrían convivir la educación para el progreso con la educación para la buena vida?

Personalmente creo que no es viable el enfoque de educación bicultural pues cada educación configuraría dos sociedades distintas. En la etnografía makuna de Arhelm y Cols, se resume así esta problemática:

No creo (Marcos) que los jóvenes que están estudiando en los colegios puedan aprender cosas de la tradición. Es difícil aprender dos cosas al mismo tiempo. (...) Si los jóvenes quieren aprender estas cosas, que vayan a donde el pensador, que hagan las dietas y cumplan con las obligaciones y reglas que él les imponga y que se olviden de las escuelas. De lo contrario no van a aprender nada, absolutamente nada (Arlhelm, 2004, p.433).

Ahora, ¿qué caracterizaría una educación intercultural? Me parece a mí que la educación intercultural es cercana a la propuesta de Asatrízy:

Una educación que forme para el diálogo intercultural permitirá que así como nosotros aprendemos conocimientos occidentales también las personas de fuera conozcan todo lo que nuestra cultura ofrece (Asatrízy, 2009b)

Para implementar una educación que sea intercultural tendríamos todos —desde las Secretarías Departamentales hasta las universidades— que comenzar a abrirnos a la posibilidad de que los pueblos indígenas aporten saberes y saberes-ser al mundo no indígena, cuestionando así la hegemonía epistemológica que valida de manera privilegiada el conocimiento elaborado por occidente.

¿Qué saberes y formas de ser en el mundo de los pueblos indígenas quisieran, podrían y consideran pertinente enseñar a la población mayoritaria?

7. ¿Y la autonomía en los Proyectos Etnoeducativos?

Al preguntarle a Higinio Ferrer —etnoeducador y excoordinador de etnoeducación de Asatrízy— qué aconsejaría a otros pueblos indígenas si

le preguntaran cuál elemento central deben tener en cuenta para la construcción de un proyecto etnoeducativo, respondió:

Yo creo que yo les daría dos cosas, uno que estén muy unidos, empezando con los Kumuã, porque los Kumuã en el mundo de nosotros son los grandes filósofos y creadores... porque las especialidades permitan que cada uno cumpla su función: un Kumuã hace su prevención, un danzador hace sus danzas, un historiador hace su narración, entonces es muy importante que tengan unión y muy fuerte. Uno. El dos es que los líderes sean como nosotros algún día dijimos: *que quieran y que trabajen por su gente*. Esas dos cosas fundamental. Si las dos cosas no funcionan pues tampoco el uno al otro, ya finalmente.

Es central esta característica del proceso de Asatrizy pues los espacios genuinos de participación comunitaria —especialmente en los consejos etnoeducativos— sumados al dejarse guiar por la Kumuã Yoamarã en sus escenarios propios, configuran verdaderas experiencias de educación indígena en su sentido de reivindicación política y epistémica. Y debemos reconocer que el proyecto etnoeducativo promovido por el MEN lo permitió y lo propició.

El tema de los nombramientos de docentes es también un logro para la autonomía de los pueblos, al menos en el caso de Asatrizy:

La otra parte positiva del modelo como tal es el acogimiento de los nuevos etnoeducadores propios de cada comunidad, el esfuerzo que los líderes han hecho directamente poder que la secretaria de educación departamental pudiera dar unos contratos a los nuevos egresados de cada comunidad, para que pudieran trabajar su propia zona, en su propio ambiente (Higinio Ferrer, 2011).

Pero también debemos recordar que en ocasiones ciertas acciones del MEN pueden poner en riesgo la autonomía de los pueblos apoyados. Un

ejemplo extremo y polémico fue el caso de Atanquez (en el Cesar), en donde la comunidad indígena es de religión protestante. Allí

la mayoría de los padres de familia de la principal institución educativa, el colegio San Isidrio Labrador, se oponen a que sus hijos reciban el ordenamiento académico de la etnia kankuama, a la cual pertenece esa comunidad. (...) Aseguran que les quieren imponer un sistema educativo 'obsoleto', que se concentra más en la preservación de las costumbres ancestrales aborígenes, que en temas de actualidad.

