

Revista Colombiana de Educación

Revista Colombiana de Educación

ISSN: 0120-3916

rce@pedagogica.edu.co

Universidad Pedagógica Nacional
Colombia

Rodríguez Rueda, Álvaro

Educación y transculturación juvenil indígena en el Amazonas

Revista Colombiana de Educación, núm. 48, enero-junio, 2005, pp. 106-144

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635242007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Resumen

Para abordar las relaciones entre transculturación, educación secundaria y juventud indígena, se profundizan casos de educación en el Predio Putumayo, Arara y Puerto Nariño. Como punto de partida se inicia con una aproximación a la socialización tradicional de los jóvenes indígenas, desde el modelo educativo del pueblo uitoto. Para describir este modelo se usa la imagen del *ibigai* (canasto indígena que simboliza el conocimiento), usada por los ancianos para describir la construcción del hombre / mujer. A partir del mito del origen de la coca, se explica el camino del sabedor y las reglas básicas que deben seguir el educador y el aprendiz. En la segunda parte, se narran algunos síntomas producidos por el debilitamiento de los mecanismos de socialización en los jóvenes indígenas tikuna del Amazonas y sus relaciones con la escolaridad. Por un lado, las negociaciones afectivas que hacen los jóvenes para reconstruir sus vínculos con la tradición. Por otro lado, las rupturas que producen los nuevos poblados y planteles, y el nacimiento de culturas juveniles por fuera de los circuitos de reproducción cultural. En la tercera y última parte, se analizan los entornos educativos de los planteles, y se discuten algunas implicaciones generales que el cambio cultural tiene para la educación secundaria y para las aspiraciones de configurar sistemas educativos propios.

Palabras clave: Etnoeducación, educación bilingüe e intercultural, jóvenes, transculturación, cambio cultural, tikuna, uitoto

Summary

To approach the relationships among transculturation, secondary education and indigenous youth, cases of education are deepened in the Predio Putumayo, Arara y Puerto Nariño. A starting point begins with an approach to the traditional socialization of the indigenous youths, from the educational pattern Uitoto. To describe this model the image of the *ibigai* (indigenous basket that symbolizes the knowledge), that the old men use to describe the man's construction / woman. Also, starting from the myth of the origin of the coca, the one is explained on the way to the knowing one and the basic rules that the educator and the apprentice should continue. In the second part, some symptoms are narrated taken place by the cultural change in the indigenous youths Tikuna of the Amazons, and their consequences are examined for the education. On one hand, the affective negotiations that make the youths to reconstruct their bonds with the tradition. On the other hand, the ruptures that produce the new towns and schools and the birth of juvenile cultures on the outside of the circuits of cultural reproduction. In the third and last part, the educational environments are analyzed and some general implications are discussed that the cultural change has for the secondary education and for the aspirations of configuring own educational systems.

Key words: Ethnoeducation, bilingual and intercultural education, young, transculturation, cultural change, tikuna, uitoto

Educación y transculturación juvenil indígena en el Amazonas^{*}

Álvaro Rodríguez Rueda^{**}

Introducción

Asumimos que la educación indígena alude a los procesos de socialización endógenos tradicionales y neotradicionales de las comunidades. En los años ochenta y noventa, su recuperación buscó ser una alternativa a la educación oficial o nacional, y aún muchos sectores insisten en asimilar etnoeducación a educación tradicional indígena. Desde nuestra perspectiva, la etnoeducación se asimila a educación bilingüe e intercultural (categorías en construcción). La educación indígena es hoy un referente básico para toda propuesta etnoeducativa escolar que pretenda articularse a los tiempos, espacios y modos de socialización comunitaria, por lo que indagar sobre tal educación es una de las tareas de la etnoeducación, necesarias para configurar su campo. ¿Cuáles son entonces esos procesos de socialización que construyen el sujeto indígena?, ¿qué de la educación indígena puede ser recontextualizada en la escuela?, ¿qué de ella es posible fortalecer ahora en las comunidades?

Tal exploración no se debe esencializar. Además, los jóvenes indígenas son actores de una profunda transculturación, en entornos de socialización que a su vez experimentan profundos reacomodamientos y condicionan las nuevas sensibilidades juveniles. Así lo muestran diversos acontecimientos protagonizados por los jóvenes indígenas, que ponen de presente las rupturas, negociaciones y resimbolizaciones

* El texto es un avance del Proyecto 161 de Colciencias, *Educación y transculturación juvenil indígena*, a cargo de Álvaro Rodríguez y Adán Martínez, Fundación Caminos de Identidad.

Texto recibido el 1 de octubre de 2004 y evaluado el 11 de marzo de 2005.

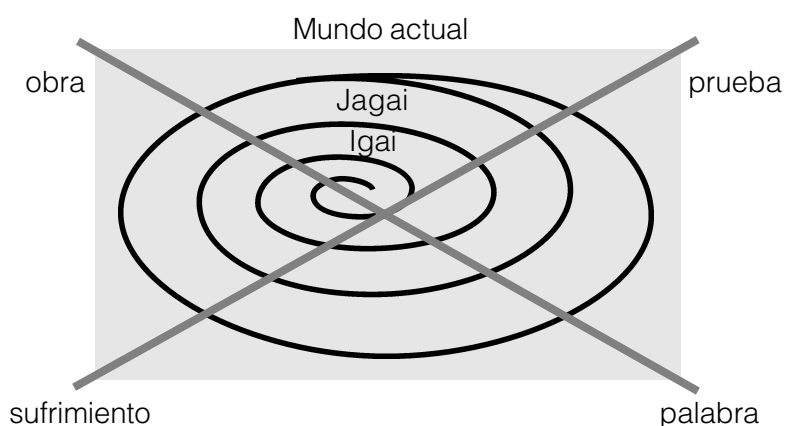
** Asesor pedagógico, Fundación Caminos de Identidad, Fucai. E-mail: rodriguezfucai@aolpremium.com

que se dan con la creciente multiplicidad de opciones culturales. Todos estos hechos deben ser retomados en el trabajo etnoeducativo.

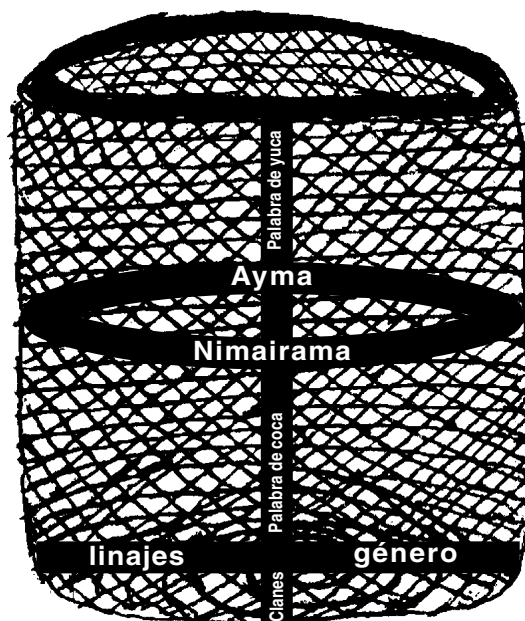
1. El pasado por reconstruir: la palabra educativa de los ancianos

El mundo y el sujeto como canastos

Para mostrar las posibilidades de la pedagogía, la educación y la didáctica indígena, y para tener también un punto de partida que muestre las rupturas y transculturaciones actuales, se ilustrará en primera instancia el proceso de formación de los jóvenes uitoto del resguardo Predio Putumayo (Amazonas). Invitamos al lector a adentrarse en la noche amazónica. En el mambeadero, lugar ritual de la palabra al centro de la maloca, los jóvenes y adultos uitoto, en cuclillas o en el banco ritual, proceden a llenar su canasto, a aprender la palabra de la coca y el tabaco. Son pocos, y se disponen a dejar a un lado el mundo del trabajo asalariado, el español, la vida pueblerina, la televisión. Rodearán con sus brazos las rodillas, y al recogerse, estarán en actitud de llenar de nuevo, como sus ancestros, su canasto de saber. A su vez, el círculo que conforman será la boca del canasto de la tradición ancestral. En los tiempos primordiales, el primer canasto fue la mano: *en el principio, como no había canasto, el canasto era uno mismo, el canasto básico eran las manos del hombre para recoger las frutas.*



Ibigai como
modelo de la
educación
uitoto



Naarede
kome urue
komonaidade
Jitocome
Jemie
Eima
Uzuma

Veamos la representación del proceso de formación uitoto, que tomamos de la palabra de los ancianos uitoto¹. En el dibujo, en la entrada del canasto (inicio del desarrollo humano), una espiral representa la multiplicidad de mundos que contiene el canasto - mundo, el canasto - hombre. En el centro del canasto, están los mundos de las primeras creaciones, conocidos por las “Historias de Antigua” (*igai*) y manifiestas en el chamanismo, el ritual, los dueños de los animales y las plantas. Estas historias míticas no se enseñan a niños, son demasiado “pesadas”, y por ello, se guardan en el fondo del canasto, aunque fragmentos recontextualizados harán parte de la enseñanza. A los jóvenes sí les serán narradas algunas, en particular aquellas que enseñan de la vida en pareja y el comportamiento en sociedad. Luego, está el mundo de la “Historia de Nosotros” (*jagai*), de la creación de la Gente *Murui – Muinani* (uitoto); son historias sobre origen de los clanes, de la coca y del tabaco, la chagra, la maloca, el manguaré. Ellas se enseñan de manera diferenciada, según las demandas del ciclo vital. Los ancianos han recomendado que hoy se enseñen en los planteles educativos, como inducción de la profundización que se espera hagan los niños y jóvenes con los ancianos. Seguirá luego el mundo actual, que acontece en la exterioridad del canasto, el cual es reinterpretado por

1 A. Rodríguez; A. Martínez; R. Chaparro y J. Rojas. *Dispositivos de socialización secundaria en comunidades indígenas Uitoto. Bases para una etnodidáctica*. Bogotá: Caciques Predio Putumayo, Colciencias, Educación Contratada del Amazonas, Fucaí, 2000.

los ancianos a la luz de las enseñanzas de la tradición. Esta reinterpretación es propia del sabedor, y no es fácil para los maestros, quienes tampoco eluden este desafío. En esta reinterpretación está uno de los núcleos de formación más importantes para los maestros indígenas. Para lograrlo, hay varios maestros uitoto que han hecho o están haciendo carrera ceremonial en la maloca bajo la dirección de ancianos sabedores.

En este universo mítico se entremezclan de manera sutil las influencias cristianas. Los primeros internados educativos en el Amazonas fueron creados luego de las fatídicas caucherías de comienzos del siglo pasado, y aunque los misioneros representaron un papel de debilitamiento cultural, también fueron y siguen siendo importantes aliados contra los abusos de colonos y actores del conflicto armado. Hoy día, la mayoría de los abuelos uitoto son catequistas del evangelio cristiano, que a su vez reinterpretan desde su cosmovisión, pero esta transculturación es obviada. Los misioneros actuales la desconocen, los antropólogos la rechazan, a los jóvenes no les interesa, a los maestros indígenas les exige demasiado y a los asesores educativos... nos desborda. Grave vacío, si asumimos en verdad la profunda espiritualidad que caracteriza los pueblos indígenas y la creciente desacralización del mundo que experimentan los niños y jóvenes.

Lo cierto es que el hombre como canasto será un tejido más tupido, en la medida en que maneje (y no domine o explote) estos mundos, en los que habría que añadir una nueva tira en la construcción del canasto: el mundo del “blanco” (mestizo), presente cada vez más en las comunidades.

Tradicionalmente, el hombre se construye a sí mismo en la medida en que pueda tejerse como un canasto. El padre y la madre tejen el *naarede* (el niño del embarazo al nacimiento), por la vía del modelamiento (ejemplo vivido) especialmente en la concepción y en el posparto. Hoy, los numerosos cuidados tradicionales se han debilitado, aunque suelen recobrase de manera parcial en situaciones donde una enfermedad obliga a ciertas prescripciones tradicionales para el padre y la madre. Aún en comunidades alejadas de centros urbanos y reconocidas por su manejo tradicional, es frecuente la queja de los ancianos sobre la pérdida de los cuidados propios de este tiempo “fuerte” (como todo tiempo de cambio y creación). Quizá por ello una de las recomendaciones más recientes del movimiento indígena, dentro y fuera del Amazonas, insista en la necesidad de educar al adulto y no sólo de educar al niño. Luego de décadas de esfuerzos educativos centrados en acabar, cambiar o reinventar la escuela, las miradas se dirigen a la preocupante situación de las familias indígenas, y con ello, a los mecanismos tradicionales de convivencia familiar que serían necesarios y posibles de fortalecer. Hacia allí apuntan algunos esfuerzos de lo que hoy se denomina el sistema de educación propia.

