

**“Entre la quebrada, el monte y la escuela”**

**Acercamiento a las técnicas corporales y el aprendizaje de niños y niñas dentro y fuera de la escuela indígena de San Antonio de los lagos, Amazonas.**

Trabajo de grado para optar al título de Antropóloga

**Dayan Burgos Melgarejo**

Tutor

Mauricio Caviedes



Carrera de Antropología

Facultad de Ciencias Sociales

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

Enero del 2019

## Tabla de Contenido

<b>Introducción</b> .....	3
Conociendo la palma: inicio del proceso de investigación.....	3
Tregar la palma y bajar la semilla: aproximaciones teóricas.....	6
Escoger la semilla y volver de la chagra: prácticas corporales y aprendizaje.....	7
Macerar, cernir y servir: trabajo metodológico.....	12
<b>Capítulo 1. Tachiga, Tóchiga. Nuestra historia, mi historia</b> .....	<b>18</b>
1.1 El lugar.....	20
1.2 Poblamiento de San Antonio de los Lagos.....	23
1.3 Organizaciones indígenas en el sector de los Lagos.....	29
1.4 Instituciones educativas del sector de los Lagos.....	32
1.5 Institución Educativa Indígena Francisco José de Caldas.....	34
<b>Capítulo 2. Técnicas corporales en la escuela de San Antonio de los Lagos</b> .....	<b>37</b>
2.1 La escuela.....	39
2.2. Técnicas corporales anteriores a las clases.....	46
2.3 Técnicas corporales en el aula.....	48
2.4 Técnicas corporales en el descanso.....	51
<b>Capítulo 3. “Entre amaqueo y amaqueo el niño aprende”</b> .....	<b>57</b>
3.1 La Pelazón.....	60
3.2 La chagra.....	63
3.3. La pesca.....	67
3.4 La quebrada.....	70
<b>Üwá Nüchakuá. Aprender haciendo: Conclusiones</b> .....	<b>75</b>
<b>Bibliografía</b> .....	<b>82</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>90</b>

## Introducción

### Conociendo la palma<sup>1</sup>: inicio del proceso de investigación

¿Por qué los/las niños/as de San Antonio pueden andar con mayor agilidad que yo en la comunidad? ¿Por qué ensucio tanto mi ropa de camino a San Antonio? ¿por qué los niños/as prefieren comer fariña que arroz? ¿Por qué les gusta el yogurt de melocotón, aunque no sepan que es un melocotón? ¿Por qué los/las maestros/as no regañan a los niños/as que se van de la escuela en medio de la jornada? ¿por qué las niñas no juegan petecas? ¿por qué los adultos no nadan con los/las niños/as en la quebrada? Estas fueron algunas de las preguntas que surgieron durante la primera parte del trabajo de campo en el 2017. En este año y en el marco de mi práctica profesional, desempeñé funciones como asistente docente, dirigí las clases de inglés y teatro a los niños/as de la escuela y algunos talleres de lecto escritura a los maestros/as.

Con el paso de tiempo, las conversaciones y experiencias de convivencia con los San antonianos, durante mi regreso a San Antonio en el 2018, para realizar la segunda parte del trabajo de campo y también para realizar el proyecto de investigación resultado de la beca de estímulos 2018 del Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH), ya habían surgido muchas más preguntas que dirigieron la presente investigación. Por ejemplo, ¿por qué a los/las niños/as les resulta más fácil aprender del trabajo físico que a leer y escribir? ¿por qué los/las maestros/as indígenas de San Antonio no hablan, ni enseñan lengua tikuna? ¿por qué en la escuela indígena predomina el aprendizaje de contenidos ajenos a su cultura? ¿por qué los exámenes de Estado son un requisito para todos/as los/las estudiantes del país, pero no contempla conocimientos o saberes indígenas? ¿Qué implicaciones tendría que los saberes tradicionales indígenas fueran temas abordados en los exámenes de Estado? ¿qué es la educación indígena? ¿cómo se aprende de “dos mundos”, del mundo indígena y del “occidental” en un mismo sistema educativo? ¿son los antropólogos quienes deben hablar de la educación indígena? Aunque el presente trabajo, pretende acercarse a posibles respuestas, definitivamente más que respuestas concretas, sugiere aún más preguntas sobre el tema de la educación y las comunidades indígenas en el Amazonas colombiano.

---

<sup>1</sup> Los subtítulos de la introducción están inspirados en el proceso de la elaboración del asaí. Bebida tradicional de los amazónicos a base de una semilla que recibe el mismo nombre y cuyos beneficios nutricionales son mundialmente reconocidos. En Leticia y sus alrededores se consume durante el primer semestre del año, aunque el auge de consumo es durante la Semana Santa.

Sin embargo, pretendo dar a conocer la manera de entender el cuerpo, la educación y el aprendizaje de los tikuna de San Antonio, porque, tal vez de la información consignada en este texto pueda surgir propuestas de aprendizaje o cuestionamientos a la manera como se entiende la educación de/por/para/con los indígenas.

Así pues, el presente texto aborda las relaciones entre las técnicas corporales, término inspirado en el trabajo de Marcel Mauss y el aprendizaje en los niños y niñas, dentro y fuera de la escuela indígena de San Antonio de los Lagos, Amazonas. Como explicaré más adelante, el abordaje de “técnica” permite el análisis de las representaciones, símbolos y metáforas, que requieren del aprendizaje por medio del cuerpo, no solo la descripción y registro de acciones que estos realizan.