'Más que imponerles, lo que buscan el Ministerio de Educación y la Organización Indígena Kankuama es que no pierdan sus tradiciones, pero ellos no lo entienden así', manifestó el funcionario.(...) La directora de Poblaciones del Ministerio de Educación, Berta Quintero, dijo ayer que lo que buscan fomentar es la interculturalidad y que "el proyecto, en ningún momento, abandona las materias básicas", como lo afirman los padres molestos (Bustamante,2009)

Por supuesto el caso es extremo, y pocos dudarían en esta ocasión en alinearse con el MEN por la aparente obviedad de que es necesario justamente decolonizar las prácticas hegemónicas impuestas al interior de las comunidades, particularmente aquellas de índole misional-religiosa. Sin embargo, es menester preguntarse hasta qué punto en casos menos extremos el Ministerio rechazaría propuestas de los grupos étnicos que han vivido procesos de mestizaje cultural, sencillamente porque las propuestas son consecuencia efectivamente de procesos de colonización, y porque no responden al imaginario esencialista que de alguna manera se espera y se exige a los pueblos indígenas. ¿Qué pasaría, por ejemplo, si un proyecto etnoeducativo propusiera enfatizar en el aprendizaje español y matemáticas desde el enfoque occidental? ¿Se apoyaría?

Nuevamente la estrategia esencialista parece tener esquinas poco efectivas para los grupos étnicos, quienes pueden llegar a ver amenazada

incluso su meta de la autonomía por el juego identitario. En la misma nota del periódico arriba citada expresa:

Hay quienes aseguran que según su conveniencia cada quien en el resguardo se autocalifica como indígena kankuamo o 'civilizado'. Si se trata de estudiar una profesión en una Universidad del Estado, que por ley es gratis para los indígenas, u obtener otro beneficio, aseguran que son de la etnia kankuama; pero si se les trata de preservar sus costumbres, como es el caso actual de la polémica, buscan la forma de negar su identidad (Bustamante, 2009).

Por supuesto la exigencia escencialista viene de la mano con otras maneras de incidir en las decisiones de los pueblos. Por ejemplo, se espera que los pueblos indígenas tengan inquietudes sobre la preservación de la lengua y la escritura de su lengua, de manera generalizada sin tener en cuenta si es de hecho una necesidad en casos particulares como el de Asatrizy en que la lengua y la oralidad de su lengua se mantienen firmemente. Como nos cuenta Jairo Nieto:

(...) ahorita en los términos de referencia el MEN está pidiendo un etnolingüista. Puede ser importante pero...hay que ver qué es lo que están diciendo los proyectos etnoeducativos.

Estos son sólo dos ejemplos pequeños en donde entra en juego la autonomía de los pueblos indígenas. Pero el debate nacional nos pide ubicar los Proyectos Etnoeducativos en el marco más amplio de una contrarreforma en etnoeducación (Rojas y Castillo 2005) que dice dar autonomía a los pueblos indígenas pero que puede ahogar sus incipientes conquistas, por ejemplo recursos de magnitudes sin precedentes se vuelven una tentación de traición a sus propios ideales cuando se enfrentan a la posibilidad de perder el apoyo económico de no satisfacer las expectativas del MEN o no cumplir los tiempos institucionales que casi siempre distan de los reales. Igualmente puede verse vulnerada la autonomía indígena en los casos en que se acepta la delegación de

funciones administrativas que son capaces de limitar con su burocracia al más experto de los funcionarios. Más adelante, al discutir sobre lo que le espera a los proyectos etnoeducativos retomaré esta amenaza.

8. ¿Cuál es el lugar de los asesores y las pedagogías occidentales?

Los proyectos etnoeducativos que lideró el MEN hasta la pasada administración nacional presentaban algunas exigencias a las asociaciones indígenas en sus convenios. Uno de las exigencias fue la presencia de pedagogos que tuvieran experiencia de aula, en parte debido a que el Ministerio era conciente de que en su equipo de etnoeducación había mucha influencia de la antropología, más que de la pedagogía (Nieto, 2011). En el primer convenio con Asatrizy (2008-2009) se permitió que el asesor pedagógico diera una asesoría puntual al equipo de etnoeducadores, para que ellos desarrollaran el componente pedagógico de acuerdo a los requerimientos de la Kumuã Yoamarã y las comunidades. En el segundo convenio se exigió que el pedagogo que se contratara estuviera en campo de manera permanente para dirigir el trabajo de los etnoeducadores durante la “práctica pedagógica”. En el caso de Asatrizy, desde el Cemi y luego yo misma como asesora nos opusimos a este requerimiento, pues consideramos que se trataba justamente de fortalecer y consolidar las pedagogías propias.