La enseñanza que se impartía en la educación uitoto al *kome urue* (niñez del nacimiento hasta el cambio de dentición) resaltaba una adquisición por sobre todo moral: la diferenciación de lo que puede hacer o no el niño en su estructura de parentesco. Allí se destacaba el respeto como obediencia y la obediencia como la fusión en lo colectivo por la vía del temor, existiendo para esta etapa una narrativa oral propia que revelaba la cuidadosa y consistente formación que regía a los niños. Hoy, en ciertas escuelas las pedagogías lúdicas, el énfasis en que el niño participe y no sólo escuche, la interacción permanente entre niños y niñas, y la desacralización del mundo que se vive en las comunidades hacen que este respeto basado en el temor (en el que a menudo estaba presente el castigo físico), esté siendo renegociado. Los maestros indígenas manejan un discurso enfocado en el deber cooperativo, y los padres y madres mantienen una exigencia de cumplimiento en los niños, más basada en el temor del castigo físico que en el castigo chamánico de los tiempos pasados, donde la socialización acontecía rodeada de una narrativa especial para niños. La estructura de las historias que se les narraba al comenzar la noche siempre incluía el ciclo trasgresión – castigo, como forma de enseñanza moral.

El modelamiento y la narrativa tradicional de padres y madres llenaban el canasto del niño. El canasto se hacía más tupido y generaba una nueva etapa: *komonaidade* (niñez tardía), una vez lograda la autonomía física básica, la normatividad de las relaciones familiares y el dominio de tareas elementales de la maloca o la casa. Entonces, el niño (por lo general en una edad que se correspondía con la escolar) profundizaba de manera “teórica” en las relaciones del parentesco y con otros grupos, la formación para el trabajo y en oficios progresivamente complejos. Pero el referente del niño siempre era el adulto y no los grupos de pares, como sucede en la actualidad en la mayoría de las comunidades, donde además el niño se aleja ineludiblemente del trabajo, siendo las labores de chagra uno de los aspectos que más resistencia genera en los maestros al momento de desarrollar una propuesta etnoeducativa. El extenuante calor de la selva, el barro de las constantes lluvias, la lejanía de las chagras y, a menudo, la poca colaboración de las comunidades hace del aula una mejor opción, aunque los niños no se resistan a la chagra, pero sí a las clases de muchos maestros.

Al llegar a ser *jitokome* (joven), era tiempo de sentarse (en el banco ritual a escuchar la palabra tradicional), tiempo de comenzar a manejar las fuerzas de la naturaleza y las relaciones con otras personas diferentes de su núcleo familiar. Era tiempo de prepararse para actuar –y no sólo escuchar– la palabra “fuerte”, la palabra mítica que se daba como sustento de la vida cotidiana del joven y como preparación para la vida en pareja. La juventud tradicional uitoto era una experiencia vital en el trabajo, y una preparación ascética para la vida en familia: la relación de pareja, el cuida-

do de los hijos, el manejo de la casa, el cuidado de la salud mediante conjuros, rezos y plantas medicinales. Un hecho pedagógico central para ser hombre era el aprendizaje del mambeo, que intensificaba el contacto del joven con los ancianos como referentes para la estructuración de su personalidad. También para el *jítokome*, el mito se recontextualizaba de manera que atendiera a las demandas de la etapa: historias de trabajo, relación de pareja, consecuencias de la infidelidad, entre otras, ocupaban a padres, ancianos y jóvenes.

La formación tradicional seguía a lo largo de todo el ciclo vital. La preparación de *jítokome* para el mambeo y la vida en pareja daba paso a un momento “práctico”: el fin de la juventud y la entrada a la etapa de *jeemie* (adulto) donde se desarrollaba:

- a) la palabra de la coca y el tabaco en el ejercicio diario del mambeo;
- b) un arte u oficio;
- c) el “sembrar” en su pareja e hijos los saberes complementarios de la palabra y del trabajo. *Jeemie* era, y sigue siendo una etapa generativa de gran preparación.

Vendrá luego la etapa de *eima* (anciano), la plena madurez. El *eima* hace “amanecer” su conocimiento, tiene la abundancia y controla la enfermedad, ya no se deja engañar. Cuando el *eima* entrega todo el conocimiento a sus sucesores, “queda cáscara”, deviene en *uzuma*, pues ha entregado su conocimiento.

Lo que llamamos hoy el proyecto personal de vida, es en el pensamiento tradicional uitoto el camino de la sabiduría, según el cacique Ángel Ortiz. Alguien como el cacique, que tiene su canasto tupido, conoce la pluralidad de mundos, contiene el poder del saber en su canasto, pero, a la vez, se prepara a diario para “cargar” ese canasto “lleno” y para “vaciarlo” en otros. Por eso, al cacique Ángel le dicen *Nimairama* (maestro). Son pocos ya los sabios indígenas, pero, por fortuna, fieles a su tradición, acompañaron los procesos etnoeducativos.

Como vemos, la idea del desarrollo está marcada por los ritmos biológicos, que expresan a su vez los ritmos cósmicos y ambientales. El modelo socializador era el adulto y el anciano, y de esta manera, el niño y el joven estaban incluidos en sentidos y prácticas complejas desde muy temprano. Para ello, la construcción del sujeto uitoto era fuertemente regulada, y sigue estándolo en algunas comunidades. Sin duda, la etnoeducación tiene una tarea urgente en el desentrañamiento de los ciclos vitales prescritos en estas pedagogías indígenas, tan plurales como la diversidad misma de los pueblos, no sólo para encontrar un horizonte a sus prácticas, sino además para reconocer sus límites en el momento de cambio intensivo que viven los pueblos indígenas.

El camino del saber, sabedor y aprendiz

¿Con qué se tejía el canasto – sujeto? El canasto se hacía a partir de dos “tiras” transversales entrecruzadas en el fondo del canasto, en el origen. Una es la palabra de la coca y el tabaco en el hombre, y la palabra de la yuca y la caguana en la mujer, las palabras unificadoras de lo femenino y lo masculino, palabras del sujeto colectivo. Con las caucherías, cuyo violento poder patriarcal silenció a la mujer, y con la ruptura de la vivienda de las grandes malocas, la palabra de la mujer maloquera indígena fue perdiendo su importancia social y mítica. El énfasis actual del discurso de los ancianos, centrado en la palabra masculina, pareciera ser entonces un énfasis neotradicional².

La otra tira, alrededor de la cual se tejían mundo y sujeto, era la palabra de clanes y linajes, palabras diversas de la segmentación social, heridas de muerte con el genocidio de las caucherías. Baste decir que a comienzos del siglo pasado, un misionero daba fe de más de cien clanes a lo largo del río Putumayo. En su trabajo etnográfico *Los clanes de La Chorrera*, el padre Daniel Restrepo contabilizó 65. Por su parte, los ancianos hicieron memoria de 89 clanes en el proceso de diseño del Proyecto Educativo Comunitario de La Chorrera y Araracuara. Con la recomposición étnica luego de las caucherías, los internados indígenas fueron el primer lugar donde se experimentó la convivencia en un mismo espacio de diferentes clanes y etnias, antes separadas físicamente en sus malocas y culturalmente por rivalidades ancestrales. El segundo espacio llegó a ser las comunidades multiclánicas que se fueron conformando luego, pues los escasos sobrevivientes de las caucherías no regresaron a sus territorios tradicionales y otros emigraron con el tiempo a las riberas de los grandes ríos, en busca del comercio y del rebusque asalariado, manteniendo o ajustando muchas de sus prácticas tradicionales y neotradicionales.

Las tiras de la palabra de la coca y del tabaco, y las tiras de los clanes mayoritarios siguieron construyendo el sujeto indígena uitoto, aunque ante el inminente cruce de discursos, hoy los ancianos frente a la pluralidad de discursos clánicos (pluralidad propia de la tradición oral), insisten en que: “Somos una sola palabra de coca y de tabaco”. Nuevos tiempos, nuevos ajustes. Asistimos a una nueva identidad: la indígena, que se superpone, en el encuentro constante con la sociedad mayor, a la del clan o el linaje.

Ahora bien, la educación uitoto equivale a cruzar las tiras señaladas con otras fibras horizontales de manera que se teja el canasto – hombre, el hombre – conocimiento, el conocimiento – mundo. Educar siempre es un acto activo, que consistirá en tejer el

2 F. Urbina, *Amazonia y cultura*. Bogotá: Banco de Occidente, 1986.

canasto, cruzando la experiencia y entretejiéndola con la palabra, con un sentido particular de mundo. Esta actividad estructurante, al tupir la “matriz” básica del capital simbólico acumulado, lo recreará, conteniendo así las realidades del uitoto, su experiencia y tradición. Así, la base del canasto y sus tiras (la palabra) conforman la memoria cultural, el capital simbólico, aquello que determina la forma del canasto. La actividad estructurante de lo real será lo que le otorgará la consistencia al canasto.

Hasta aquí hemos señalado los elementos básicos alrededor de los cuales se teje el hombre – canasto, la persona uitoto que conoce. ¿Cómo se podría representar el proceso mismo de tejer? Al preguntar a los ancianos por el mito fundante de la educación, se nos remitió al mito de origen de la coca, el cual es materia formativa de los jóvenes que se inician en el mambeo. De allí deducimos las claves de la adquisición del saber.

El mito narra el camino del saber del *Buinaima* (padre creador del pueblo uitoto), luego que la humanidad es destruida sucesivas veces por sus faltas (a ello se refieren la historias de Antigua, los *igai*). En este nuevo recorrido, el *Buinaima* restituye la humanidad en el proceso de domesticación de la coca, que no es otra cosa que la humanización de sí mismo (a ello se refieren las Historias de Nosotros, *jagai*).

En este relato, nuestra lectura pedagógica ubicó tres momentos. En el primero, que narra el origen de la palabra de la coca, se prescribe el camino de saber del *Buinaima* (camino que deberá recorrer el sabedor). En un segundo momento, alrededor de ciertos actos fallidos se narran y prescriben las reglas que debe seguir el aprendiz. En un tercer momento, los errores educativos del *Buinaima* fundan las reglas que debe seguir el enseñante.

Desde un análisis estructural es posible demostrar que a lo largo de estos tres momentos se mantienen cuatro ejes en el relato, que revelan a nuestro juicio la lógica educativa uitoto:

- El problema (pervivencia): *Buinaima* busca restablecer la humanidad, dominar el sueño, la palabra y las apariencias, para “sentarse” firme, lo cual muestra, al decir de los ancianos, cómo la vida misma está marcada por el sufrimiento: conocer es sufrir: trasnochar, vencer el sueño, corregir el error, someterse a pruebas.
- La búsqueda de la palabra primordial (tradición): en su camino ascético, *Buinaima* busca dominar el simple sueño para poder ensoñar, gracias al mambe (hoja de coca cernida) que progresivamente descubre: “voltea”, analiza, piensa con el corazón, para no dejarse engañar y encontrar la verdad del saber por la vía del símbolo que permite la revelación de la palabra.
- La multiplicación de dicha palabra en obras (praxis): la búsqueda de la palabra se acompaña de la obra o, como dicen los ancianos, del hacer amanecer.

La palabra no podrá realizarse a menos que esté indisolublemente ligada a la obra. Entre palabra y obra se dará una relación de consistencia, la cual, insisten los ancianos, producirá la abundancia. La palabra sin obras es *fia uai* (palabra vacía).

- La prueba – celebración de su realización: como vivir es sufrir, la abundancia que pone de manifiesto la palabra realizada será amenazada por el engaño, la ilusión que subsiste de creaciones fallidas anteriores, en donde la palabra no pudo concretarse en acto (es éste el caso de los *igai*). El aprendiz, sin importar su edad, podría no reconocer las apariencias, desviándose del camino prescrito, malogrando así el tejido de su canasto y trayendo la enfermedad. El desorden de los tiempos presentes, dicen los ancianos, es el producto de la separación entre palabra y obra.

El joven aprendiz que se iniciaba en el mambeo debía comenzar la búsqueda de la palabra como lo hicieron sus ancestros, e ir mostrando en sus obras cómo hablan en él los espíritus de la coca y del tabaco. Dominarse, saber escuchar, trabajar, obedecer, eran en los jóvenes las acciones más sobresalientes que aún se exigen a los jóvenes mambeadores. La pérdida progresiva de la lengua en algunos sectores, los pocos ancianos que hay en las comunidades, la negativa de muchos jóvenes a someterse a las pruebas rituales y, en particular, el dominio corporal que conlleva el mambeo, han hecho que muchos jóvenes ya no mambeen. En otros, la edad de inicio del mambeo se ha acelerado, pero el consumo ritualizado ha disminuido. Los procesos son complejos en este campo: a la admiración de investigadores, estudiantes, mestizos y turistas se contraponen el fantasma demonizador del consumo en Occidente. A la revalorización étnica en los planteles con proyecto etnoeducativo se contraponen los necesarios controles que deben imponerse cuando el alumno está lejos del mambeadero. A la sacralidad del discurso y de la práctica ritual se contraponen la siembra de coca con fines comerciales en algunas comunidades.