El propósito de esta investigación es indagar cómo en el hacer y participar de algunas actividades cotidianas, se manifiestan particularidades de las personas tikuna<sup>2</sup> de San Antonio que constituyen aprendizajes o maneras de realizar ciertas actividades dentro y fuera de la escuela. En este texto, la palabra aprendizaje no solo se refiere a la información brindada en las aulas escolares, sino también a las que se relacionan con el contexto físico, temporal y emocional de los niños y niñas. En este sentido, entiendo las técnicas corporales como un medio por el cual los tikuna de San Antonio logran la pervivencia de su cultura. Esto coincide con la propuesta etnoeducativa de la escuela, esto pretende generar en los/las niños/as un proceso de reivindicación y apropiación de saberes de la cultura tikuna, sin desconocer el sistema escolarizado nacional y las tensiones que se dan en la práctica.

Durante mis experiencias de acompañamiento docente realizadas desde el mes de febrero a mayo del 2017, en la escuela de San Antonio en Leticia, mi interés por el aprendizaje y el cuerpo, se centraba en lo que ocurría dentro de la escuela. Allí, pude observar algunas estrategias de enseñanza por parte de los etnoeducadores o maestros de la escuela, que pretendían aprovechar el contexto indígena amazónico, para enseñar contenidos propios de la educación nacional. Muchas

---

<sup>2</sup> A pesar de que varios de los textos consultados durante el proceso de investigación, escriben ticuna con “c”, he decidido escribir tikuna con “k” respetando las opiniones de algunos habitantes de San Antonio quienes consideran que esta es la manera adecuada de escribirlo. Según ellos en la lengua tikuna, la letra “c” no se usa.

veces, estas estrategias de enseñanza no cumplían a cabalidad el propósito. Preocupados por el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, reflejados en los “malos” resultados de las pruebas de Estado, los/las maestros/as buscaban maneras de enseñar el contenido nacional sin dejar de lado el tradicional. Es decir, buscaban estrategias pedagógicas que hicieran posible llevar a cabo los ideales de la etnoeducación. Aunque las metodologías etnoeducativas de los/las maestros/as, no reflejan buenos resultados para el Ministerio de Educación Nacional (MEN), si abordaban conocimientos propios del contexto y cultura tikuna.

La mayoría de estas estrategias o actividades pedagógicas, involucraban el uso y formación del cuerpo desde diferentes aspectos: el cuidado, el juego, la alimentación, el contexto y el lenguaje con el cuerpo o sobre este. Por ejemplo, en una ocasión, el maestro de tercer grado pidió a sus estudiantes que trajeran cierta cantidad de semillas de asaí. En la escuela, los/las niños/as formaron grupos de trabajo alrededor de círculos dibujados en el suelo, los cuales encerraban semillas que el maestro iba sumando o quitando distintas cantidades, con el propósito de que sus estudiantes entendieran los conceptos de suma y resta. A pesar de que el propósito educativo de esta actividad es claro, llevar las semillas de asaí a la escuela involucraba mucho más tiempo y trabajo de lo que parece. El/la estudiante debía acompañar a su familia a bajar el asaí de la palma y participar del proceso maceración o cernido para luego recoger las semillas resultantes. El maestro parecía complacido cuando los niños/as le contaban a dónde fueron por sus semillas y que tarea realizaron durante el proceso.

En un principio e inspirada por las ideas de Wegner (2001:71), la investigación se remitió a las Prácticas Pedagógicas Corporales, entendiéndolas como las acciones, lenguajes orales y corporales, símbolos y representaciones de los niños y niñas y expresadas por medio de dibujos, textos, juegos y los roles o normas de género que surgen en un contexto social de enseñanza, casi siempre escolarizado. En la segunda etapa de trabajo de campo, de marzo a junio del 2018, las prácticas pedagógicas corporales ya no eran evidentes dentro del aula. A raíz de los malos resultados en las pruebas de Estado SABER del 2017 realizadas por la Institución Indígena Francisco José de Caldas, de la cual hace parte la escuela de San Antonio, se pusieron en marcha diferentes estrategias de enseñanza propuestas directamente por Ministerio de Educación Nacional. Por ejemplo, bajo el programa “Todos a Aprender 2.0” en el 2018 el Ministerio de

Educación Nacional adjudicó a los colegios con resultados poco satisfactorios en las pruebas de Estado, un tutor académico. La función del tutor era brindar un “acompañamiento in situ de las prácticas de aula” (MEN,2018). Por esta razón, la manera de llevar a cabo las clases en San Antonio se modificó. A partir de estos cambios, las prácticas pedagógicas propias de los/las maestros/as, en su mayoría nativos también cambiaron y fue más propicio cambiar la categoría anteriormente descrita, por “Técnicas Corporales”. Aunque más adelante será explicado de manera más completa, es importante decir que este término, inspirado en el trabajo de Marcel Mauss (1971), me remite a los hechos corporales dentro y fuera del aula relacionadas con el aprendizaje. Es decir, los movimientos, la quietud, las conversaciones, risas, silencios o cuidados, que se relacionan con el aprendizaje en contextos escolarizados y culturales, importante para la convivencia en la comunidad y en la escuela.

### **Trepar la palma y bajar la semilla: aproximaciones teóricas**

En la antropología, los estudios del cuerpo son relativamente recientes. A pesar de algunos trabajos pioneros como los de Hertz (1990) y Mauss (1971), el campo de la antropología del cuerpo se empezó a delinear desde la década de 1970 y se pueden distinguir 3 tendencias de análisis desde entonces. En primer lugar, el cuerpo como un sistema de símbolos desde el cual se piensa la naturaleza, la sociedad y la cultura (Lévi- Strauss, 1981; Douglas, 1988; Geertz, 1971). La segunda tendencia, enfatiza en la regulación y control de los cuerpos individuales y colectivos. Se interpreta el cuerpo como un discurso social y se habla de disciplinamiento, normalización, vigilancia, control, entre otros temas (Foucault, 1976; Butler, 2002). Y una tercera aproximación fenomenológica, la cual parte de lo ya mencionado por las otras dos tendencias, donde el cuerpo es un objeto atravesado por hechos políticos e históricos de las personas. Esta tendencia retoma la noción de ser-en-el-mundo de Merleau Ponty (1993) y el embodiment, en los cuales el cuerpo vivido es un punto de partida metodológico y no objeto de estudio únicamente (Csordas, 1993:136). Es decir, el cuerpo no solamente representa algo, no solo es un signo, sino que tiene un carácter de transformación y por tanto el cuerpo tiene un papel importante en las sociedades, es constituyente de prácticas de poder, oposición, resistencia, entre otras.