Jairo Antonio Nieto reconoce que en ocasiones en el paso de los proyectos etnoeducativos a los modelos etnoeducativos (práctica pedagógica) se presentaba un desfase entre la teoría (lo que se formuló comunitariamente en el proyecto etnoeducativo) y la práctica:

(...) por ejemplo, uno va el aula, ¿qué pasó muchachos?, no que el modelo es tiza y tablero, ¿qué pasó con eso? Porque en una asociación estaban metiendo un modelo de bilingüismo que se llama reversión contextual... los asesores, es que ese es el problema, eso fue la Universidad, la Universidad del Atlántico. La escuela que uno tiene quiere reproducirla, es un problema que todos tenemos, es algo terrible (...) uno puede ir viendo en las distintas propuestas quién aportó, acá está el pensamiento de este... Tampoco puede uno decir

que se va a inmacular y decir “yo no meto mis ideas”... si las piden, se meten, toca meterlas... lo interesante es poder establecer esa crítica frente a eso también (Nieto, 2011).

El ex - funcionario del MEN propone que el desfase entre el pensamiento comunitario del proyecto etnoeducativo y la práctica pedagógica puede darse en parte por el trabajo de los asesores, especialmente los profesionales en pedagogía, quienes por más que lo intenten tienen una historia escolar que entra en juego en las propuestas que asesoran.

Aunque los profesionales en pedagogía podrían ser orientadores de los procesos y aportar elementos de los conocimientos académicos no indígenas para que conversen con los saberes indígenas, es preciso primero detenerse y preguntarse: ¿se cree o no en el saber que tienen los pueblos indígenas, y en la equidad epistemológica de sus saberes? Particularmente ¿se cree en la existencia de “pedagogías propias” tan validas y valiosas como las que hemos construido desde la academia?

(...) porque reconocer que existen pedagogías propias como lo están haciendo todos los pueblos requiere volver a la ley de origen (...) Así mismo la pedagogía debería ponerse en esa tarea. (...) lo que pasa es que esa orientación debe ser muy abierta y no necesariamente tiene que ser como se está diciendo ahí o como en ese momento se pensaba, darle la oportunidad a los pedagogos o mirar si entre todos podríamos construir; porque uno no es el que debe construir, son ellos los que deben construir (Nieto, 2011).

9. Aportes de los Proyectos Etnoeducativos del MEN a la educación indígena

Ya hemos señalado antes varios logros de Asatrizy en relación a las propuestas expresadas en el plan de vida para su educación tradicional y educación occidental, que ocurrieron en el marco del convenio con el MEN para el desarrollo de un Proyecto Etnoeducativo. Los logros más significativas se refieren al fortalecimiento del papel de los sabedores de la Kumuã Yoamarã en los procesos comunitarios de toma de decisiones y en

su función como transmisores de los conocimientos y prácticas de la educación tradicional; el compromiso con el Plan de Vida acordado con las comunidades, la participación de diferentes actores de la comunidad en la toma de decisiones y evaluación de sus procesos educativos; las reflexiones sobre el retorno al calendario tradicional; la participación en la elección de perfiles adecuados de etnoeducadores; la posibilidad novedosa de evaluar a los docentes de acuerdo a criterios propios; la definición de los fines de la educación de acuerdo a su definición de buena vida.

A nivel nacional, el exfuncionario del equipo de etnoeducación del MEN, Jairo Antonio Nieto, resalta como aportes principales del programa de los Proyectos Etnoeducativos:

- La conceptualización, es decir, el proceso comunitario de volver a pensar su educación y los ciclos de vida propios, que además potencian los métodos propios de aprendizaje tradicional. Según el exfuncionario esto dio nuevos aires a la educación indígena.
- Su carácter reflexivo.
- Que el proceso se lleve a la práctica y no se quede en la reflexión. Acá podría entrar la asesoría pedagógica occidental para diseñar la escuela, aunque también señala el exfuncionario la práctica cultural con sus sistemas pedagógicos propios.
- El fortalecimiento de los sistemas pedagógicos propios:

Existe un proceso pedagógico. Lo importante es reflexionar y que los pueblos se den cuenta de que la educación no es la escuela ni la escuela es la educación. Y si se la van a apropiar pues que listo, pero le den el puesto que tiene que es un punto más en la educación en la comunidad (Nieto, 2011).

De la experiencia particular de Asatrízy cabe resaltarse el valor de desarrollar una propuesta educativa en el marco de las reflexiones y acuerdos del plan de Vida; el romper con la figura de los internados para

abrir aulas satélites en cada comunidad; así como la metodología propia que predominó en la formulación del proyecto y modelo etnoeducativo, en la que la Kumuã Yoamarã y sus ceremonias juegan un papel central. Al respecto señala también Jairo Antonio Nieto (2011):

Empezaron a hacerlo en todas las comunidades, en cada comunidad desde su cultura... no unos especialistas preguntándoles diciéndoles cómo hacerlo, sino todo en ceremonia... y esa metodología fue muy acertada dentro de su cultura...que también lo tomaron para el proyecto etnoeducativo. Esa metodología permanece y es clave. De hecho el proyecto etnoeducativo se basa en el ciclo ceremonial calendario ecológico... y si no hay práctica del calendario ecológico no hay educación.