En la actualidad, los jóvenes uitoto también llenan su canasto de diversos elementos apropiados. Uno de ellos es el fútbol, pasión ritual dominguera en la que no deja de estar presente el chamanismo. Pero como ellos dicen, hay otras cosas que fueron incorporadas en el canasto y que es necesario rectificar. Estos cantos de sirena de la sociedad mayor hoy son analizados en el Colegio Casa del Conocimiento de La Chorrera, donde la mayoría de los maestros son *jeemie*, docentes orientados por la palabra de la coca y el tabaco, y que además han hecho diversas licenciaturas en educación. Lamentablemente, ésta no parece ser la constante en otros planteles del departamento, donde los maestros leticianos tienen su voz en el plantel y su corazón en la capital del departamento. En esos casos, se teje ya otro canasto, otro sujeto en el cual subsisten elementos indígenas, pero que se empieza a reconocer

más en un espejo trizado, donde su imagen como indígena no es clara, pero tampoco su imagen de mestizo lo es.

A estos hechos no dejan de resistirse las comunidades. Quienes laboramos en la etnoeducación sabemos que las primeras exigencias de las comunidades se dan respecto a la conducta de los maestros. Al ser de los pocos asalariados de las comunidades, son a menudo seducidos por el alcohol, la infidelidad, la acumulación personal, rompiendo así la indisoluble relación entre palabra y obra que como maestros deben ejemplificar. Formar formadores en etnoeducación pasa sin duda por un difícil acompañamiento ético que las mismas comunidades se encargan de realizar.

Al profesor se le pide un comportamiento de *Jeemie*, pues es aquel que ha dejado de ser joven, en tanto forma un hogar y sigue un oficio. Su educación debe estar supeditada a la palabra de consejo que se imparte en los mambeaderos, y se espera que a la vez imparta los conocimientos académicos básicos. Pero ello es un ideal de difícil realización. Las profesoras tienen restricciones culturales para acceder a los mambeaderos, otras suelen resistirse al mambeadero pues allí su comportamiento será examinado; en otras operan restricciones para el desplazamiento nocturno. Por fortuna, para los ancianos ésta ha sido una preocupación central, y se avanza en este aspecto, aunque lentamente.

El modelamiento, el mito y el ciclo sufrimiento – palabra – obra y prueba son las reglas que determinan las características de la educación tradicional uitoto, atributos posibles de generalizar a otras etnias de la región. Estas reglas, en su interacción con las pedagogías tradicionalistas de la escuela occidental y con las pedagogías progresivas, configuran el campo de la etnoeducación, campo de tensiones y choques permanentes. Por ejemplo, las relaciones enseñante – aprendiz tienen en la tradición unas constantes: la escucha del aprendiz será el respeto, y el respeto será la obediencia. El adulto tiene el control explícito de la selección, la secuencia, el ritmo de las adquisiciones; controla el orden instruccional. Por su parte, algunas pedagogías activas mediante las cuales se espera que el joven salga a “liderar” proyectos en sus comunidades, le atribuyen un papel más activo. Como resultado, una queja frecuente en los estudiantes es que al llegar a sus comunidades son “frenados”, es decir, sometidos a diferentes pruebas, en las cuales ellos deben escuchar, aprender de sus mayores y obedecer.

El resultado de la educación tradicional era una identidad orientada por y hacia las narraciones del pasado (identidad retrospectiva), mediante un pensamiento simbólico poblado de imágenes. Esta correspondencia entre seres naturales y grupos humanos permitía superar la oposición entre naturaleza y cultura, considerándolas ambas como un sistema global que tiene un origen común. En esta perspectiva

parecieran orientarse con ahínco algunas perspectivas etnoeducativas en el país, y a ellas se alude con frecuencia como “indigenistas”. Se aboga allí, sin mayores consideraciones, por una recuperación de lo propio dentro de las escuelas. Sería necesario examinar sus perspectivas ante un irreversible daño del medio ambiente, el crecimiento poblacional acompañado del deterioro de los mecanismos de socialización, el ingreso acelerado en la sociedad de mercado y un contexto de profundo cambio cultural, todo ello en un ambiente escolar por demás extraño a la manera como opera la construcción tradicional del sujeto. ¿Se tratará de recuperar o reinventar lo propio? Como pedagogos, nos urge también un discurso que nos muestre la lógica de las apropiaciones necesarias, de manera que la tradición sea alimentada y, antes que una perspectiva arqueológica, tengamos una perspectiva de recontextualización y recreación cultural en un contexto de reconstrucción étnica.

Hoy, los jóvenes se forman tanto en el mundo de la imagen mítica, como en el mundo del concepto científico occidental. A la imagen mítica de los dueños de los animales, le sucede la explicación televisiva del Discovery Channel, pero a su vez estos dos mundos se contactan en su defensa del medio ambiente. Ahora los jóvenes viven varios mundos, y el reto de una “educación imposible” es hallar los medios para que los jóvenes indígenas puedan transitar por estos mundos, a menudo contrapuestos. Si en el pasado la salida fue la guerra, la huida o el mimetismo, hoy la reconstrucción cultural en el marco de una defensa de la diversidad cultural es tarea inaplazable, pero cuidándose de extremos, pues el encerramiento en la cultura autóctona constituye una salida etnocida hacia fuera si se consideran las presiones que se deberán enfrentar en el futuro cercano, y una salida impositiva hacia dentro si se consideran las transculturaciones que hacen los jóvenes en el presente.

2. El presente incompleto: transgresión juvenil y nuevas realidades

En un pasado reciente, los ritos de paso caracterizaron la iniciación a la adultez en las sociedades tradicionales. Ampliamente documentados en la literatura etnológica, los rasgos característicos de estos ritos se agrupan en tres fases: separación (del grupo de infancia por un período de retiro en el cual se tenían ciertas prohibiciones), iniciación (muerte simbólica de la niñez seguida de resurrección simbólica a la adultez, pruebas simbólicas para dar prueba de su capacidad como adulto...) y retorno a la vida social (acompañado a menudo de un aprendizaje simbólico de nuevas tareas en las que fundamentalmente se adquiere un nuevo sentido de la existencia).

¿Qué puede estar pasando en la socialización secundaria de los jóvenes indígenas, cuando mecanismos tradicionales de socialización secundaria como los que hemos descrito antes son reestructurados de manera compleja y emerge una cultura juvenil

configurativa? ¿Qué rigideces, flexibilizaciones y fugas se producen cuando los ancianos que fijan los límites dentro de los cuales se expresa el comportamiento de los jóvenes, son desbordados por las nuevas realidades del cambio cultural, a la vez que se mantienen ideas y prácticas culturales aún vigentes? Veremos en seguida un primer caso, donde en la comunidad tikuna más importante del río Amazonas (la etnia más numerosa de la Amazonia colombiana y brasileña) parecieran configurarse los factores necesarios para acelerar un aprendizaje social cada vez más por la vía de los pares, al tiempo que subsiste la influencia de los ancianos y la tradición, dándose complejos fenómenos de renegociación cultural. Un segundo caso, acontecido en el segundo núcleo urbano más importante del departamento del Amazonas, ejemplifica la ruptura de los lazos sociales entre jóvenes y ancianos, que los jóvenes reconfiguran de una manera particular con nuevos ritos de iniciación que los acercan a los pares y los alejan de sus mayores. Así, completaremos un cuadro que permitirá en una tercera y última parte preguntarnos qué hace y podría hacer la etnoeducación frente al legado de la pedagogía indígena en un contexto de cambio cultural.

Amor y renegociaciones: el espíritu malo que pasó por Arara

Con el diciente título: *El ocaso tikuna*, en 1977 Gabriel Medina, de manera “romántica” escribía: “Ahora sus hijos ya no nacerán en la ‘época de la Gamitana’ (pescado), sino que tendrán por fecha de nacimiento un día, un mes y un año definitivo... ya no se orientarán por el sol, ni por los animales que salen a comer a determinado tiempo, ni por los pájaros que cantan indicando una hora”. 1993eintisiete años después, el pueblo tikuna de Arara, el mayor poblado tikuna de las riberas del río Amazonas a una hora en bote de Leticia, parecería constatarlo. Tiene 130 viviendas con luz eléctrica de Leticia durante 24 horas, servicio telefónico, una cancha polideportiva y salón comunal. Casi a diario, viajan a llevar productos de las chacras y pesca a Leticia, y a más de la escuela primaria, hay ya secundaria y preescolar...

Pero, a la vez, Arara es reconocido como uno de los asentamientos tikuna más tradicionales. Se habla la lengua tikuna a diario, y el rito de iniciación femenina llamado pelazón se mantiene. Así como en los jóvenes uitoto el rito de iniciación en el mambeo incluía numerosas prescripciones, en el caso tikuna ocurre otro tanto para la mujer, aunque la separación de la joven para recibir el consejo ya no se hace por largos meses, y las rigurosas dietas se han flexibilizado. A la joven se le corta el pelo con tijera (antes se arrancaba y de allí el nombre del ritual) pero se conserva el arrancar el pelo de la corona (que simboliza el pubis). Hace unos años, se realizó completo el ritual antiguo con motivo de la filmación del mismo para su difusión externa.

Los médicos tradicionales de Arara son respetados por sus poderes. Sus cerca de 800 personas de diferentes clanes de tierra y de aire mantienen y preservan las relaciones de intercambio clínicas de las grandes malocas antiguas (hoy extintas), aunque en el poblado convivan personas de diferentes clanes. Las chacras (huertas amazónicas) se cultivan de manera tradicional pero intensiva, pues Arara es una de las despensas agrícolas de Leticia, y su unidad como resguardo y organización social es muy valorada, y pareciera incidir en su crecimiento tanto como los indicadores de modernización logrados. Su proyecto etnoeducativo es uno de los más fuertes del río, cuenta con profesores bilingües y enseñanza del tikuna como primera lengua, siendo la secundaria uno de los logros alcanzados por la comunidad, que se negó a mandar sus hijos a planteles más cercanos a Leticia, ante las dificultades de adaptación que a su regreso presentaban los muchachos.

¿Estamos ante un proyecto de disolución o reconstrucción étnica? Veamos un diciente caso, que nos habla de las nuevas y antiguas realidades que viven los jóvenes. En solo dos meses, en el año 2002 se presentaron en Arara siete intentos y una muerte por suicidio. Éstos no son nuevos ni en Arara ni en los poblados tikuna de las riberas del río Amazonas, pero la cantidad y el breve tiempo en que se produjeron movilizaron varias instituciones departamentales cuyo radio de acción no trasciende la ciudad de Leticia (ICBF, asuntos indígenas, la misma gobernación), que realizaron los consabidos diagnósticos, sin que se diese continuidad a las intervenciones. Lo cierto es que Arara, valorada como una comunidad tradicional, parecía poner en evidencia una problemática juvenil hasta el momento sin atención suficiente en los tikuna colombianos.

Los informes de los hechos que anteceden y siguen a los casos muestran ciertas constantes, que se multiplican al indagar en sucesos conocidos en otras comunidades.

- Parten de dar cuenta en los jóvenes de diversas transgresiones a las normas en el plano afectivo (problemas con los padres por sus novios, a los que suman problemas afectivos con sus parejas y amigos, o por el contrario, a una transgresión del padre; por ejemplo, separación de la madre y su familia). Los adultos jóvenes dan cuenta de conflictos en la relación de pareja.
- Las transgresiones provocaron una presión comunitaria y en los mismos jóvenes, manifiesta en chismes, envidia y rechazos que tendían a aislar a la persona o hacían conflictiva su relación interpersonal. El clima adverso generalizado opera como mecanismo de control social, muy frecuente en todas las comunidades indígenas.
- Frente a la presión grupal y comunitaria, la resolución del conflicto pasó por avisos previos y luego por intentos de suicidio, de manera que pudieron ser evitados en su mayoría. El involucramiento de la familia se da por vía de los amigos testigos de la amenaza de suicidio. La cadena misma de suicidios crea una

expectativa social de ocurrencia de los hechos, que alerta a aquellas familias y jóvenes que atraviesan por dificultades, máxime cuando ciertas circunstancias, como la celebración de la pelazón y el consumo de bebidas alcohólicas, anuncian su probable ocurrencia.

- La comunidad activó diferentes mecanismos culturales. Las explicaciones asocian los problemas afectivos a fuerzas espirituales propias de la cultura, de manera que la situación, contrario de lo que pudiera pensarse (disolución étnica), dinamiza mecanismos culturales que preservan la identidad y la cohesión grupal. Los jóvenes fueron objeto de curaciones, afloró el temor a venganzas chamánicas en algunos casos, y al parecer se dio una intensa actividad preventiva en tal sentido. Sin embargo, cuando por la magnitud de los hechos se habló de hacer dieta colectiva, la necesidad de guardar silencio y ciertas restricciones que hacían parte de la dieta se vieron de imposible cumplimiento en las bulliciosas noches de la aldea, por lo cual se desistió de ella.

Los padres y parientes hicieron un intenso cuidado y seguimiento a sus hijos, activándose de esta manera la comunicación intrafamiliar. En las reuniones con las instituciones se hizo énfasis en la necesidad del diálogo y la prevención de la violencia intrafamiliar. Los maestros reunieron a los jóvenes, hombres y mujeres por separado y les dieron consejo, haciendo seguimiento a algunos casos. Seis meses después, cuando visitamos la comunidad, el peligro aún rondaba, aunque se presumía que estaba pasando el momento más grave, pues recién se había realizado otra pelazón sin que hubiese ocurrido una nueva desgracia, la que a la postre se vino a dar meses más tarde.