Sin duda, estas tres tendencias de la antropología del cuerpo, son caminos desde los cuales se pueden analizar las técnicas corporales y el aprendizaje en San Antonio de los Lagos. Los

resultados según el enfoque serían distintos, pero no incorrectos. Sin embargo, para abordar la realidad de los San Antonianos, he decidido hablar de técnicas corporales, aprendizaje y cuerpo utilizando una terminología inspirada fundamentalmente (no únicamente) en los trabajos de Marcel Mauss y Barbara Rogoff. Considero la relación entre estos autores y mi trabajo, un diálogo en el que por diferentes razones (el campo, la temporalidad y personas con las que trabajé), hay transformaciones e incluso adaptaciones al análisis realizado por los autores. Razón por la cual, resultó indispensable pensar algunos hallazgos en el trabajo de campo con términos teóricos como “cuerpo”, “aprendizaje” y “educación indígena”, de otros autores de las ciencias sociales como Michael Jackson (2011), Thomas Csordas (2011), Zandra Pedraza (2010), Dany Mahecha (2006), entre otros.

### **Escoger la semilla y volver de la chagra: prácticas corporales y aprendizaje**

Los aportes de Marcel Mauss (1971), han sido importantes para esta investigación, porque me permiten explicar diferentes aspectos del proceso de aprendizaje en la educación escolarizada y no escolarizada, vinculando las técnicas corporales y el contexto de las personas tikuna de San Antonio. Mauss describe las técnicas corporales como unas “formas de actuar” particulares y de manera tradicional en cada sociedad. Dichas formas de actuar, deben pasar por un proceso de aprendizaje inseparable de los hechos históricos y culturales que atraviesan a la sociedad. Mauss también propone partir de lo concreto, para llegar a lo abstracto, es decir al significado de aquello concreto (Mauss, 1971:337).

Interpreto la propuesta de Marcel Mauss de partir de lo concreto para llegar a lo abstracto, como una manera para conocer cómo las sociedades entienden y conocen el mundo. Por esta razón, adopté la forma de trabajar con y sobre el cuerpo. Entiendo lo concreto como las acciones, las técnicas con el cuerpo y lo abstracto, como el significado y conocimientos que con las técnicas corporales se adquieren o se enseñan. Parto de la descripción, registro y análisis de las acciones, dinámicas y usos del cuerpo, dentro y fuera de la escuela, para así entender cómo aprenden las personas tikuna de San Antonio. Por ejemplo, una técnica corporal concreta es la manera de andar de los niños y niñas en la escuela. Casi siempre lo hacen de manera rápida, corriendo, ágiles y sin temor a una caída o golpe, mantienen su espalda recta y el movimiento de sus brazos es casi tan

rápido como sus piernas. Lo abstracto de esta técnica corporal, podría ser que, de esta manera los niños y niñas aprenden a moverse camino a la chagra y de vuelta de esta. La chagra como se abordará de manera más completa en el capítulo 3, es el lugar en donde los niños aprenden a jugar, trabajar, cultivar y andar. Es necesario que su caminata sea tan rápida como se pueda porque en ocasiones deben cargar los frutos de la chagra por caminos inestables y si lo hacen rápido, la carga se sentirá menos.

De esta manera, el trabajo de Mauss me inspira a pensar las acciones realizadas con el cuerpo como técnicas corporales, sean colectivas, individuales, impuestas, espontáneas, dirigidas o libres de los niños y niñas de la escuela de San Antonio. Es por medio de estas técnicas, que niños y niñas conocen su cultura y adquieren conocimientos que les permiten desempeñar labores importantes para la comunidad. Algunas de esas técnicas facilitan o dificultan el aprendizaje dentro de la escuela, como se ejemplifica en los capítulos 2 y 3.

Las maneras de actuar con el cuerpo tienen origen en la vida en comunidad, por lo tanto, involucran hechos morales, intelectuales o individuales propios de la sociedad (Mauss, 1971:343). En el caso de San Antonio, por ejemplo, cómo se debe o no pescar, en qué lugar y de qué manera se puede jugar en la quebrada, qué se debe hacer en una pelazón, cómo se debe mantener el cuerpo durante una clase en la escuela o durante los descansos, entre otros, son ejemplo de técnicas construidas a partir de lo que se puede o no hacer en la comunidad o en la escuela. Las técnicas corporales aparecen, se mantienen y se reproducen gracias a los conocimientos, normas y costumbres de los San Antonianos. Las adaptaciones, cambios o perdurabilidad de las técnicas corporales, explican cómo los tikuna de San Antonio interpretan y le dan sentido al mundo.

Mauss afirma también que la técnica corporal es un acto eficaz tradicional y, por lo tanto, hace parte del día a día de una sociedad gracias a la imitación “prestigiosa”, realizada por el/la niño/a del acto efectivo de un adulto (Mauss, 1971: 337-343). Es decir, los niños/as aprenden imitando las acciones que los adultos con quienes más comparten tiempo y quien tiene autoridad sobre los niños/as. Para lograr que el aprendizaje se dé, es necesario que las acciones del adulto hayan tenido resultados exitosos. Ello tendrá un papel importante a lo largo de este texto, ya que se relaciona con el aprendizaje dentro y fuera de la escuela de San Antonio. A pesar de que Mauss define la

técnica corporal y hace un trabajo de clasificación y registro, en este último enlista las técnicas en donde aparece solamente el cuerpo, descartando las que involucran instrumentos. Lo que resulta coherente si se tiene en cuenta que el autor afirma que el cuerpo es un instrumento, objeto o herramienta (Mauss, 1971:342). Aunque Mauss tiene en cuenta aspectos como la educación, las prácticas, las edades, géneros y demás aspectos sociales para explicar las técnicas corporales, el autor insiste en decir que el cuerpo es un objeto.