10. ... ¿qué le espera a los Proyectos Entoeducativos?

Al finalizar este trabajo de investigación hubo un nuevo cambio en las políticas educativas para grupos étnicos, tan reciente que no es posible predecir desenlaces cercanos o lejanos: hasta el 2011 el grupo de etnoeducación del MEN lideró procesos etnoeducativos con distintas comunidades del país. Los últimos 7 años centrados en los proyectos etnoeducativos.

En el 2011 hay un cambio en las políticas que desintegra el grupo de Etnoeducación y se delega la responsabilidad de la atención de los grupos étnicos a todo el Ministerio de Educación Nacional. De acuerdo con Jairo Antonio Nieto, se plantea la intención de establecer un currículo único nacional. Así mismo, la aplicación del decreto 2500 de 2011 que abre la posibilidad de delegar la administración de la educación a las organizaciones indígenas que cumplan los requisitos.

Frente a estos cambios en la política pública, se espera que la sostenibilidad de los proyectos dependa también de la fortaleza de cada comunidad. Afortunadamente el Vaupés está montado en la onda etnoeducativa y existe un contexto legal flexible y abierto que les apoyaría.

Aunque los cambios que se avecinan en la política pública son impredecibles, sí es posible prever algunos de los cambios que desde hace unos años se empezaron a dar. Recordemos que uno de los errores iniciales de los pueblos indígenas relacionado con la etnoeducación, especialmente con la comisión tripartita de los 80s, fue el haber aceptado el mismo esquema escolar pero bajo una administración indígena que les puede “quemar”. Ese es el peligro del nuevo decreto: aunque es llamativo pues promete ilusiones de autonomía y control docente, entre otros, les puede ahogar en los trámites administrativos del funcionamiento cotidiano de ese aparato.

Estos peligros ya se acercaron a la Avocación en el 2011, como cuenta Jairo Antonio Nieto:

La gobernación quiere que Asatrizy administre.... Pero lo analizamos y Asatrizy dijo que no: es que Asatrizy no es un operador del ministerio... están es trabajando los derechos de su pueblo, están trabajando es el plan de vida... no es que hay un billetito y ya... no (Nieto, 2011).

En es escenario, la gran amenaza está en que los procesos de educación liderados por los grupos étnicos, luchados durante años, lleguen a ser desvirtuados, se les extirpe el alma inasible de lo “indio”, se vuelvan un chiste cumpliendo el peligro advertido por Rojas y Castillo (2005):

"Las organizaciones sociales y particularmente las autoridades indígenas, al tiempo que abren nuevas posibilidades para la construcción de sus proyectos de autonomía, se ubican en el lugar (y la función) del Estado y, en ocasiones, refuerzan mecanismos de diferenciación excluyente. Este ingreso a la sociedad nacional se ha realizado a costa de una incorporación, supuestamente voluntaria, de las poblaciones indígenas a la estructura jurídica, política y administrativa del país y de una integración aun mayor. En este ajuste

con rostro indígena la alteridad perdura, pero cambia de naturaleza:
es negociada y recompuesta en el altar del etnodesarrollo (p.55).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuña, Cristóbal de, (2009). *Nuevo descubrimiento del gran río de las Amazonas*. Madrid: iberoamericana. Disponible en

http://books.google.com/books?id=AcmZb7p7zesC&printsec=frontcover&dq=Cristobal+de+acu%C3%B1a&hl=es&ei=fTquTeLMMcyE0QGjlcWuCw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCgQ6AEwAA#v=onepage&q&f=trueSólo Consultado en Febrero 2 de 2011.

Amaya, Carolina y Parra, Leonardo. (2009). *Vaupés, el corazón del mundo. Liturgias íntimas*. Bogotá: Universidad del Rosario.

Arhem, Kaj y Cols. (2004) *Etnografía Makuna. Tradiciones, relatos y saberes de la Gente del Agua*. Bogotá: ICANH.

Asatrizy. (2007a). Video *Unión para la vida*. Bogotá: Instituto de Etnobiología.

Asatrizy. (2007b). *Origen e Historia del Proceso de un Nuevo Despertar*. Bogotá: Instituto de Etnobiología.