En Brasil, un estudio antropológico de Carvalho³ analizó 57 muertes por suicidio entre 1990 y 1997, en lo que vino a llamarse una epidemia de suicidios entre los indios tikuna del Alto Amazonas brasileño, en comunidades de Igarapé Belém de Solimões, aparentemente por causa del desacato de sus reglas de unión tradicionales, que se decía estaban desfasadas de la realidad moderna de los jóvenes indígenas, de manera que algunos, orientados por el concepto de anomia de Durkheim, explicaban la ocurrencia del suicidio como fruto de la incapacidad de las sociedades indígenas para integrarse a la sociedad. En contraposición, Carvalho trabaja con los conflictos que viven las comunidades, considerando sus esquemas y modos específicos de relacionarse con la sociedad nacional. Antes que privilegiar el efecto del contexto en las comunidades, examina mejor la manera como resignifican y responden las comunidades, no solo a un contexto aculturizador, sino también a las dinámicas culturales internas que están cruzadas por el contexto.

3 R. Carvalho, "Feitico Docenca e Morte o Conflito Impresso no Corpo Tikuna" en: *Amazonia Em Cadernos*, Manaus No. 5. (Jan/dez 1999). 147-174.

Carvalho demuestra cómo un alto porcentaje de suicidios acontece en poblados que, al igual que Arara, preservan su cultura y organización social, al tiempo que acceden a los beneficios propios de una ciudad como Belém. El suicidio explicado sólo por problemas de nazón, o clan, que los jóvenes rechazan por la supuesta ausencia de normas o destrucción de sus soportes sociales tradicionales o exigencias de la integración a la sociedad nacional, está en contraposición de los datos, y se opone a la construcción de alternativas frente a las situaciones de contacto y a su presencia en las comunidades que mantienen sus instituciones sociales básicas y su cultura.

El suicidio es más respuesta a situaciones de conflicto de los patrones culturales de relación intrafamiliar, y también un acto de expresión de rabia contra los parientes próximos. Los conflictos intergeneracionales e intrafamiliares pueden tener su explicación como un elemento externo o mágico, retirando del ámbito de las relaciones familiares la responsabilidad. También cuenta la envidia, desencadenadora muchas veces de largos procesos de disputas. De esta manera, los suicidios activan áreas tradicionales y fundamentos de la cultura y la organización social tikuna.

Agregaremos un nuevo hecho. Cuando preguntamos en Arara a un grupo de jóvenes solteros de mayor edad –reconocidos por varios problemas con las gentes del pueblo– cuál era la “vacuna” para que ellos no hubieran hecho parte de la cadena de suicidios, se refirieron a la importancia de “escuchar los consejos de los amigos, no aislarse y no pensar en el suicidio”. Este grupo juvenil de jóvenes no casados (un hecho inusual en los tikuna, con una edad de unión muy temprana), nos remite a dos hechos: la emergencia de las culturas juveniles en Arara, y la renegociación de ciertos vínculos sociales que estos jóvenes tuvieron y que paradójicamente los “inmunizó” frente a la posibilidad del suicidio, al alejarlos en ciertas áreas del control social comunitario.

El caso de los suicidios en Arara parece estar también permeado por la emergencia de la cultura juvenil, un hecho nuevo en estas comunidades indígenas y de clara relación con la escuela. De una parte, la distancia de las chagras y la intensificación del trabajo de los padres que resulta del activo comercio con Leticia, los aleja de los hijos. El colegio, en su Proyecto Educativo Comunitario ha respondido a la necesidad de formar para el trabajo con varias chacras, una de las cuales es incluso bien manejada por los jóvenes, y con diversos talleres de artesanía y participación permanente en las mingas comunitarias, pero esto no obvia la ruptura parcial de la enseñanza familiar basada en el trabajo. De otra parte, la escuela y el colegio en la comunidad mantienen e intensifican las relaciones entre pares, multiplicadas por el tamaño del caserío. Sumemos su electrificación, la influencia de los medios de comunicación y el intercambio con Leticia, factores que en su conjunto hacen que emerjan nuevas sensibilidades juveniles.

Si bien, como anota Carvalho, no es posible reducir la explicación del suicidio a un problema de nazones, la intensificación de las relaciones entre jóvenes en un contexto interclánico (diferentes clanes de tierra, por ejemplo, Huito, Arriera y Tigre, y diferentes clanes de aire, como Paujil, Garza, Picón, Guacamaya) crea condiciones para exploraciones afectivas entre miembros de clanes tradicionalmente no relacionados, que no deben ser subestimadas, pues como se deduce de los informes de los casos, inciden en algunos conflictos familiares.

Lo que en general se constata es la emergencia de una afectividad no presente antes. Por tradición, las parejas eran elegidas por los padres del clan opuesto, y los jóvenes convivían con sus padres en un contacto restringido con otros jóvenes. Con la emergencia de los poblados, el contacto entre jóvenes aumentó, pero al existir sólo la primaria y con la chagra cerca, se seguía con un fuerte dominio de los padres. Al crecer los poblados, como en el caso de Arara, con la influencia de los medios de comunicación, el mayor contacto con Leticia y la ampliación de la edad de casamiento por el aumento de cobertura en la secundaria, empieza a surgir una exploración afectiva de los jóvenes, a la que antes no se tenía acceso. Situaciones similares se constatan en el caso de los uitoto y de otros pueblos indígenas del Amazonas y del resto del país.

Cuando solicitamos a los jóvenes de los planteles que desarrollan proyectos etnoeducativos completar la afirmación: "Cuando oigo que en otra comunidad los papás escogen a la pareja que se va a casar, yo pienso que...", la mayoría de las respuestas de los y las jóvenes estuvieron en desacuerdo, revelando las nuevas mentalidades juveniles indígenas. En ellas, en orden de mayor a menor frecuencia, se arguyen razones referidas a los derechos y la autonomía personal ("están quitando el derecho de los dos; ellos pueden decidir; uno es dueño de sí mismo; merecemos ser autónomos; somos dueños de esas decisiones"), razones afectivas ("mal hecho si no se quieren; cada uno se busca la mujer que lo quiera; eso es cruel; no se respeta y valora") y razones de armonía familiar ("pueden tener problemas si no se querían; no tendrán buen futuro porque es forzado; sufrirán los hijos maltratados; primero deben comprenderse y entenderse"). Una estudiante está en desacuerdo: "porque hay que estudiar y le daña el estudio".

Sin embargo, un grupo de estudiantes hombres del río Amazonas (en su mayoría tikunas, exceptuando una mujer de fuera del río), se mostró de acuerdo con la afirmación arguyendo prácticas o conveniencias culturales:

Debería ser así para más adelante no tener problema con los padres; fue por formar más generaciones, o sea aumentar la sociedad; el papá hace eso con la finalidad de que tenga relación con otra comunidad; se unen para trabajar y ayudar a los hijos que ya tienen capacidad de satisfacer

las necesidades; depende del clan; hay que respetar la cultura y costumbre que esa comunidad tiene que cumplir para estar de acuerdo con su organización.

Unos pocos se muestran de acuerdo porque “no habría tanto problema con la juventud; es para que ella se sienta feliz y para que el marido la proteja”.

En las comunidades, hemos constatado la emergencia de los noviazgos, ineludiblemente por fuera de las redes familiares. Los modelos pansexualistas del consumo televisivo no constituyen un referente para muchos jóvenes y etnias, pero su influencia a largo plazo está por determinar. Los modelos de sus padres (a muchos de los cuales les fue elegida su pareja) tampoco son hoy referentes. En Arara, por ejemplo, los jóvenes suelen empezar a tener sus novias más allá de los 16 años, pero, en general, los noviazgos son rechazados por los padres, de manera que son clandestinos y no conllevan la proximidad corporal propia del noviazgo no indígena. Se trata mejor de pactos afectivos, verdaderos compromisos que se acompañan de contactos fugaces, algunos en las noches, y de permanentes recados escritos intermediados por otros muchachos. A medida que el joven o la joven maduran y se aproxima la definición de su unión, entonces podrán hablar o no con los padres, que aceptarán el noviazgo siempre y cuando se cumplan ciertas reglas tradicionales que siguen vigentes: posibilidad inminente de la unión futura, nazón contraria en la pareja, comportamiento social aceptable en la pareja contraria, preparación adecuada para el trabajo y para asumir las responsabilidades económicas, buena relación entre familias, entre otras.

Esta exploración afectiva está ligada a la resignificación de la corporalidad, como se constata en el interés de los jóvenes por las modas, el cuidado estético del cuerpo y el maquillaje, cuya profusión es quizás una transculturación de la rica pintura tradicional. También se relaciona con la emergencia de una identidad individual antes no presente por la fusión que el individuo tenía en el clan, pero que ahora emerge con la educación y el mayor contacto con el mundo externo, que ofrecen al joven otras realidades posibles.

Llegó el amor a los jóvenes del Amazonas, una verdadera revolución cultural. Él y la joven indígena enfrentan una opción crucial, bella pero riesgosa. Ya los jóvenes indígenas no están dispuestos a ir atrás y revitalizar la idea del amor tradicional como cuidado de la pareja escogida mediante una elección familiar. Tampoco se dan muchas de las prácticas tradicionales de preparación para la vida de pareja que garantizaban su estabilidad. Pero tampoco encuentran los jóvenes en los modelos occidentales la salida que buscan a sus nuevas expresiones afectivas. Los embarazos no deseados, los abortos, los fracasos afectivos como expresión fallida, como nueva palabra que no logró concretarse en obra, también parecen estar en aumento.

Allí, en el campo aún sin siembra de las nuevas realidades tiene la escolaridad una tarea ineludible. Uno de los tantos desafíos es construir con los jóvenes y las familias salidas a esta posibilidad de la elección de la pareja (que, además, se acompaña de una redefinición de las relaciones de género), sin que se deterioren los vínculos familiares que la fortalecen. Para ello habrá que tener en cuenta la exploración de las salidas que los mismos jóvenes hacen. ¿Podrá la escuela ayudar a mediar y favorecer las renegociaciones culturales en curso?

Pandillas y rupturas: los “nike” y los “cazanike”

Trasladémonos a Puerto Nariño, donde la problemática del suicidio es menor a la de otras comunidades tradicionales. Denominado para los turistas “el Pesebre del Amazonas”, el pueblo es el segundo en importancia después de Leticia, y constituye el segundo municipio del departamento. En el Plan de desarrollo del 2000 había 1.700 personas, un 70% indígenas tikuna. Sus actividades económicas giran alrededor de la pesca, agricultura, explotación de las maderas, y cada vez menos de la precaria economía que proviene de los ingresos del municipio. Al igual que Arara, en Puerto Nariño los padres deben invertir a diario un tiempo considerable para desplazarse a sus chacras, aunque un buen número de ellos no las tienen y viven del rebusque.

Arara cuenta con un proyecto educativo sólido construido con la comunidad y autoridades indígenas tradicionales, aunque sólo ahora egresan del noveno grado sus primeras promociones. Puerto Nariño cuenta con un colegio de básica secundaria y media de modalidad agropecuaria, que en el año 2003 tenía ocho promociones. Sin embargo, se coincide en que uno de sus problemas estructurales es la ausencia de una propuesta etnoeducativa y de proyectos productivos, y espacios de práctica y preparación laboral para los estudiantes. No es gratuito que la primaria a cargo de las religiosas Vicentinas haya sido extendida recientemente a la secundaria con el apoyo del resguardo indígena del lugar, y actualmente, con la integración de planteles, haya pasado a ser la Institución Educativa San Francisco.

De nuevo, el contexto social tiene dos condiciones básicas que posibilitan la emergencia de lo juvenil: el alejamiento de los jóvenes del trabajo, y su agrupación, en principio en los espacios educativos y luego por fuera de ellos. El alejamiento de los jóvenes del trabajo, las chacras y la pesca no se explica sólo por la sobreexplotación de los recursos o el énfasis académico de los planteles. Muchas de las familias de Puerto Nariño se dedican al rebusque, al cual ayuda el turismo. Existe cierta tradición clientelista de contrataciones breves en el municipio, de trabajo asalariado esporádico por la venta estacional de productos, posibilidades laborales que no

son ajenas a los jóvenes, quienes suelen percibir el trabajo de la chacra como agotador en exceso. Debemos agregar que Puerto Nariño fue uno de los sectores del Amazonas más impactados por la bonanza de la madera, y luego por la bonanza de la coca de finales de los años setenta y comienzos, de los ochenta, de manera que muchos de los jóvenes de esa época tienen hoy sus hijos terminando en los planteles educativos. Hay que tener también presente que Puerto Nariño, además de recibir gran cantidad de turistas, por su carácter fronterizo tiene multitud de influencias, y los jóvenes van y vienen de Leticia.

En 1999, por iniciativa de los jóvenes del Colegio Agropecuario, se inició un proceso organizativo alrededor de la organización Jóvenes Multiplicadores y Activos (Jomac), que movilizó la juventud en tres festivales juveniles anuales de tres días de duración cada uno, salidas, convivencias, campeonatos. En su proceso organizativo, el grupo intentó sin éxito institucionalizarse en una asociación juvenil. La pérdida de las elecciones municipales de los candidatos a los que se adscribieron los líderes juveniles, y la unión y el trabajo de otros hizo que en 2001 Jomac desapareciera, permaneciendo, sí, las galladas informales que poblaban las tardes y noches del pueblo.