Merleau-Ponty (1962), Michael Jackson (2011) y Thomas Csordas (2011), afirman que el sujeto es un ser corporizado (Jackson, 2011:59). Teniendo en cuenta esta afirmación, puedo decir que si el cuerpo es ser-en-el-mundo, el mundo de las personas es recreado, reproducido y aprendido por medio del cuerpo. Por tanto, es necesario estudiarlo si se quiere hablar de los procesos de aprendizaje. Tanto la fenomenología (Jackson, 2011:75), como Mauss (Mauss, 1971: 337-343), se refieren a la imitación como un proceso de aprendizaje que requiere de la interacción con otros. Es decir, es necesario que los niños/as de San Antonio vean e imiten a sus familiares mientras están en la chagra o pescando para que aprendan como hacerlo. De la misma manera es necesario que los profesores realicen algunos ejercicios matemáticos o lean textos en voz alta para que sus estudiantes adquieran conocimientos matemáticos o de lecto-escritura, por medio de la imitación.

Por otro lado, aunque el aprendizaje, es un concepto transversal durante todo el texto y será abordado de manera más completa con la información etnográfica recopilada en los capítulos 2 y 3, considero importante destacar ciertas ideas de Barbara Rogoff que pueden facilitar la comprensión del proceso de aprendizaje en San Antonio. Rogoff afirma que el aprendizaje se construye gracias a la participación y observación de quienes están aprendiendo, durante las actividades propias de su cultura. Los aprendices, como los llama Rogoff, son novatos activos, que adquieren destrezas y conocimientos gracias a la participación en actividades culturales útiles para la comunidad (Rogoff, 1993:67). Entonces, para aprender, es necesario conocer los instrumentos socioculturalmente definidos, que requieren unas destrezas específicas, que se adquieren en la práctica constante de actividades particulares de su comunidad (Rogoff, 1993:14). Por ejemplo, en San Antonio, se utilizan diferentes herramientas para pescar (la maya, vara o flecha) las cuales requieren técnicas de uso que son aprendidas por medio de la imitación y la práctica por parte de los niños y las niñas.

Además, Rogoff entiende el contexto como algo inseparable de las acciones humanas que se realizan como parte de procesos de aprendizaje (Rogoff, 1993:53). Afirma que el pensamiento no puede originarse de algo separado a una acción, una circunstancia y una meta (Rogoff, 1993:56). En San Antonio, el aprendizaje es posible porque los niños y niñas están presentes, ayudando y observando las diferentes labores cotidianas de su familia o comunidad. ¿esto cambia en la escuela? hasta cierto punto sí, porque el aprendizaje se entiende de manera diferente ya que existe una relación aparentemente jerárquica entre el/la maestro/a y el/la estudiante. Sin embargo, esto no sucede en todas las situaciones. A veces dicha relación jerárquica o de mandato por parte de los/las maestros/as se desdibuja, cuando los niños/as toman decisiones autónomas durante su jornada escolar. Los ejemplos de esto serán abordados en el capítulo 2.

Es importante nombrar que, en San Antonio, existe el aprendizaje colaborativo del que habla Rogoff (Rogoff,1993), el cual tiene lugar predominantemente fuera de la escuela. La autora afirma que, aunque los/las niñas realicen actividades de manera individual, esto no quiere decir que los/las niños y niñas aprendan solos/as. Los/las niños/as aprenden acompañados, por medio de la práctica y la imitación de otros. Por lo tanto, el aprendizaje es un acto social y práctico que involucra el cuerpo y la interacción con otros.

Por otro lado, las comunidades indígenas del Amazonas colombiano, son portadoras de nociones y conocimientos respecto al cuerpo, ser y persona que van más allá de los conceptos biológicos. Son concebidas como parte activa de las maneras de entender y vivir el mundo. Desde las ciencias sociales, Seeger, Da Matta y Viveiros de Castro (1987) estudiaron la construcción de cuerpo y de persona en grupos indígenas amazónicos. Estos antropólogos mantienen dos tesis importantes para la elaboración del presente texto. La primera se refiere a la elaboración particular de la noción de la persona en sociedades indígenas brasileras. Los antropólogos afirman que la corporalidad es el lenguaje simbólico focal y camino para una comprensión adecuada de la organización social y cosmológica de estas sociedades. La segunda tesis, consiste en la interpretación de los mitos como principios que operan al nivel de estructura social, vinculados con el proceso de construcción del cuerpo y la persona (Seeger, Da Matta y Viveiros, 1987:3).

Incluyendo los trabajos antes mencionados, se han escrito diferentes textos antropológicos sobre la noción de persona, ser o cuerpo en varias comunidades indígenas del Amazonas colombiano, en donde se comprueba las tesis planteadas por Seeger, Da Matta y Viveiros de Castro (Mahecha, 2010; Correa, 2015; Díaz, 2010, Goulard, 2009; Santos, 2012). Dichos trabajos dan cuenta de que los pueblos indígenas amazónicos tienen en común que la noción de ser humano no es una definición dada per se, sino es una construcción social en donde participan diferentes agentes, humanos y no humanos. De manera que el cuerpo se encuentra en constante construcción y modificación a través de la incorporación de sustancias materiales (alimentos, medicinas, fluidos corporales) e inmateriales (conocimientos, imágenes, sentimientos, capacidades, cantos, nombres) (Correa, 2015:54). Dicha construcción es posible gracias al aprendizaje respecto al contexto, cuidados físicos y espirituales que son adquiridos por la persona desde niño/a, hasta adulto/a dirigido por diferentes agentes sociales, padres, chamanes, familiares, maestros/as o compañeros/as.