Asatrizy (2007c) Atlas de la zona de Yapú. Umu Cajaa macãna majã yupiri wiotori yepa macã puuro. Bogotá: Cemi.

Asatrizy. (2008). *Plan de Vida. Unidos con un solo pensamiento para vivir bien*. Bogotá: Cemi.

Asatrizy. (2009a). *Proyecto etnoeducativo Majirike: conocimiento integral*. Ministerio de Educación Nacional. (Texto sin publicar).

Asatrízy. (2009b). Video “Una selva para tejer una corona, una corona para salvar una selva”. Bogotá: Cemi.

Bustamante, Agustín. (2009) *Polémica Por Educación Aborigen en Atánquez*. En: Periódico *El Tiempo*. 18 de abril de 2009. Disponible en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-3404602> , consultado en septiembre de 2009

Cabrera, Gabriel. (2002). *La iglesia en la frontera: Misiones católicas en el Vaupés colombiano 1850-1950*. Bogotá: Universidad Nacional.

Castro, Ana Valentina, y Valbuena, Widman., (2005) *Maloca, chagra, río y selva. Escuela de la Gente del Agua*. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá.

Correa, Francois (1986). *Por el camino de la Anaconda Remedio*. Bogotá: Universidad nacional.

Correa, Francois (1987) *Makú. En introducción a la Colombia amerindia. Francois Correa y Ximena Pachón, coorids*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología.

DANE. (2005). Necesidades Básicas Insatisfechas en Colombia. Disponible en: http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/censo/Bol_nbi_censo_2005.pdf consultado el 4 de Enero de 2009.

Del Cairo, Carlos. (2002) *Clifford Geertz y el ensamble de un proyecto antropológico crítico*. En: *Tabula Rasa*, No.8: 15-41, enero-junio 2008. Bogotá – Colombia

Denzin, Norman; Lincon, Yvonna y Smith, Linda T. (2008). *Critical and indigenous methodologies*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Dover, Robert VH. (2004). *El Encuentro Inminente de otros recíprocos: Estrategias para el reconocimiento de saberes plurales*. En: Revista Educación y Pedagogía. No.39. Págs. 13- 25 Mayo-Agosto. Medellín: Universidad de Antioquia.

Escobar, Arturo. (1997). *Antropología y desarrollo*. En: Revista internacional de ciencias sociales. Disponible en: http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/documentos/Antropologia_y_desarrollo_AEscobar.pdf consultado el 16 de Septiembre de 2008

Escobar, Arturo. (2003) *Mundos Y Conocimientos De Otro Modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano*. En: Tabula Rasa. No.1, enero-diciembre. Págs. 51-86. Disponible en: <http://www.unc.edu/~aescobar/text/esp/escobar-tabula-rasa.pdf>. Consultado el 22 de mayo de 2008.

Enciso Patiño, Patiño. (2004) *Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. Ministerio de Educación Nacional.

Etnollano (2009). *Proyecto etnoeducativo Amorúa*. Disponible en: <http://www.etnollano.com/site/?p=70> Consultado el 11 de agosto de 2009

Federação das Oranizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) e Instituto Socioambiental (ISA) (2006). *Povos indígenas do Rio Negro*. São Paulo: Instituto Socioambiental.

Galeano, Eduardo. (1983) *Memorias del Fuego. Vol. III. El siglo del viento*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Guba, Egon; y Lincon, Ivonna. (1994). *Paradigmas Que Compiten En La Investigación Cualitativa*. En: Denzin, Norman, y Lincon, Yvonna. Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.

Hugh-Jones, Stephen. (1981). *Historia del Vaupés. Maguaré, 1, 29-52*. Disponible en www.revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/download/29.../14279 Consultado el 1 de Febrero de 2011

Iseke-Barnes, Judy. (2005). *Misrepresentations fo Indigenous History and Cience; Public broadcasting, the internet and education*. En: Revista Discourses. The Australian Jurnal of educational Studies. Vol. 26, No. 2, 2005, Pág. 149- 166. Ed: Universidad de Virginia Sta. Lucía Qld. Dept. de educación.

Ladson-Billings, Gloria. (2003). *Racialized discourses and Ethnic Epistemologies*. En: Denzin, Norman y Lincon, Yvonna: The Landscape of Qualitative Research. (Pág. 398-432) California: Sage Publications Inc.

Lander, Edgardo. (2000). *¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la geopolítica de los saberes hegemónicos*. En: Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales, Vol.6 No. 2, Caracas. pp. 53-72.