Los grupos juveniles se hicieron visibles cuando en el año 2002 un grupo de adolescentes, estudiantes y no estudiantes de Puerto Nariño, arrebataron un revólver y un fusil a uno de dos policías que intentaron requisarlos una noche. El otro policía logró huir y avisó a sus compañeros, pero al llegar éstos en auxilio, otro fusil les fue arrebatado, y con estas armas, algunos de los jóvenes que habían prestado servicio militar y conocían su manejo, iniciaron una balacera en todo el pueblo que se prolongó por varias horas. El cabecilla del grupo, que vino a saberse era el líder de la llamada pandilla de los "Nike", fue muerto. También murió una niña por los disparos que atravesaron las paredes de su casa. Dos policías fueron heridos, así como varios jóvenes más que protagonizaron los hechos. Diversas fuentes reiteran que entre la policía y los jóvenes ya existían roces. En el último, un perro del puesto de policía mordió a un joven dos días antes de los hechos, pareciendo ser éste el desencadenante del trágico desenlace.

Luego del acontecimiento toda la policía fue trasladada. Los jóvenes indígenas ausentes por completo en el discurso antropológico, en las reivindicaciones de las organizaciones indígenas y en la política real de las instituciones, pasaron de nuevo a un fugaz primer plano. Las instituciones renovaron su interés por los jóvenes del sector, y un mes después se realizó un taller para configurar una política pública de la niñez, juventud y familia por parte del ICBF. La Alcaldía restringió la venta de licores, pues se sabía del abuso del consumo por los jóvenes y menores de edad sin que las autoridades indígenas, municipales o nacionales hubieran enfrentado la situación. Por diversas razones, las acciones interinstitucionales concertadas tam-

poco se llevaron a cabo, y sin ayuda externa, los dos planteles educativos de secundaria que tenían jóvenes involucrados en los hechos enfrentaron solos el manejo de la situación.

Los acontecimientos muestran una tendencia que puede configurar la emergencia del fenómeno juvenil, en un contexto caracterizado ya por la ruptura drástica con los vínculos societales tradicionales (como se revela en el escaso uso de la lengua tikuna en los jóvenes y en que no se haya realizado una pelazón en los últimos años), y por un contacto intenso con nuevas influencias (medios de comunicación, por ejemplo), que los jóvenes pueden apropiarse de manera problemática si no están debidamente mediados.

El diagnóstico realizado por el ICBF luego de los hechos mencionados arrojó como principal problema en los niños de 0 a 12 años el maltrato (abandono, desamparo, trabajos forzosos, desnutrición, irrespeto, violencia); en segundo lugar, problemas de afecto (amenazas, rechazo de los padres, desunión, separación, celos, falta de amor y de diálogo), y en tercer lugar, problemas de sexualidad (abuso y acoso sexual). En los jóvenes de 13 a 18 años, los principales problemas son la baja autoestima (falta de identidad étnica y consumo de psicoactivos), problemas propios del manejo de la sexualidad (abuso, acoso, aborto, promiscuidad, infidelidad...) y valores sociales (delitos menores y transgresiones de normas). En lo que al diagnóstico de familia se refiere, de nuevo aparecen la falta de afecto y el maltrato físico y psicológico como los problemas que más afectan a las familias.

Dos meses después, el ICBF realizó un taller con jóvenes. De nuevo, el panorama de los problemas de familia es desolador: falta de diálogo y comprensión de la familia, abandono de la familia, falta de educación sexual, maltratos físicos y psicológicos, maltrato entre padrastros, falta de consejos familiares. Aunque no se puede atribuir hechos como el tiroteo a la fractura de las relaciones familiares, tal descomposición cuenta e incide en el fortalecimiento de una cultura etérea que compensa los vacíos comunicativos con los adultos, además de que puede reproducir la violencia familiar en los grupos juveniles. Tan significativo como la influencia del vacío socializador familiar es la de ciertos programas televisivos, como muestra el caso mismo del tiroteo y las circunstancias que lo precedieron. Según un policía: "nosotros en la estación ya nos habíamos llevado a uno de los pelados que estaba en ese grupo. Cuando le iban a quitar el pasamontañas, él salió corriendo... la ropa en la noche era toda casi negra, la gran mayoría usaban pasamontañas negro y ropa negra, porque con esa ropa en la oscuridad se nos escondían a toda hora". Los jóvenes coinciden en que esta vestimenta fue tomada del programa televisivo: "Pandillas, guerra y paz".

El vacío de identidad étnica que producen los factores económicos, sociales y culturales anotados se recompone aquí a partir de la pertenencia étnica de los jóvenes con sus grupos etarios, dándose un salto de lo que Mead denomina mentalidad prefigurativa (basado en la pertenencia a una tradición y transmitida a partir del conocimiento de los ancianos, como hemos ilustrado en el caso de la educación uitoto) a una identidad cofigurativa (basada en las producciones culturales juveniles y en la socialización a través de los grupos de pares). En efecto, el grupo que protagonizó el tiroteo hacía parte de una serie de grupos juveniles existentes en ese entonces en Puerto Nariño, como muestran los siguientes relatos de líderes de la organización Jomac y de estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San Francisco.

Las pandillas eran los “Pumas”, los “Nike”, los “Cazanike” y los “Ninja”. Cada una tenía su forma de vestir, de hacerse tatuajes, camisas estampadas, con gorras, con collares, con cosas como el ying-yang. Había ya escuchado eso en el barrio El Porvenir, allá en Leticia, porque también había una pandilla que se llamaba así. Ellos miraban mucha película y hacían sus armas, las manoplas, las cadenas... La ropa que usan es pantalones al revés, pantalones rotos, acampanados, los cordones sueltos, camiseta por dentro y camisa manga larga, cachuchas, aretes también. Apareció un muchacho con aretes entonces ya todo el mundo (quería) inclusive yo también, por la moda...

... Fue un campeonato, hubo un equipo que decidió ponerle la marquita de Nike, entonces desde ahí ya los muchachos empezaron a pintar en las camisetas la marquilla de Nike, en las pantalonetas... Entonces desde ahí empezó y ya se formó ese grupo... Fue hace como cuatro años o cinco años... Los que se vestían de Nike hicieron su grupo, los que no podían conseguir esa clase de ropa ya se pasaron a llamar los “Cazanike”, entonces ya se empezaron a tirar rivalidad entre ellos. Se ponían los grupos a tomar y se encontraban en la noche a pelear... Los grupos entre ellos siempre se chocaban... Había problemas entre ellos, se agarraban a lapo a medianoche, se disputaban la zona... Ellos (creen) que cuidando su barrio como que no va pasar nada...

Ese grupo “Nike” eran unos seis, ocho muchachos, no estudiantes y estudiantes, pero los que no estudiaban eran los que mandaban el grupo, eran los que organizaban las tomatas, los problemas. Entonces, los que eran de ese grupo y no estudiaban son muchachos que no han tenido familia, ninguna autoridad sobre ellos; los padres no les podían decir nada porque ya sólo le faltaba pegarles... Los que estudian que están en ese grupo, van al colegio pero es sólo a molestar, a calentar silla, siempre cuando están estudiando el malo es el profesor: –Que el profesor los trata

mal, los quiere corchar, que sólo a ellos los manda trabajar. Entonces él se siente manipulado, no les pueden decir nada porque ya los están reprendiendo, por eso se retiran también. Y los que no estudian pues se dedican a dormir todo el día, se dedican a salir de noche no más, es muy difícil verlos de día, pero a partir de las 4 o 5 ya se reúnen ellos todos los viernes, sábados y domingos para hacer tomatas y de drogas.

Los “Cazanike” son muchachos que estudian. Los padres son de poco recurso pero también son muchachos que no pueden conseguirse la ropa o la marca. No son tan buenos en el estudio pero pasan el año raspando. A este grupo también se le mira trabajar, es un grupo de cosas positivas que también tienen sus cosas negativas. Se reúnen los viernes y lo mismo, a tomar, y siempre hay uno que otro que viene de Leticia, o de aquí mismo que va a Leticia a estudiar, y viene acá y trae malas influencias, a meter cosas nuevas como drogas. Entonces no hay tanta diferencia. Son como 15 o 16, son más porque siempre se reúnen los estudiantes de noveno, décimo y once que son los grupos más grandes del colegio de aquí, el agropecuario.

Los de la comunidad (de fuera de Puerto Nariño) no se meten tanto, pero siempre ha habido rivalidades... Cuando van a la comunidad, allá es donde ellos se las cobran. Si en una comunidad se hace por ejemplo una fiesta, los muchachos de aquí se van tras las muchachas bonitas. Ellos llegan allá y como los muchachos de esa comunidad ya los conocen que se las pican, mezquinan a las muchachas. Si la muchacha llega a la fiesta, los muchachos de esa misma comunidad se sientan al lado de ella. Entonces cuando el muchacho que va de aquí para allá va y la saca, todos la rodean, no lo dejan bailar con ella y cuando la saca se ponen bravos, le dicen que: –Pilas no, ella es mi novia, va a ser mi mujer. Entonces esperan a que termine la fiesta y ahí se forma el problema. El que se salvó se salvó, y el que no, se llevó su patada, puño o lo que tengan... Las fiestas no son muy frecuentes, por ahí cada dos meses, pero siempre que hay una fiesta hay problemas, por ejemplo el aniversario de la comunidad, una graduación, una despedida.

Ahorita no hay tanto problema; desde que pasó ese problema de los muchachos con la policía, se ha calmado, pero antes de eso sí estaba delimitado. De esta calle principal hasta arriba era de los “Nike”, al lado izquierdo y del otro lado era de los “Cazanike” hasta el puente. Entonces se iba la luz y los muchachos se encontraban en estas esquinas, entonces empezaban a pelear y los hacían correr los “Nike” a los “Cazanike” o lo contrario, los hacían correr hasta por allá al monte. Usaban cadenas, machetes por asustar pero nunca los utilizaban, los hacían brillar.

De esta descripción es posible captar algunos elementos que constituyen la producción cultural de los grupos: su lenguaje, territorio, actividades, símbolos. En cuanto a su territorialidad, ésta se expresa no sólo en los dominios territoriales de cada uno de los grupos, sino también en los límites y reglas que suelen tener en cuanto a las mujeres. A diferencia de las tensiones clánicas que anotamos al referirnos al caso de los suicidios en Arara, las tensiones entre jóvenes del casco urbano y las comunidades introducen una diferencia notable. La identidad juvenil prescinde del componente identitario del clan, y se afianza en su pertenencia al grupo juvenil y símbolos o marcas que recrean de manera particular las valoraciones socialmente atribuidas a la moda.

No pareciera configurarse, sin embargo, el germen de lo que podría ser una contracultura, caracterizada por una estética en la música, el vestido, el lenguaje o los rituales, que se aparte tanto de los valores generacionales de padres o abuelos o los enriquezca de manera significativa, como de los influjos modernizadores a los que están expuestos los jóvenes. A ello tampoco contribuyen agentes socializadores que tienen contacto directo con los jóvenes: animadores, profesionales de las instituciones, religiosos(as), educadores y líderes indígenas. Por el contrario, lo que podría expresar en general la dinámica de los grupos juveniles, y en particular el hecho específico del tiroteo como síntoma, es el alejamiento de los jóvenes de sus valores y prácticas tradicionales y neotradicionales, y su manera particular y precaria de incluirse en el contexto modernizador.

Los “nikes”, los “pumas”, los “cazanikes”, evocan los “pachucos”, bandas juveniles de los años cuarenta, hijos de los emigrantes al sur de Estados Unidos. Hablantes de una mezcla de spanglish y lenguaje marginal, e identificados hoy por una particular vestimenta, de ellos dijo Octavio Paz: “Los pachucos no reivindican su raza ni la nacionalidad de sus antepasados... El pachuco no quiere volver a su origen mexicano; tampoco –al menos en apariencias–, desea fundirse en la vida norteamericana. Todo en él es impulso que se niega a sí mismo, nudo de contradicciones, enigma...”; los pachucos revelan una identidad mexicana en los inicios de la urbanización, los procesos migratorios y la cultura de masas, y también su resistencia⁴. Quizás una dinámica transcultural de este tipo podría estarse dando en muchos grupos juveniles indígenas ubicados en zonas de frontera, en particular en la ciudad de Leticia.

Lo cierto es que los grupos crean nuevas identidades en los jóvenes que entran en contradicción con las prácticas tradicionales de las comunidades, siendo fuente permanente de conflictos entre adultos y jóvenes. Una queja que encontramos entre

4 C. Feixas, *De jóvenes, bandas y tribus*. Ariel, 1999.

mayores y jóvenes es, en unos, que los jóvenes son irrespetuosos, bulliciosos, les cuesta trabajo concentrarse, sólo piensan en divertirse. En otros, que los mayores son intolerantes con los jóvenes, no los entienden... Para relacionar este hecho con el anotado sobre la emergencia del amor, los jóvenes indígenas entran a beber de dos fuentes distintas al mismo tiempo: la imagen del joven tradicional centrado en la formación del hogar y la preparación para el trabajo. A la vez, se guían por la cultura dominante que resalta la elección individual, la experiencia amorosa y el distanciamiento del trabajo. En este caso, los grupos juveniles pasan a ser espacios de experimentación de fusiones culturales, y lugares donde se viven las contradicciones sociales propias de una región con un cambio cultural tan intenso y acelerado como el Amazonas.