En el caso de los tikuna, se destaca el trabajo realizado por Jean Pierre Goulard cuyo propósito fue intentar comprender cómo piensan y actúan los tikuna (Goulard, 2009:31). Para esto, fue necesario estudiar la concepción del ser, ligada a nociones de cuerpo, territorio, espíritu, conocimiento, poder y vitalidad. De acuerdo con lo anterior, los tikuna adquieren algunos conocimientos tradicionales por medio del cuidado, usos y acciones con el cuerpo. En este contexto ¿cómo se relaciona la escuela indígena con el aprendizaje? ¿los conocimientos y contenidos escolares se adquieren de la misma manera que los tradicionales? ¿la educación indígena influye o no en las maneras de pensar y hacer con el cuerpo? Aunque este no ha sido un tema nuevo en la antropología colombiana, el Colegio Indígena Francisco José de Caldas, el cual se reconoce como etnoeducativo, intercultural y con educación propia, sigue viviendo contradicciones de las que ya se hablaban hace más de una década. Las contradicciones sobre todo en lo referente a la etnoeducación, se enfocan en la diferencia entre lo exigido por el sistema educativo del país y la práctica en las aulas y comunidades.

Por ejemplo, la etnoeducación fue entendida como una herramienta de reivindicación cultural y símbolo de la lucha política de diferentes comunidades, que buscan la pervivencia de los conocimientos propios. Sin embargo, en las escuelas se enseñan conocimientos externos a sus culturas. Como resultado, muchas familias ven en la escuela, una manera para adquirir

conocimiento que le facilita al estudiante abandonar la comunidad (Echeverri,2008: pp.2-7). Esta situación está vinculada con que varias escuelas, son el lazo de la comunidad con la sociedad nacional, lugar de intercambio de mercancías, información política o económica de la comunidad (Mahecha,2006:211).

Por otro lado, la institucionalidad educativa ha hecho que los/las maestros/as se articulen al sistema educativo y económico nacional. Para esto es necesario incorporar conocimientos externos a los de sus culturas, que permiten ascender en el escalafón docente nacional y consecuentemente tener mayores ingresos económicos. Como consecuencia, se siguen presentando diferentes problemáticas en las comunidades. Por ejemplo, los/las estudiantes no aprenden, ni el contenido nacional, ni el propio de sus currículos etnoeducativos (Houghton, 1998: pp. 53-59; Trillos, 1998:77). Mientras tanto, los maestros a pesar de sus títulos profesionales, no tienen estrategias de enseñanza para abordar algunos contenidos que se les exigen a sus estudiantes en los exámenes de Estado.

Así pues, este texto pretende explorar de qué manera, las técnicas corporales intervienen en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas que asisten a una escuela indígena, la cual, por diferentes razones, se preocupa cada vez más por enseñar de manera eficiente los contenidos escolares nacionales y menos los tradicionales. Las técnicas corporales o maneras de hacer con el cuerpo y el aprendizaje no solo se relacionan en la escuela. Por el contrario, el aprendizaje de conocimientos tradicionales tikuna, maneras de actuar, hablar, trabajar, alimentarse y otros aspectos que serán expuestos más adelante y que involucran hechos corporales, se aprehenden también fuera de la escuela.

### **Macerar, cernir y servir: trabajo metodológico**

El presente trabajo por medio de la etnografía, pretende entender el vínculo entre el aprendizaje de conocimientos tradicionales y escolarizados, con la cotidianidad y maneras de entender el mundo de los San Antonianos. Ellos como tikunas, mantienen en el cuerpo saberes tradicionales que son interpelados, atravesados por la escuela y todo lo que esta representa.

La etnografía es el enfoque metodológico que me permitió la observación, registro y análisis de la información durante y después del trabajo de campo en San Antonio. Entiendo la etnografía como una manera de relacionar la teoría y la investigación intentando encontrar descubrimientos, (Guber, 2001:8) que en este caso favorezcan el conocimiento antropológico sobre los tikuna y a los tikuna. Gracias a diferentes actividades durante el trabajo de campo, fue posible conocer información, hechos y personas importantes para esta investigación. Entiendo que en la etnografía como afirma Rosana Guber (2001), mientras el investigador sea más consciente de su ignorancia, está más dispuesto a conocer la realidad en términos que le sean ajenos a la suya. Es por eso que mi trabajo de campo en San Antonio en primer momento, se limitaba a la escuela y a lo me “mandaran” a hacer allí. Trabajé durante tres meses del 2017 como profesora de teatro e inglés, pude acercarme a los/las niños/as de la comunidad y a algunos padres de familia. Poco a poco y por el interés en conocer sus formas de vida, algunos San antonianos me permitieron compartir espacios cada vez más familiares y entablar relaciones de empatía con varios/as de ellos/as, siempre desde mis preguntas o dudas respecto a cómo hacer cualquier cosa que veía.

Para la segunda parte del trabajo de campo durante el 2018, me interesé en conocer aún más de las prácticas cotidianas de los/las niños/as y las de sus familias. Acompañando a la familia de Miryam a la chagra de vez en cuando, aprendiendo a tostar la faraña con Evo, pescando con Johan, recorriendo los linderos de la comunidad con don Hernán, cocinando huevo con faraña con Libardo, limpiando pescado con Kety, tomando tinto y repartiendo el pan a los/las maestros/as de la escuela, hablando de la maternidad con Diomar, tomando clases de lengua tikuna con los niños/as de tercero, acudiendo a cuanta pelazón se presentaba en comunidades vecinas, comiendo sancocho donde Eugenio, bailando con los/las niños/ñas de la comunidad o intentando bajar guamas con Andrés o pomarrosas con Panchis y muchas otras actividades, aprendí (solo un poco) sobre cómo los tikuna de San Antonio usan, forman y cuidan sus cuerpos.