Loaiza, Hna. Amparo; Daza, Angélica María. (2006) *Reseña Histórica de la escuela Normal Superior Indígena María Reina*. En: Tejiendo Saberes desde la Multiculturalidad. Pp. 32-42. Mitú: Escuela Normal Superior Indígena María Reina.

Londoño, Carlos D. (2004). *Hombres Enraizados y la Creación de Escuelas entre los Muinane del Amazonas Colombiano*. En: Revista de Educación y Pedagogía. Vol. XIV, No.39. Pág. 67-86. (Mayo-Agosto). Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.

Makuna, Daniel. (2009) *De la educación contratada a la Etnoeducación*. En: Al Tablero, No. 51. Julio-Agosto de 2009. MEN

Ministerio de Educación Nacional (2001) *Educación Misional Contratada: Educación pública en zonas apartadas*. En: Al Tablero, No.10. Noviembre 2001. MEN

Ministerio de Educación Nacional (2008) Sin Título. Disponible en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-189014_recurso_5.pdf Consultado el 1 de diciembre de 2009

Ministerio de Educación Nacional (2009) *Colombia mostrará experiencia etnoeducativa en Conferencia sobre Cambio Climático en Copenhague*. En: Centro Virtual de Noticias. Disponible en <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-212356.html> Consultado el 13 de marzo de 2010

Ministerio de Educación Nacional (2009b) *Etnoeducación. Fortalecimiento y construcción participativa de una política educativa en un país multicultural. Diversidad, identidad, respeto, inclusión y equidad. Educación para la vida y en la vida*. En: Al Tablero. No.51. Julio-Agosto de 2009.

Ministerio de Educación Nacional (2010) *En la selva amazónica, la escuela sale al rescate de los pueblos nativos*. En: Observatorio. Al día con las noticias. Monitoreo de Prensa. Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/observatorio/1722/article-219740.html>. Consultado el 13 de Marzo de 2010

Ministerio de Educación Nacional (2010) Video Majiríke para la cumbre mundial Ambiental en Copenhague 2010. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=7aUgmu9ob4s> Publicado el 6 de marzo de 2010 Consultado el 10 de mayo de 2010.

Ministerio de Educación Nacional. *La educación se revoluciona en el campo*. Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-166201.html> Consultado el 8 de Julio de 2011

Ministerio de la Protección Social y Organización Panamericana de la Salud. (2004). *Insumos para la Conceptualización y Discusión de una Política de Protección Social en Salud para los Grupos Étnicos de Colombia*. Bogotá: Ministerio de la Protección Social y OPS.

Mora, David. (2009). *la interculturalidad como herramienta de emancipación . hacia una redefinición de la interculturalidad y sus fines estatales*. La paz: Bolivia. Ed. Campo Iris.

O'Neill, Charles E. (2001) *Diccionario Histórico de la Compañía de Jesús*. Madrid: Univ. Pontificia de Comillas. Disponible en http://books.google.es/books?id=1DzSVv5AxvAC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Consultado el 1 de Abril de 2011.

Osorio, Betty. (2006) El mito del Yuruparí: Memoria ancestral como resistencia histórica. En: Revista de Estudios Sociales No.23. abril de 2006, 105-111. Bogotá: Universidad de los Andes.

Ospina, William. (2008). *La riqueza escondida*. Revista Número. Disponible en: http://www.revistanumero.com/web//index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=388. consultado el 29 de Agosto de 2008

Papavero, Nelson et al. (2002) *O novo Éden. A Fauna da Amazônia Brasileira nos Relatos de Viajantes e Cronistas desde a Descoberta do Rio Amazonas por Pinzón (1500) até o Tratado de Santo Idelfonso (1777)*. Belem: Museu Paraense Emílio Goeldi. 2ª edición.

Peña, Orlando. (2006) *Proceso Histórico de la educación en el Vaupés*. Consultoría para el Instituto de Etnobiología en el marco del acompañamiento a los pueblos de la Asociación de Autoridades Tradicionales Indígenas de la Zona de Yapú –Asatrízy-, Bogotá: Instituto de Etnobiología.

Pineda Camacho, Roberto. (2004) *Novelistas y etnógrafos en el infierno de la Casa Arana*. En: Boletín de Historia y antigüedades 826 (485-522). Bogotá: Academia colombiana de historia.

Pereira, Nunes. (1946) *Curt Nimuendajú: síntese de uma vida e de uma obra*. Belém, Pará, Brasil. Disponible en: http://biblio.etnolinguistica.org/pereira_1946_curt Consultado en Abril 2 de 2011.