De un pasado moldeado por los abuelos ancestrales y en donde el anciano sabedor encarna sus ancestros y representa en sí mismo la cultura en su totalidad, pasamos a una cultura cofigurativa, donde los contextos sedentarizados de los poblados y la educación, en especial la secundaria, favorecen la creación de nuevas culturas juveniles. En consecuencia, los jóvenes, como nuevos actores sociales, se construyen hoy día en una transversalidad de identidades. A diferencia de un pasado cercano donde la identidad se resolvía para el joven indígena en su pertenencia gregaria a una tribu o clan y en su paso de una condición de niño a adulto, hoy, el joven puede pertenecer a un grupo gregario cofigurativo, alejado, como muchos grupos juveniles occidentales, del mundo del trabajo. También podría pertenecer a una nueva estratificación social como hijo de padre asalariado, aunque en ella tampoco agote su definición, como tampoco se podría agotar en su género, ampliamente reformulado en los últimos tiempos para las mujeres indígenas del Amazonas. Adicionalmente, puede tener una nueva identidad por su permanencia en un lugar urbano, debido a los progresivos asentamientos y migraciones, o también por el hecho de ser consumidor de medios masivos.

El estar ante una identidad que se fragmenta y multiplica conlleva una imposibilidad comunicativa para el adulto indígena, que ve la identidad como esencia única. Las perspectivas múltiples de que hablara Hopenhayn (2000), al referirse a las posibilidades intersubjetivas de una zona de contacto como es Puerto Nariño, suponen entonces una relación pedagógica múltiple y pluralista, así como una negociación cultural dentro de las comunidades ¿Podrá también la escuela llegar a asumir esta pluralidad de las nuevas culturas juveniles que ayuda a gestar? ¿Podría la escuela alimentarse de un proyecto cultural que asuma las nuevas realidades que se viven?

3. El futuro ocultado: educación propia en tiempos de globalización

Articulaciones educación secundaria-comunidad en la Amazonia colombiana

Nuestra aproximación inicial a la educación indígena tradicional y luego a los acontecimientos anteriores muestra un continuo de cambio en las poblaciones indígenas amazónicas que lleva a diversificar la práctica etnoeducativa, si la pensamos como una educación que se articula y se nutre de los procesos sociales, económicos, políticos y culturales que se dan en las comunidades y los pueblos. La “calidad” de la educación está aquí signada por la pertinencia, por la manera como se articula al plan de vida de las comunidades, entendido este último como una nueva estrategia de los pueblos indígenas con la cual buscan desarrollar las renegociaciones societales necesarias para enfrentar el cambio cultural. Sin embargo, veremos ahora cómo esta articulación no es un propósito fácil, si se tienen en cuenta los contextos en los cuales se da la labor etnoeducativa.

Un nivel de contacto intensivo aparece en los poblados indígenas de mayor población, como los ubicados en las riberas de los ríos Putumayo, Caquetá y Amazonas y sus afluentes. En estos poblados, lugares de aprovisionamiento y comercio, aumenta la tendencia a nuclearse a su alrededor, pues allí se reproducen las viejas relaciones asimétricas con los comerciantes de madera, oro, pesca, cacería, militares y colonos. Además, hay que tener presente los pequeños resguardos o asentamientos alrededor de Leticia, donde confluyen diferentes etnias, la mayoría por fuera de sus territorios ancestrales. Este nivel es el acumulado histórico del choque colonial, cuando la invasión territorial ocasionó la extinción de las etnias ribereñas, y para su remplazo se hizo el traslado forzado de indígenas de las áreas interfluviales a las riberas de los grandes ríos. También, de la expansión capitalista de fines del siglo XIX con la explotación cauchera en la Amazonia, prolongada ya de manera menos cruenta con las bonanzas de las pieles, caza, pesca de animales, madera y oro, entre otros, y hoy con la amenaza creciente de los cultivos de coca que podrían volver al departamento luego de las fumigaciones del Putumayo. En este recorrido histórico, las relaciones económicas asimétricas expusieron a las comunidades indígenas a los valores y las prácticas mercantiles, y les proporcionaron los conocimientos necesarios para convertirse en pequeños productores independientes. El intercambio, de tiempo atrás priorizó las nuevas armas y utensilios para la caza y la pesca, trajo cambios en el tipo de animales cazados y pescados, en los niveles de productividad y la división sexual del trabajo, y se abandonó gran parte de la cultura neotradicional que ya había modificado el período colonial: cerámica, textiles, tallas, adornos plumarios, armas, trampas.

En estos poblados es posible constatar una dinámica identitaria compleja. Mientras los indígenas de asentamientos lejanos y pequeños perciben los habitantes de los

grandes poblados como “blaqueados”, o con prácticas tradicionales que expresivamente suelen llamar “traicionales”, los habitantes de los caseríos se reindigenizan y reviven ciertos rituales, se diferencian de los mestizos y fortalecen formas organizativas diferenciadas, en un ambiente de fricción interétnica con unos “colonos”, y de convivencia con otros que luego de su larga permanencia han transculturado también las prácticas productivas o tienen lazos familiares con indígenas. Los bares, discotecas y billares que allí pululan constituyen verdaderos lugares de fuga, donde los controles comunitarios tradicionales parecieran disolverse, siendo común ver los sabedores tradicionales, líderes indígenas o maestros, ebrios por completo. Por su parte, diversos relatos de los jóvenes muestran cómo en estos poblados el fenómeno de los grupos juveniles se acrecienta, y con el consecuente rechazo comunitario se da una marginación inconveniente. También los relatos reflejan las dificultades en torno al desarrollo de la afectividad, el trabajo asalariado, el manejo del ocio...

En estas zonas de contacto directo se concentran la mayoría de los nuevos planteles de educación secundaria abiertas por el departamento en el último quinquenio (Araracuara, La Pedrera, Tarapacá), o planteles ya antiguos como el Colegio Agropecuario de Puerto Nariño, sin que se haya explicitado aún cuál será el proyecto etnoeducativo que se impulsará en ellos. También se ubica allí el Colegio de San Juan Bosco, en las afueras de Leticia, antes colegio indígena multiétnico con un proyecto etnoeducativo, y hoy institución educativa a cargo del departamento, orientada a desarrollar un proyecto de formación tecnológica tipo INEM para las comunidades indígenas del río Amazonas. Nuestros reportes informan de pandillas juveniles en Araracuara y de una preocupante situación de abuso de alcohol en los jóvenes, frenada en su momento por el control de las armas del Frente Amazónico de las FARC en la época de la zona de distensión. En La Pedrera, el consumo de alcohol en los jóvenes de un colegio precariamente puesto en funcionamiento por el departamento ocasionó una amplia protesta de las comunidades indígenas, que concertaron con el Vicariato Apostólico la apertura de la secundaria en el internado indígena de la primaria, a la par que el departamento mantuvo la secundaria en el pueblo para unos pocos hijos de colonos. En otro momento, el reclamo frente al acoso de los militares y policías hacia los jóvenes ha producido diversas tensiones. Si bien se puede pensar que este contexto problemático de los poblados tiene una riqueza pedagógica por desarrollar, no deja de ser riesgosa la alquimia de convertir el veneno en alimento. La desbordante problemática del entorno ocasiona que estos planteles se cierren en sí mismos, con lo cual la necesaria práctica, la proyección social de los planteles, la misma crítica cultural que deben ejercitar los jóvenes y, por supuesto, el aprendizaje y el seguimiento desde las mismas alternativas comunitarias se restringen notablemente, siendo las resultantes: un proceso educativo academicista y contrario a las expectativas de las comunidades, y por fuera de la

escolaridad unas apropiaciones juveniles contrarias a los planes de vida. Harían bien las organizaciones indígenas sectoriales en colocar en primer plano de sus demandas reivindicativas la situación de estos planteles.

Un segundo nivel de contacto se da en caseríos netamente indígenas –como en los casos de Arara, con una secundaria autogestionada por la comunidad; Nazareth, en el río Amazonas, con una secundaria y media cercana, y La Chorrera en el río Igaraparaná, con el Colegio Casa del Conocimiento, todos planteles con proyectos etnoeducativos impulsados por la educación contratada hasta 2003–. También es el caso de asentamientos indígenas cercanos a los pueblos, que a lo largo de los años han ido atrayendo movimientos migratorios, como en el caso de San Rafael en el río Caraparaná, en donde el departamento creó una secundaria. Se trata de comunidades, por lo general multiétnicas, que mantienen relaciones periódicas de intercambio comercial y una economía de mercado cercana al rebusque, relaciones clientelistas con los políticos y funcionarios del departamento, y formas organizativas en las cuales los líderes jóvenes tienen un importante pero conflictivo papel por el manejo que dan a las transferencias.

Estos poblados reproducen en menor escala las situaciones conflictivas ya anotadas para los grandes asentamientos. En el poblado de Nazareth, en el 2002, los niños de la primaria a cargo de las hermanas Lauras hicieron una marcha de protesta por las calles del pueblo ante el abuso en el consumo de alcohol por parte de sus padres y los jóvenes del pueblo, que afectaba también las relaciones del caserío con la secundaria indígena, por aquel entonces femenina. Luego de varias reuniones comunitarias, la discoteca del pueblo fue cerrada, pero la venta de licor siguió en las pequeñas tiendas. En general, en este tipo de poblados el dinero proveniente del comercio crea unos pequeños excedentes que se redistribuyen en licor los fines de semana. Las grandes cantidades de bebidas fermentadas que se consumían en épocas rituales tenían un tiempo y un lugar determinados, pero sobre esta base fue montada una estrategia de explotación, sumisión y engaño, en particular por los caucheros. De ello queda un patrón de consumo particular: un alto consumo concentrado en períodos específicos, una alta permisividad social y una situación problemática en la que la ebriedad desencadena conflictos latentes en las comunidades. Es posible constatar cómo a lo largo y ancho del Amazonas esta situación se mantiene, agudizada ahora con la emergencia de los grupos juveniles indígenas y el consumo exacerbado en los jóvenes adultos. Situaciones similares se han dado en La Chorrera, en donde además la falta de una maloca y mambaderos en el caserío dificultan la necesaria participación de los jóvenes del Colegio Casa del Conocimiento en las actividades tradicionales que pueden ser generalizables a los diferentes clanes, teniendo que desplazarse los ancianos al colegio.

Sin embargo, alrededor de estos planteles existen también numerosas posibilidades para un trabajo etnoeducativo, que no han sido suficientemente aprovechadas. Tomemos de nuevo el caso del bajo Caquetá. Sucesivas bonanzas de caucho, peces, coca y oro atrajeron paulatinamente familias yukuna, matapí, tanimuka, letuama, miraña y makuna, entre otras, concentrándolas alrededor de sitios sagrados como el Chorro de Córdoba, por la abundancia de pesca y la cercanía con el pueblo de La Pedrera. Allí, los movimientos migratorios han traído un ostensible debilitamiento de las lenguas indígenas, pérdida de mecanismos de socialización tradicionales y desaparición de rituales tan importantes como el del yuruparí, y alta conflictividad en las comunidades. Sin embargo, los movimientos de recomposición étnica también han sido variados y diversos. Un anciano tradicional miraña hizo su maloca, cerca del pueblo, en razón de los beneficios que obtiene de la cercanía, pero él y su familia mantienen sus prácticas tradicionales. En el resguardo de Comeyafú, contiguo al colegio, también se construyó una maloca, y como mecanismo de reproducción cultural se acordó reorganizar dos parcialidades, una tanimuka y otra yukuna; se han intensificado los bailes tradicionales como estrategia de fortalecimiento cultural e inclusión de los jóvenes (estrategia generalizada en el departamento), y la escuela comunitaria del resguardo ha venido desarrollando su proyecto educativo, apoyándose hasta el año 2003 tanto en la educación contratada como en ONG indigenistas presentes en la zona. Se ha desarrollado además un intenso proceso organizativo alrededor de la construcción de planes de vida. En estos movimientos de recomposición étnica podrían apoyarse los nuevos y antiguos planteles, al momento de iniciar o fortalecer los procesos etnoeducativos.