Por medio de la participación y aprendizaje de las prácticas diarias de los San antonianos, fue posible conocer las técnicas corporales y el sentido que cobraban cuando intentaba usar mi cuerpo como lo hacían los otros (Csordas, 2011:82). De manera que una de las técnicas que me permitieron hacer una descripción de varios momentos y acciones del día fue la observación participante. Observé sistemáticamente lo que sucedió en San Antonio y también participé en

algunas actividades que sus habitantes me permitieron. Considero que, sin la participación, el conocimiento de una cultura sería casi imposible. Gracias a esta se entienden las dinámicas sociales y culturales de una comunidad. Además, es una forma de acercarse a las personas con quienes se está trabajando durante la investigación. En este sentido, las herramientas para la observación participante son las sensaciones, la experiencia directa, emociones y afectividad del investigador (Guber, 2001:23).

El trabajo en campo me permitió analizar diferentes conceptos teóricos y vincularlos o descartarlos con realidades concretas. Durante este ejercicio, puedo decir que fueron más mis descartes que mis vínculos con la teoría antropológica. Y no porque considere que los trabajos de diferentes teóricos sean inadecuados o incompletos (aunque seguramente algunos lo son), sino porque la realidad de los habitantes de San Antonio (y seguro de otras poblaciones), es más compleja de lo que una teoría social puede abordar. El trabajo de campo realizado para la elaboración de este texto, fue una experiencia que comenzó en una completa ignorancia metodológica y finalizó como una experiencia satisfactoria tanto para la investigadora como para sus compañeros de investigación, como veo a los habitantes de San Antonio con los que trabajé.

Durante mi estadía en San Antonio, como expliqué anteriormente, me desempeñé como profesora de teatro, inglés y tallerista de lectoescritura. Durante las clases, realicé talleres, actividades y concursos de dibujo que resultaron siendo acciones provechosas para la investigación. Cada una de estas actividades me ayudaron a distinguir diferentes rasgos de la educación indígena y la manera en la que se relaciona el cuerpo con el aprendizaje. Muchas veces, sin tener este propósito en mente o por sugerencia de estudiantes, maestros/as o padres y madres de familia, se realizaban algunas actividades que terminaron siendo significativas para la elaboración de esta investigación. Por ejemplo, eran los mismos San Antonianos quienes me sugerían con quiénes hablar para que me contaran historias sobre la fundación del resguardo, mitos de los tikuna, me enseñaran canciones de pelazón e incluso de que era valioso tomar registro fotográfico.

Gracias a estas actividades y conversaciones me fue posible hacer tres diagramas importantes: el croquis de la comunidad, de la escuela y el árbol genealógico de los fundadores de San Antonio.

Dos de estos diagramas, fueron actualizaciones de los croquis de San Antonio y Árbol genealógico realizados por Doris Fagua (2001) en su trabajo titulado “Diagnóstico sociolingüístico del departamento del Amazonas, Los Lagos (periferia de Leticia): contacto y cambio”. Los diagramas me ayudaron a analizar cómo la población ha cambiado en número y comunidad étnica en San Antonio durante 17 años y así mismo, cómo se han modificado sus modos de vida y producción en la comunidad.

Durante el trabajo de campo, fue importante también el registro escrito en el diario de campo, el registro fotográfico, durante algunas actividades dentro y fuera de la escuela y grabaciones de audio de algunas conversaciones con abuelos/as y maestros/as san antonianos. Algunas fotografías y dibujos de los niños y niñas que me acompañaron en este proceso de investigación aparecen en este texto, al igual que el permiso para ser expuestos. En los anexos, también se encuentran las transcripciones de las conversaciones citadas durante la investigación.

Finalmente, consideré importante hacer una revisión y análisis de documentos oficiales. Con esto me refiero a la revisión de parámetros y normas educativas del Ministerio de Educación Nacional, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), planes de vida de las organizaciones indígenas de la región de Los Lagos en Leticia, el plan curricular del colegio Francisco José de Caldas y su Proyecto Educativo Comunitario (PEC). Esto me permitió entender lo que planteaban las normas institucionales y lo que sucedía en la práctica durante la jornada escolar en San Antonio.

En definitiva, el presente escrito se divide en cuatro partes. La primera de ellas habla sobre la historia de poblamiento y fundación de la comunidad de San Antonio. Aborda también un poco de la historia del sector de los Lagos, las organizaciones indígenas y la Institución Educativa Indígena Francisco José de Caldas de la cual hace parte la escuela de San Antonio. Esta información me permitirá analizar de qué manera el espacio y contexto de la escuela, influyen en los aprendizajes por medio del cuerpo en los estudiantes.