Puiggros, Adriana. (1998). *Educación Neoliberal y alternativas*. En: Alcantara Armando, Pozas Ricardo, Torres Carlos A. (Coords.), Educación, Democracia y Desarrollo, en el fin de siglo, Siglo XXI, México, 1998. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/11711249/Critica-a-la-Educacion-Neoliberal-Adriana-Puiggros> , Consultado el 12 de Junio de 2009.

Ramírez, Monseñor Gustavo Ángel. (2008). *Muchos Años*. En: Revista Selva y Río. 50 años de servicio a la Iglesia Misionera. No. 106-Año-XIX; Julio-Agosto. Vicariato Apostólico de Mitú.

Rojas, Biviany. (2006) *Los procesos de etnoeducación: de las reivindicaciones y la ley al ejercicio de los derechos*. En: Garzón, O. (Compilador). Educación, escuela y territorio: la fundación Gaia Amazonas y su participación en los procesos de organización escolar en la amazonía colombiana. Ed. Antropos: Bogotá.

Rojas, Axel, y Castillo, Elizabeth. (2005) *Educación a los Otros. Estado, política pública y diferencia cultural en Colombia*. Cali: Universidad del Cauca.

Rosso Juan M. (2008). *La meliponicultura como alternativa económica y ambiental respetuosa de la cultura: una experiencia en el departamento del Vaupés, Colombia*. Poster presentado en el VI Congreso Colombiano de Abejas Silvestres. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Scribano, A. y De Sena, A. (2009). *Construcción de Conocimiento en Latinoamérica: Algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estrategia de investigación* En: Cinta Moebio. Revista de epistemología de las ciencias sociales No. 34: pág. 1-15. Universidad de Chile
Disponible en www.moebio.uchile.cl/34/scribano.html
Consultado el 12 de Enero de 2012

Secretaría de Educación Departamental (2009). *Vaupés, de la mano con la Etnoeducación*. Disponible en: http://www.sedvaupes.gov.co/Articulo_Visita_Ministra.html Consultado en Diciembre de 2009

Schultes, Richard Evans. (1988) *El reino de los dioses: paisajes, plantas y pueblos de la amazonía Colombiana*. Bogotá: El navegante editores.

Steinhauer, Evelyn. (2002). *Thoughts on an Indigenous Research Methodology*. En: Canadian Journal of Native Education. 2002. Vol. 26, 2; p. 69-81. ProQuest Education Journals. Disponible en: <http://www-personal.umich.edu/~aljenkin/Documents/Articles/First%20Nations%20Education/Steinhauer-ThoughtsIndigResMeth.pdf>. Consultado el 4 de Junio de 2009.

Smith, Linda T. (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. Zed Books Ltda. London & New York. Dunedin: University of Otago Press.

Tapia Morales, Carmen Susana. (2007) *El Discurso teológico de Antonio Vieira como mecanismo para objetar el sometimiento indígena en el estado del Marañón y Gran Pará*. En: Anuario Colombiano de historia social y de la cultura. No.34. 2007. pp.247-322. Bogotá:Universidad nacional. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=127112570008>
Consultado el 8 de mayo de 2011

Vicariato Apostólico de Mitú.(2008) *Momentos y fechas especiales del Vicariato*. En: Revista Selva y Río. 50 años de servicio a la Iglesia Misionera. No. 106-Año-XIX; Julio-Agosto. Vicariato Apostólico de Mitú.

Walsh, Catherine. (2002). *Interculturalidad, Reformas Constitucionales y Pluralismo Jurídico*. Ponencia presentada en el Coloquio sobre Administración de Justicia Indígena, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, 20 de febrero del 2002. Consultado el 15 de septiembre de 2009, Disponible en: <http://www.uasb.edu.ec/padh/revista2/articulos/catherinewalsh.htm>

Walsh, Catherine. (2007) *Interculturalidad, colonialidad y educación*. En: Revista de Educación y Pedagogía. Vol. XIX, No. 48, mayo-agosto. Págs. 26-35. Medellín: Universidad de Antioquia.

Walsh, Catherine. (2007b). *¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras?* En: Revista Nómadas No. 26. Abril de 2007. p. 102-113. Universidad Central de Colombia.

Zuluaga, Germán. (2004). *El yoco (Paullinia yoco). La savia de la selva*. - 1ª. ed. Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario.

Zuluaga, Germán. (2008). *Comentarios al informe mundial de las naciones unidas: diversidad, género y cultura*. Disponible en: www.cemi.org.co, consultado el: 20 Noviembre 2008.

Zuluaga, Germán. (2009) *La historia del Vaupés desde esta orilla*. Bogotá: Universidad del Rosario.