En un tercer nivel de contacto, hay población indígena ubicada en lugares por lo general lejanos a los grandes asentamientos y a los planteles de educación secundaria y media, que preserve un considerable núcleo de saberes y prácticas tradicionales y un alto nivel de tradicionalismo en sus jóvenes. Es el caso de comunidades tikuna (por ejemplo, ríos Cotuhé y Pupuña, afluentes del río Putumayo), comunidades miraña (medio Caquetá), andoke, bora, uitoto y okaina (Predio Putumayo), yukuna-matapí y tanimuka y letuama (bajo y medio Mirití), o makuna y cabiyarí (río Apaporis), que al igual que otras mantienen sus prácticas lingüísticas, aunque el trilingüismo o manejo de dos lenguas indígenas ha disminuido en los jóvenes y niños. De hecho, muchos de los que llegan a estudiar son ya bilingües español-lengua indígena, una nueva realidad si se compara con la de hace 20 años, cuando los esfuerzos se centraban en la enseñanza del español como segunda lengua. Aunque las malocas se mantienen en buena parte de estas comunidades, son ya viviendas familiares, y por lo general los hijos con pareja construyen sus ranchos en sitios cercanos. Las prácticas productivas tradicionales se conservan, así como

muchos de los rituales, aunque, si es posible, se desarrolla una economía intercultural derivada de la venta de artesanías u otros productos. Los contactos directos se dan por la vía de los comerciantes que llegan a los caseríos, aventureros en búsqueda de oro, grupos armados, misioneros y unas pocas organizaciones no gubernamentales.

Algunos jóvenes de estas comunidades lograron ser enviados internos a los colegios indígenas de San Juan Bosco y Nazareth en Leticia cuando éstos funcionaban como internados indígenas para todo el departamento, o al Colegio Casa del Conocimiento en La Chorrera, que cubre el resguardo Predio Putumayo. Allí, los programas curriculares desarrollados buscan adecuarse al medio regional, y ofrecen énfasis en desarrollo comunitario, manejo de recursos naturales y gestión comunitaria, contando con materiales propios. Aunque el precio pagado para que los jóvenes pudiesen prepararse para hacer frente a las nuevas realidades comunitarias fue el alejarlos de sus entornos tradicionales, a la postre ello se compensó de varias maneras. De una parte, el seguimiento de cada uno de los egresados de estos planteles reveló que hasta el año 2003 en un 80%, los jóvenes volvieron a sus comunidades, muchos de ellos como los maestros, promotores o líderes comunitarios actuales. En algunos sectores lejanos, el porcentaje aumenta. Estos jóvenes ocuparon los escasos cargos existentes en educación, salud y gobierno, y sobre todo, constituyeron un precedente que favoreció la presión de las comunidades para la posterior creación de secundarias por sectores. De otra parte, las comunidades, en particular las uitoto, desarrollaron diversas estrategias de resocialización de los jóvenes, de manera que se pudieron disminuir algunos efectos del distanciamiento. No sobra agregar que los planteles con proyecto etnoeducativo tienen puntajes en exámenes del Icfes superiores a los colegios de Leticia.

Con el aumento de las facilidades de transporte, se constata hoy que un apreciable número de jóvenes escolarizados y no escolarizados, y de comunidades tanto cercanas como lejanas emigran a centros urbanos, lo que a su vez ha producido diversas iniciativas para intentar corregir esta situación. Este es uno de los retos actuales: retener a los jóvenes en sus comunidades y favorecer su mayor protagonismo, renegociando la lógica de poder existente centrada en los ancianos. Sin embargo, la expansión de secundarias indígenas en el departamento sin ningún desarrollo etnoeducativo podría, por el contrario, favorecer la emigración juvenil. De hecho, en los jóvenes egresados de planteles como el INEM o la Normal, los jóvenes indígenas que ingresan tienden a “invisibilizarse”, pues la llamada interculturalidad pareciera no ser competencia de estas instituciones educativas, y al regresar, las comunidades reportan mayores dificultades en su adaptación.

Transculturación y juventud

La transculturación actual de los jóvenes indígenas no puede ser entendida como aculturación pasiva, en la cual una cultura es remplazada por otra, ni como interculturalidad idealizada, en la cual supuestamente ocurre el diálogo de culturas que tanto se pregona. La transculturación es la explosión de una multiplicidad de opciones antes no existentes, frente a las cuales los jóvenes deben optar. En esta perspectiva, la persona ya no sufre o interioriza de manera pasiva una cultura vista de manera estática e inmutable. Por el contrario, revela su papel de sujeto en y de esa cultura, y hace y rehace su cultura en constantes esfuerzos de apropiación, como en los orígenes mismos de la creación del mundo y la humanidad.

Los jóvenes de las secundarias indígenas tienen que aprender hoy a discernir su cultura, a tomar partido dentro de su universo cultural y, además, a optar por los elementos de la sociedad mayor que se apropian. Los maestros indígenas devienen en traductores de esta multiplicidad de opciones, en críticos culturales de la problemática comunitaria generada en el contacto con la sociedad nacional, y acentuada con la creciente urbanización de los caseríos, en lo cual deben cuidar de no crear resentimientos, pero tampoco posiciones pasivas de encierro o fatalistas de fusión. Además, constituyen verdaderos puentes comunicativos para acercar a los jóvenes a los ancianos, en tanto ello sea posible.

En la actualidad, existe la vía de la recuperación de la memoria de las tradiciones truncadas con las caucherías, la interacción con tradiciones de otras culturas –como en el pasado tuvieron los antiguos–, la reinvención de perspectivas nuevas a partir del horizonte de las anteriores, como suelen hacer los abuelos. Allí, puede cobrar un ímpetu renovado el mito si se asume, como lo hacen los ancianos, como poder de la tradición siempre interactuante con un presente, y no como realidad cristalizada e inmodificable, por fuera de una cosmoacción y una práctica concreta. Este esfuerzo de clarificación cultural es, por supuesto, un proyecto pedagógico en el cual el cernido de lo que se subraya como propio y como ajeno es tarea comunitaria en la que ancianos y ancianas, padres y madres, y maestros y maestras tienen un papel central, en tanto asuman ellos (y no sólo la escuela) la relación entre palabra y obra. Se requiere, entonces, que los planteles con proyectos etnoeducativos puedan articularse mejor a los entornos comunitarios y superen el relativo aislamiento que algunos tienen. En otros, se requiere una profunda transformación, para lo cual en la situación actual una condición necesaria es el fortalecimiento organizativo comunitario.

Hoy, el joven indígena convive con los órdenes ascéticos propios del sabedor indígena, se acerca cada vez más a la lejanía virtual de los órdenes hedónicos del

consumo contemporáneo, no es tampoco ajeno a las formas violentas de resolución de las profundas inequidades sociales, ni a las vías del enriquecimiento ilícito o a las utopías de los órdenes democratizadores que se impulsan en el país. Esta multiplicidad de opciones es la que debe ayudar a clarificar la educación secundaria y media, que debe situarse más acá de los ideales románticos, de la mera recuperación cultural, más allá de la presión oficial de los estándares nacionales y los exámenes de Estado, trascendiendo la oposición de objetivos entre el campo académico y el campo de preparación para el trabajo, que siempre ha permeado la discusión sobre política educativa a nivel secundario y medio, pues esta oposición es por completo ajena al pensamiento pedagógico indígena, como vimos inicialmente. Los contenidos y la dinámica de la educación media general han tenido como eje la educación académica propia de las carreras universitarias, y la educación media técnica ha tenido como base los requerimientos del sector productivo, pero las realidades de la Amazonia requieren trascender esta dicotomía de objetivos. Hay claves en la experiencia comunitaria del Colegio de Arara, con su trabajo intensivo en chacras, en donde se recupera la variedad de semillas del pasado, y en cuya producción y comercialización aprenden y reciben beneficio los estudiantes, así como hay claves en su trabajo artesanal, que articula narración oral, estética, generación de ingresos y apoyo a las actividades productivas de los estudiantes en la caza, pesca y utensilios para las labores caseras.

Con la proliferación actual de las zonas de contacto, el ideal democrático de la tolerancia del otro-distinto se hace complejo con la opción posmoderna de la auto-recreación propia en la interacción con ese otro. Al inconcluso tema de la búsqueda de respeto a la diversidad se acopla, no sin conflicto, la nueva aventura de mirarse con los ojos del otro, y entrar en esa mirada del otro me hace a mí ser otro respecto de mí⁵. En esa tarea por construir, como muchas otras de la etnoeducación, al maestro se le demanda desarrollar una formación en las claves para que los jóvenes puedan ir y venir, sin extraviarse. Veamos algunos ejemplos de lo arduo de esta tarea.

Ciencias sociales, 6º / Profesora mestiza del colegio San Juan Bosco:

En sexto se ve el origen del hombre y entonces trabajamos las diferentes teorías. La Biblia dice, los tikunas tienen una teoría, los uitotos tienen otra teoría, los yukuna otra, y esas teorías son válidas para cada uno. No le podemos decir al tikuna que eso es mentira, eso creen los tikunas y les da identidad.

— ¿En la evaluación qué aparece: la teoría yukuna o lo que dice el texto?

5 M. Hopenhayn, en: *Cinta de Moebio*, No. 7 (marzo 2000). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

— Yo sencillamente digo: escriba una teoría acerca del origen del hombre; ellos escriben cualquiera y yo se la valgo.

Profesor uitoto, Colegio Casa del Conocimiento:

Se conoce por la ciencia que el hombre se ha originado de los animales, es un proceso largo... ¿Qué dice la tradición? ¿Qué dice la teología?... La relación que yo hago es con la ciencia. Los resultados que se han dado es a través de los monos; esos fueron nuestros antepasados... La religión dice que fue creado por obra y gracia de Dios, eso uno no lo puede quitar de la cabeza. Y en cuanto a la tradición, ahí es complejo también porque nosotros tenemos otra mitología sobre el origen nuestro, el muinane tiene otro origen, el bora tiene otro origen. Yo por ejemplo enfoco siempre los uitoto; de pronto sería un error mío. Los uitoto, el origen de donde somos nosotros es el komimafo... fuimos originados así, de micos, de monos, no podemos decir que no, solamente que nos cortaron la cola. Yo les pongo eso porque los mayores están con esta convicción. Qué tal un alumno de sexto se va a la casa, cuando ya sea egresado del colegio y no sepa de dónde somos.

Los retos no son, pues, nada fáciles. La transculturación hace que el pluralismo cultural (llamado por algunos multiculturalismo) se transforme en perspectivismo.

No es sólo repetir la crítica al etnocentrismo y concederle al buen salvaje el derecho a vivir a su manera y adorar sus dioses. Más que respeto multicultural, (es) autorrecreación transcultural: regresar a nosotros después de habitar las miradas de otros... un orden multicultural intensivo e hiperexpresivo, como el que nos toca vivir hacia el final del milenio, pareciera colocar la plasticidad en el altar de los valores donde antes yacía la tolerancia o el consenso⁶.

Ética y religión, 7^o / profesora Colegio Casa del Conocimiento:

Hay unos valores en nuestra cultura y otros valores en la cultura que nos llegó... hay que identificar esos valores y fortalecer aquellos que todavía tenemos y los que la otra cultura trae asociarlos para hacer parte de los valores nuestros, enriquecerla... nuestros valores perfectos son la espiritualidad, el valor de compartir, la unidad, la visión del equilibrio... un aporte importante que el blanco ha ido descubriendo es que de todas maneras uno es persona, y como persona hay que respetarlo... El blanco investiga... de pronto el científico hizo bien en investigar y hacer las cosas,

6 Hopenhayn, *Op. cit.*, p. 34.

pero los que ya manejan esas cosas, los que manipulan esas cosas...
Entonces ahí está la falla que también debemos conocer.

Para enfrentar este perspectivismo, hemos propuesto cuatro competencias por inducir en un currículo comunitario, entendido como redistribución de los contenidos de la cultura en la escuela y como propósito colectivo que debería hacer parte de los diferentes procesos educativos de la comunidad, en los cuales los escolares también se forman. Estas competencias son igualmente válidas para los procesos de formación de maestros indígenas⁷.

Fortalecimiento de la autoestima personal y grupal, y reconocimiento de lo propio

Al seleccionar en los procesos de enseñanza-aprendizaje los valores y saberes tradicionales que aportan a la solución de las problemáticas actuales de las comunidades, antes que una recuperación "arqueológica" de tradiciones que pueden no tener ya vigencia para las comunidades, se potencian los saberes vitales cuya fuerza transformadora para el presente demuestran al educando la importancia de la cultura local en contextos de cambio intensivo. La pregunta y luego la consabida práctica alrededor de lo propio es necesaria en el contexto de un proyecto cultural flexible que muestre las alianzas y redefiniciones del pasado, y la necesidad de las reafirmaciones y transformaciones del presente y el papel que en ellas compete a los jóvenes. Por demás, en muchos mitos los jóvenes tienen un papel central por las transformaciones que sus conductas producen. La juventud es, por excelencia, una época de redefinición identitaria, y ante el sentimiento de vergüenza creado en el pasado y los cambios del presente, se requieren una reflexión y revalorización de lo propio, más que como discurso, como obra para ser experimentada.