El segundo capítulo cuenta cómo son las técnicas corporales de los niños y niñas en la escuela y su relación con la propuesta educativa de la institución indígena. Esto me ayuda a analizar cómo

se formulan y llevan a cabo las estrategias metodológicas y pedagógicas que se practican en la escuela de San Antonio. En el segundo capítulo, describo cómo es la escuela, las clases, el currículo de la institución y las políticas estatales que se relacionan con el proceso de aprendizaje de los estudiantes de San Antonio. También hablo de la escuela como una institución en la que es posible ver procesos vinculados con asuntos políticos y nacionales, que se materializan en la noción del cuerpo que tiene el sistema educativo. En el sistema educativo nacional, se entiende el cuerpo como la herramienta por medio de la cual el/la estudiante aprende conductas y principios que debe conocer para desempeñarse correctamente en la vida escolar y, por tanto, en el contexto nacional (Pedraza, 2010:49-50). De manera que este capítulo sugiere algunas hipótesis sobre la relación entre la educación indígena en San Antonio y su vínculo con la nación. Hablo sobre la importancia que tiene la escuela en el aprendizaje de técnicas corporales diferentes a las que se practican fuera de la escuela, pero que se deben aprender en unas disposiciones y para unos objetivos específicos en la escuela (Csordas, 2010:60; Benei, 2008)

El tercer capítulo, resume las técnicas corporales presentes en la cotidianidad de los San Antonianos y cómo y por qué se lleva a cabo el proceso de aprendizaje de dichas técnicas dentro de la comunidad. Actividades que diariamente los/las niños/as realizan, como la chagra, la pesca y los juegos en la quebrada, contiene conocimientos tikuna que no se estudian ni se difunden en la escuela, por lo menos no por ahora. Sin embargo, son conocimientos que no se pueden dejar en casa mientras se asiste a la escuela. Están incorporados en los movimientos, gestos y palabras de los niños/as y maestros/as de San Antonio. En el tercer capítulo se intenta mostrar cómo algunas acciones cotidianas en la comunidad están relacionadas con prácticas rituales y tradicionales de los tikuna, aunque dichas prácticas ya no se realicen con tanta regularidad.

Y finalmente, el último capítulo contiene las posibles conclusiones de este proceso de investigación. Las conclusiones pretenden ser parte de una propuesta del abordaje de conceptos como cuerpo, aprendizaje y educación, que inciten retos teóricos y metodológicos para futuros trabajos antropológicos sobre los tikuna y la educación indígena.

Si bien los cuestionamientos a la etnoeducación son reflejo de las preocupaciones y pensamientos de las diferentes comunidades indígenas, los debates se llevan a cabo en la academia por

antropólogos e intelectuales. La mayoría de veces, dichos debates dejan de lado la problemática inmediata de los maestros a la hora de enseñar en la escuela indígena. En este caso concreto, los/las docentes de la escuela tikuna de San Antonio se enfrentan a una preocupación principal: los niños/as no están aprendiendo, por lo menos no lo que deberían según el Estado. La literatura antropológica que hace énfasis en la situación específica del docente en el aula de clase indígena, no es suficiente para entender esta problemática. Razón por la cual, la presente investigación busca contribuir a la construcción de prácticas y metodologías que faciliten el aprendizaje en la escuela tikuna, sin dejar de lado las tensiones políticas que la etnoeducación, la educación indígena y educación nacional suscitan.

## **Capítulo 1. Tachiga, Tóchiga. Nuestra historia, mi historia.**

El presente capítulo reúne información sobre la historia de poblamiento de la comunidad de San Antonio de los Lagos, en Leticia Amazonas. Cuenta cómo se fundó la escuela de San Antonio y las organizaciones indígenas de la región. En este contexto, hablar de las organizaciones indígenas es importante, porque son las que administran la mayoría de escuelas del sector de los Lagos. Y posteriormente, hablo de la Institución Educativa Francisco José de Caldas, de la cual es sede la escuela de San Antonio donde tiene lugar esta investigación.

La información consultada en fuentes estatales como el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), el Instituto Geográfico Agustín Codazzi y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), así como las memorias de las organizaciones indígenas (AZCAITA y ACITAM) y datos de diferentes trabajos etnográficos realizados por algunos investigadores en el sector, me permitieron corroborar y entender algunas situaciones contadas durante conversaciones informales con algunos habitantes de la comunidad de San Antonio.

Las conversaciones con los San Antonianos, fueron la principal herramienta para reconstruir la historia de la comunidad. Primero, recurrí a los diálogos informales con el abuelo Víctor Rodríguez y la abuela Hortensia Jordán. Ellos me contaron cómo formaron y organizaron sus familias, las actividades tradicionales que realizaban y detalles de su niñez, que en ese momento no tenían relación explícita con los datos históricos de San Antonio. Sin embargo, más adelante, sus historias me permitieron engranar no solamente la historia de San Antonio durante su formación, sino la de los tikuna, cocamas y yaguas con la historia nacional.

Durante el trabajo de campo, hablé con habitantes cuyos abuelos o padres fueron los fundadores de San Antonio u organizadores del resguardo. Las historias y anécdotas de los San Antonianos me guiaron en la búsqueda de una información más “precisa” históricamente sobre la comunidad.

Casi desde la primera conversación, los habitantes de la comunidad me preguntaron por antropólogos, antropólogas y otros investigadores que trabajaron o pasaron por allí. Me daban sus nombres, me contaban cómo vestían, qué hacían, qué les gustaba hacer y cómo la mayoría desaparecieron cuando creyeron haber terminado su trabajo. A lo largo de esta investigación, yo

también cuento nombres, vestimentas, gustos, prácticas y desapariciones del pueblo tikuna. En este sentido, los San Antonianos parecen entender y poner en práctica “lo que hacen” los antropólogos/as que los han visitado. Ojalá, cuando me describan, si alguna vez lo hacen, no tengan que contar cómo desaparecí, porque por mi parte, el trabajo allí aún no ha terminado.

En todo caso, mi respuesta a las preguntas sobre si yo conocía a otros investigadores, siempre fue negativa. Les preguntaba hace cuánto tiempo trabajaron o vivieron en San Antonio y sus respuestas por lo general eran algo parecido a “*hace poquito, diez años, o cinco o de pronto tres*”. A pesar de que no encontraba exactitud en los tiempos, o por lo menos yo no los entendía por carencia de fechas precisas, los relatos de algunos habitantes me permitieron rastrear hechos y fuentes históricas que hicieron posible la escritura de este texto.