Zuluaga, Germán. (2000) *Plantas Medicinales y etnografía: un enfoque ético para la etnobiología*. En: Boletín de Antropología, Vol. VI (6), Bogotá, diciembre 2000, p.21-32. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Disponible en: <http://www.cemi.org.co/images/PUBLICACIONES/Enfoque%20Etico%20Etnobiologia%20copia.pdf>

Consultado en enero 11 de 2012

LISTA DE ENTREVISTAS

2006. Entrevistas en video hecha por el Instituto de Etnobiología a mayores y sabedores de la zona de yapú sobre la Unión de Sabedores de la Kumuã Yoamarã.

- Kumú Calixto Ardila (QEPD)
- Kumú Moisés Córdoba
- Kumú Ramón Ramirez
- Contestadora Cristina Isabel Ramirez
- Historiador Cándido Ramirez
- Contestadora Josefina Jaramillo
- Contestadora María Luisa Ardila
- Contestadora Rosalía Jaramillo

2006. Entrevistas transcritas, hecha por el Instituto de Etnobiología a diferentes personas de la comunidad y representantes de la educación en el departamento para el diagnóstico etnoeducativo (Archivo de Asatrizy que reposa en el archivo del Cemi).

- Benjamín Jaramillo. Entonces Secretario de Asatrizy
- Contestadora Josefina Jaramillo
- Danzador Milciades Córdoba
- Efraín Mejía, Entonces Presidente de Asatrizy
- Eliseo Peña
- María Luisa Ardila y Amelia Barbosa Conversatorio con dos madres de familia de la comunidad de Puerto Nariño el día 10 de Agosto de 2006.
- Mery Santa María
- Omaria Pereira Barbosa Conversatorio realizado el día 9 de Agosto de 2006.
- Kumú Calixto Ardila(QEPD)
- Kumú Gabriel Santa María
- Kumú Inocencio Vargas (QEPD)

- Kumús Bernardo Suárez y Benedicto Mejía

- Padre Medardo Henao. Entrevista realizada en la casa cural de Mitú - Vaupés el día 9 de Junio de 2006. El Padre estaba encargado de la Educación del Vicariato desde el año 2000 y a cargo de 26 centros educativos entre escuelas, internados y la Normal Indígena que funciona en Mitú, además hacía parte de los 5 supervisores de educación del departamento del Vaupés de los cuales 3 son de la Secretaría de Educación y 2 del Vicariato.
 - Fidela Sánchez Cardozo. Entonces se desempeña como Supervisora de Educación del Vaupés. Entrevista realizada el día 12 de Junio de 2006
 - Gentil Novoa. Entonces se desempeña como supervisor de Educación de la Secretaría de Educación en el Departamento del Vaupés, entrevista realizada el día 13 de Junio de 2006.
 - Hermana Amparo Loaiza. Directora de la Escuela Normal Superior Indígena María Reina ENOSIMAR, conversatorio realizado el día 15 de Junio de 2006.
 - 2006. Simón Valencia. Se desempeñaba entonces la Dirección de la Técnica Pedagógica Secretaría de Educación del Vaupés. Entrevista realizada el 15 de Junio de 2006. Simón pertenece al grupo étnico de los Cubeos.
 - Miguel Arcangel Cruz. Se desempeñaba como Supervisor de la Secretaria de Educación Departamento del Vaupés, entrevista realizada el día 13 de Junio de 2006.
 - Monseñor Gustavo Ángel Ramírez
 - Gabriel Santa Cruz. Entrevista Realizada el día 22 de Junio de 2006, don Gabriel, pertenece a la Etnia Wanano entonces era Presidente de la Asociación de Autoridades Tradicionales Indígenas AATI, del Consejo Regional Indígena del Vaupés CRIVA.

(2011) Entrevista realizada a Jairo Antonio Nieto el 9 de junio de 2011. Jairo Antonio fue funcionario del grupo de Etnoeducación del MEN

hasta el 2011, cuando el nuevo Ministerio desintegró esta unidad. Fue delegado de la interventoría del MEN y asesor técnico en el proyecto etnoeducativo Majiríke. Actualmente los acompaña en el proyecto de Primera infancia “el inicio de la nueva vida” que Asatrizy tiene en convenio con el MEN.

(2011) Entrevista realizada al etnoeducador Higinio Ferrer. Higinio fue coordinador del proyecto etnoeducativa en su fase inicial, junto con el Kumú Benedicto Mejía. Actualmente es profesor en el aula satélite de la comunidad a la que pertenece.