Acercamiento a los conocimientos y prácticas locales

Minusvalorados a través de la historia, hoy se reconoce no sólo su importancia, sino también la importancia de los conocimientos de los educandos (expresión a su vez de los conocimientos de sus padres y del entorno social). En un contexto etnoeducativo, a la idea de un estudiante con saberes previos que deben ser reconocidos como facilitadores u obstaculizadores de la enseñanza-aprendizaje se agrega la idea de que dichos saberes, son, en buena parte, legados culturales o aprendizajes

7 C. Walsh, *Criterios y competencias pedagógicas de la interculturalidad*. Unidad de Educación Bilingüe Intercultural. Ministerio de Educación del Perú. Lima, 2000 Al abordar el manejo educativo de la interculturalidad en los pueblos indígenas del Ecuador, la autora propone siete competencias interculturales que aquí agrupamos en cuatro. Ella aborda por separado las competencias de: la comunicación, interrelación y cooperación, la problemática de los conflictos culturales y el racismo, y la identificación y el reconocimiento de las diferencias y la otredad.

sociales con los que llega, creencias y prácticas culturales que debe recoger y profundizar el maestro, relacionando este legado cultural con los problemas y las dinámicas comunitarias, con los proyectos y alternativas que se construyen o vislumbran, y con las opciones que deben hacerse para enfrentar los cambios culturales. De esta manera, se relaciona también la teoría y la práctica.

Debe recordarse que con el cambio cultural que viven las comunidades es común encontrar que lo que se dice (cosmovisión), no necesariamente se corresponde con lo que se hace (cosmoacción), y esta separación entre teoría y práctica debe ser resuelta a través de la recuperación que el maestro y la comunidad hagan de conocimientos y prácticas que aporten a la situación actual.

Manejo de los conocimientos y prácticas de otros

La tendencia en algunos centros etnoeducativos a subvalorar contenidos y logros nacionales obedece en buena parte a la dificultad para relacionar los saberes y prácticas universales con las locales. Si el otro es el espejo en el cual se construye la identidad, no hay que temer al desarrollo de contenidos y competencias nacionales, tamizadas desde un proyecto pedagógico de reconstrucción cultural. En este sentido, urge avanzar en la secundaria indígena del Amazonas, hacia el desarrollo de planes integrados que den salida a las demandas de tiempo y a la dispersión curricular que ocasiona el tener divididos los currículos etnoeducativos actuales en un componente local y un componente nacional.

Identificación y reconocimiento de la unidad y las diferencias

El esfuerzo de reconstrucción cultural de un plan de vida no debe dejar de lado el desarrollo de la capacidad de reconocer la tensión creativa entre unidad y diversidad social, derechos humanos universales y derechos colectivos de minorías étnicas, así como el reconocimiento de la importancia del diálogo entre saberes diferentes y la solidaridad con lo común y lo diferente. Los nuevos tiempos requieren tanto la consolidación de cada uno de los grupos étnicos, como la capacidad de trascender sus diferencias clánicas, regionales o culturales, en la mira de reivindicaciones comunes que enriquezcan y generen también nuevas identidades. De esta manera, la escuela debe recoger el doble carácter de la lucha indígena: por una parte, unión hacia dentro y logro de reivindicaciones propias, y por otra parte, solidaridad hacia fuera con los sectores populares: sindicatos, obreros, campesinos sin tierra, pueblos afrocolombianos excluidos...

En esta perspectiva, la escuela podría al menos no contribuir a la crisis violenta de los órdenes sociales que hemos examinado, la rigidez de fronteras (desenlace reactivo tan común en los indigenistas), la disminución del compromiso social (desenlace pasivo de aquellos que se refugian en los cada vez más reducidos espacios tradi-

cionales), y la atomización en referentes grupales de tono particularista (desenlace hedonista modernizante).

El eterno retorno: el sistema educativo propio

La educación propia es un término que se usa indistintamente en las comunidades indígenas del país para referirse a la educación endógena, la educación de las escuelas comunitarias que buscan contraponer una propuesta pedagógica a la educación oficial, la etnoeducación o educación bilingüe e intercultural. Pensamos que una educación es propia en tanto su construcción participativa tenga en cuenta los valores y saberes siempre dinámicos de los pueblos, y permita también una apropiación crítica de saberes y prácticas de otros pueblos que contribuyen en su conjunto a preparar a niños y jóvenes para responder a los retos de la pervivencia. Los ancianos uitoto suelen decir: “–Ese canasto ya está tapado”, para referirse a aspectos de su historia que consideran superados, y ello invita a considerar los valores y saberes por recuperar, no desde una perspectiva “arqueológica” (recuperar por recuperar), sino mejor, desde una perspectiva que actualice, resignifique, potencie y seleccione activamente saberes tradicionales y neotradicionales indispensables para enfrentar los retos del presente y del futuro.

Por su parte, el sistema de educación propia, el tejido educativo propio, se configura como hecho de resistencia frente a medidas como las de la Ley 715 que reduce el sistema educativo a la educación formal, en contraposición a las demandas comunitarias que ven cómo, en un contexto de cambio cultural, es necesario reinventar las prácticas educativas que no se reducían antes sólo a los niños y jóvenes, sino que se intensificaban incluso en los adultos jóvenes y adultos, además de que ven importante iniciar una negociación cultural con los jóvenes, que en muchos aspectos trasciende el ámbito meramente escolar.

Ante problemáticas como las expuestas, las comunidades y los pueblos indígenas han visto la necesidad de fortalecer sus procesos educativos familiares, comunitarios y escolares como base para desarrollar un plan de vida que permita el manejo del cambio cultural. Para consolidar este propósito buscan conformar un sistema educativo propio que articule y fortalezca todos sus esfuerzos formativos, potencie sus saberes pedagógicos y permita la apropiación sistemática de nuevos elementos. Las demandas son enormes: fortalecimiento de las lenguas, tradiciones y prácticas culturales, “alfabetización” de los adultos en la tradición, reactivación de los circuitos de solidaridad y control comunitario, entre otros, a la par que se buscan nuevas apropiaciones que contribuyan a fortalecer su pervivencia y su mayor participación en la construcción de un proyecto de país.

Para tomar el caso del plan de vida de los murui (que hacen parte del pueblo uitoto), ubicados sobre todo en las riveras de los ríos Putumayo y Caraparaná, la educación propia debe, en principio:

- a) dirigirse a los mayores y luego a los niños, para que los adultos logren valorar la cultura y exista consenso sobre su camino a recorrer como pueblo;
- b) realzar el valor de los caciques, y demandar también de ellos un comportamiento que les gane el respeto de la comunidad;
- c) reconstruir las malocas;
- d) recuperar la educación de los padres desde el momento mismo del alumbramiento del niño, y
- e) fundamentar el currículo escolar en la filosofía y la religiosidad murui⁸.

Se podría agregar que, además, la educación propia debe desarrollar estrategias educativas para vincular de nuevo a los jóvenes a los mameaderos, capacitar en lo político y lo administrativo a jóvenes líderes y comunidades para cogestionar proyectos con el control comunitario, y mejorar con ello su unidad interna y su capacidad de negociación con el Estado y con instituciones no gubernamentales, y formar también a los jóvenes y adultos para la creación de algunas alternativas económicas solidarias.

También los murui han logrado recientemente que el departamento cree la secundaria en su territorio, luego de mucho insistir en ello. Habrá que ensoñar mucho para dilucidar lo que se quiere, pero los caminos son múltiples. Un sector indígena modernizante podrá centrar las reivindicaciones en el manejo presupuestal autónomo de la escolaridad –aspiración válida pero reduccionista y preocupante si los esfuerzos se centran sólo allí–, o en el nombramiento de maestros de algún clan, sin que medie ninguna negociación cultural, hecho que dividiría a las comunidades que no aceptan ya estos “criterios tradicionales”, como podemos dar cuenta cuando las transferencias han obedecido a estas lógicas y han producido la división de las comunidades.

Otro sector, también modernizante pero ubicado en la administración departamental, podrá considerar que basta sólo la ampliación de cobertura o la coadministración de las comunidades. Un proyecto etnoeducativo, a más de costoso, es incierto políticamente en un departamento de mayoría indígena y minorías mestizas en la cúpula departamental.

En otro extremo, un sector indigenista considera que el sistema de educación propia y la entrega de la educación a las comunidades es la coyuntura esperada para

8 Organización Indígena Murui del Amazonas, ONIC. *Kai Iyikino. El manejo del mundo hoy*. 2002, pp. 61-63.

que las comunidades rectifiquen el camino recorrido en sus procesos etnoeducativos y reactiven a cambio sus circuitos de socialización tradicional. Entre menos escolaridad formal se tenga, más se activará la educación indígena, parece ser la estrategia. La autonomía se confunde aquí con aislamiento, ignorando la importancia de las alianzas que en el pasado posibilitaron el resurgimiento de los movimientos indígenas, o el papel que la comprensión de la sociedad nacional tiene y ha tenido en las luchas indígenas. Sin embargo, la evidencia empírica va en contravía de tales esencialismos, como hemos mostrado antes. Un ambiente y una formación centrados en el capital cultural comunitario son necesarios en la primaria, pero insuficientes y contraproducentes en la secundaria, si consideramos el ambiente ritualizado y sacro en que solía darse la educación del joven indígena.

Se requieren nuevos caminos que ya algunos planteles han empezado a andar, y se precisa desandar otros. En el resguardo Predio Putumayo, del que hace parte el pueblo murui, un importante referente es la educación para el trabajo que realizan los y las jóvenes del Colegio Casa del Conocimiento, y la autoinvestigación que allí los muchachos adelantan con el fin de mejorar y garantizar la seguridad alimentaria de sus comunidades. También, las sesiones de consejo, que reúnen caciques o maestros con jóvenes, hombres y mujeres por aparte, para hablar simple y llanamente... de la vida nueva que experimentan los jóvenes. O el currículo que se estructuró sobre los nueve textos de la serie Escuela y Amazonia, elaborados por especialistas convocados por Fucai, bajo la orientación de docentes indígenas: *Suelos de la Amazonia*, *Elementos de Etnolingüística*, *Grupos Étnicos*, *Historia de la Amazonia*, *Territorios indígenas*, *Producción y desarrollo sostenible*, *Ecología y medio ambiente*, *Organización social y política* y *Medicina indígena*. Allí, se trabaja por talleres y en un día sólo se aborda un tema, con lo cual el maestro se ve impelido a desarrollar variadas y activas estrategias didácticas.

También son de destacar los bailes semanales con los cuales los jóvenes se divierten: tres sábados se dedican al baile tradicional y uno al baile occidental, así como los encuentros deportivos que reúnen jóvenes y adultos, o el manual de convivencia del plantel, en el que, por cierto, están prohibidos los noviazgos. “El tiempo de formación es un tiempo de concentración, y sólo cuando se tenga la preparación se podrá pensar en un complemento”, se ha establecido en asamblea orientada por los ancianos, lo cual no significa que no se haga una intensa preparación para la vida de pareja.

En la primaria, los avances consignados en el texto *Proyectos educativos comunitarios en pueblos indígenas*⁹ dan cuenta de algunas perspectivas desarrolladas en el

9 A. Rodríguez; A. Martínez; R. Chaparro. *Proyectos educativos comunitarios en pueblos indígenas*. Bogotá. Fucai-Cordaid, Kimpres, 2003.

departamento que también son válidas para las secundarias: construcción comunitaria por zonas culturales del proyecto educativo con la orientación de los ancianos, cuyo papel formativo fue revalorizado; enseñanza y textos bilingües para el ciclo completo de la primaria; chagras y prácticas culturales en las escuelas a partir del acople del plan de estudios con el calendario agroambiental de las comunidades; control comunitario a los maestros y asistencia de los mismos a los mambaderos, reactivación de prácticas de socialización primaria y secundaria en las familias como parte del proyecto, entre otros.

Por su parte, en el poblado de San Rafael recientemente se han construido dos malocas, y pequeños grupos de jóvenes se hacen presentes en los mambaderos, junto con los profesores. Esta dinámica, tan activa y constante como silenciosa, es la que ha hecho posible que el Proyecto Educativo Comunitario se haya dado, y gracias a ella, se reclama hoy, hacia fuera, la necesidad de la secundaria en el marco de un proyecto educativo propio, y hacia dentro, el desarrollo de un sistema educativo propio. Leticia queda, sin embargo, muy lejos, y la fuerza de las armas de la coca y de los actores en conflicto cada vez está más cerca.

Referencias bibliográficas

Carvalho, R. "Feitico Docenca e Morte o Conflito Impresso no Corpo Tikuna", en *Amazonia Em Cadernos*, Manaus No. 5. Jan/dez, 1999, pp. 147-174.

Feixas, C. *De jóvenes, bandas y tribus*. Ariel, 1999.

Hopenhayn, M. "Transculturidad y diferencia (el lugar preciso es un lugar movedizo)", en *Cinta de Moebio*, No. 7. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, marzo de 2000.

Organización Indígena Murui del Amazonas, ONIC. *Kai Iyikino. El manejo del mundo hoy*, 2002.

Rodríguez, A.; Martínez, A.; Chaparro, R. *Proyectos educativos comunitarios en pueblos Indígenas*. Bogotá. Fucai-Cordaid, Kimpres, 2003.

Rodríguez, A.; Martínez, A.; Chaparro, R. y Rojas, J. *Dispositivos de socialización secundaria en comunidades indígenas Uitoto. Bases para una etnodidáctica*. Bogotá: Caciques Predio Putumayo, Colciencias, Educación Contratada del Amazonas, Fucai, 2000.

Urbina, F. *Amazonia y cultura*, Bogotá: Banco de Occidente, 1986.