Entrando en materia, se puede afirmar que la historia de poblamiento del Trapecio Amazónico ha estado atravesada por un proceso nacionalista de los tres países implicados, Colombia, Perú y Brasil. En el caso colombiano, la fundación de Leticia en 1876, generó procesos de “colombianización” (López, 2003: 147-160). Gracias al Concordato entre el Estado y la Santa Sede en 1887, la iglesia católica se encargó de liderar estos procesos. Junto con oficiales del ejército colombiano y maestras de escuela, se buscaba integrar a los indígenas a la sociedad nacional, para lo que fue de vital importancia la escuela. Allí se difundió el conocimiento necesario para hacer de las comunidades indígenas, importantes defensoras de la soberanía colombiana debido a sus características fronterizas (López, 2003: 149).

Teniendo en cuenta lo anterior tal vez, sea oportuno indagar en la historia de la educación en el Amazonas durante el proceso de “colombianización” y la educación indígena en San Antonio. El contexto histórico y poblamiento de San Antonio permite rastrear y cuestionar los principales intereses de la educación indígena y preguntarse por las intenciones que hay detrás de las propuestas de los currículos, las instituciones y la práctica de enseñanza. En el panorama de la educación indígena ¿Quiénes están presentes? ¿intenciones nacionalistas están vinculados a la educación indígena en San Antonio de los Lagos?

Con la intención de acercarse a una respuesta a las preguntas planteadas, en este texto, presento la información más relevante respecto al contexto histórico de San Antonio y su escuela. Esta información me permite entender por qué y cómo se formulan y se llevan a cabo ciertas prácticas pedagógicas en la escuela indígena, las cuales serán descritas y analizadas en el siguiente capítulo.

Por lo pronto, comenzaré hablando de la ubicación y constitución del sector de los Lagos y la condición como resguardo de San Antonio.

### **1.1 El lugar**

Según el Ministerio de Cultura, para 2011 en Colombia habitaban cerca de 9.675 tikunas, entre 4.000 y 5.000 en territorio peruano, y el resto de la población en territorio brasileño. En Colombia, residían en el corregimiento de Tarapacá (21%), en el municipio de Puerto Nariño (27%), y, la gran mayoría, en Leticia (52%) (DANE, 2005). El porcentaje de Leticia abarca el sector de los lagos, cuya población también está constituida por mestizos y colonos.

La comunidad de San Antonio de los Lagos está ubicada a 7,5 kilómetros de distancia del aeropuerto Vásquez Cobo de Leticia, en el departamento colombiano del Amazonas. San Antonio, junto con las comunidades de San Sebastián, San Juan de los Parentes, San Pedro, la comunidad indígena Castañal y el barrio la Cholita, conforma el sector de los Lagos. Este sector recibe su nombre, por su ubicación sobre los meandros conectados al río Amazonas, específicamente a la quebrada Yahuaraca.

En sector de los lagos se puede hacer una diferenciación entre los asentamientos rurales y los de perímetro urbano. Los primeros constituidos primordialmente por tikunas son San Sebastián, San Juan de los Parente y San Antonio. Y los de perímetro urbano, son el barrio La Cholita y la comunidad indígena de Castañal (Fagua, 2001:23). San Antonio de los Lagos, fue reconocido como resguardo indígena el 27 de julio de 1982 mediante la resolución 087, impartida por el Instituto Colombiano de Reforma Agraria (INCORA). En esta resolución, se cobija al territorio de San Pedro como parte del resguardo de San Antonio y a San Sebastián como un resguardo aparte (Fagua, 2001: 21-23).

Según algunos habitantes de San Antonio, la resolución generó inconformidad en la comunidad de San Pedro. Debido a que San Pedro, no se veía beneficiado de los recursos por concepto de transferencias de la nación, que reciben los resguardos. Los recursos de transferencia fueron establecidos por la ley 46 de 1971, según esta ley cada una de las entidades territoriales es decir departamentos, comisarías y el Distrito Especial de Bogotá recibirían un porcentaje del 13% al 15% del presupuesto anual para financiar la educación primaria y la salud pública. En el decreto 1718 de 2001, se establece que el 25% del impuesto agregado de IVA que se recaude a nivel

nacional, deberá ser repartido entre corregimientos, resguardos indígenas, municipios y población de distritos de estratos uno, dos y tres, con el propósito de ser utilizados en el fortalecimiento de programas de inversión social. De este porcentaje (25%), a los resguardos indígenas les corresponde el 4%. Muchas veces habitantes de San Antonio y San Pedro, han manifestado inconformidad por no saber con claridad de dónde sale o cómo, ni en qué proyectos, se invierte el dinero de transferencias.

Aunque San Pedro inició los trámites legales para adquirir el título de resguardo, aún no hay resolución al respecto. Es sabido por ambas comunidades, que los beneficios y obligaciones que tiene San Antonio como resguardo, se comparten hasta hoy en día con San Pedro. San Antonio recibe un 80% de las transferencias y San Pedro el 20% (J. Parente. Comunicación personal, 29 de marzo del 2018, Comunidad de San Pedro).

Por otra parte, las migraciones de tikunas hacia este sector se dieron en comienzos del XX. Según los datos suministrados por algunos habitantes de San Antonio y otras investigaciones (Fagua, 2001) es posible que el poblamiento del sector se diera en la década de 1930, por familias tikuna quienes, en principio, ocuparon los territorios que hoy en día son la Cholita, Castañal y San Sebastián. Poco a poco y con la llegada de otras familias tikuna, se empezaron a movilizar por las riberas de la quebrada hasta llegar a ocupar terrenos que ahora son San Juan de los Parente, San Antonio y San Pedro. Las posibles causas de estas migraciones son la búsqueda de terrenos más productivos para formar las chagras familiares, conflictos intrafamiliares o muerte de un pariente, razón por la cual abandonaban la vivienda familiar y construían otra en otro terreno.

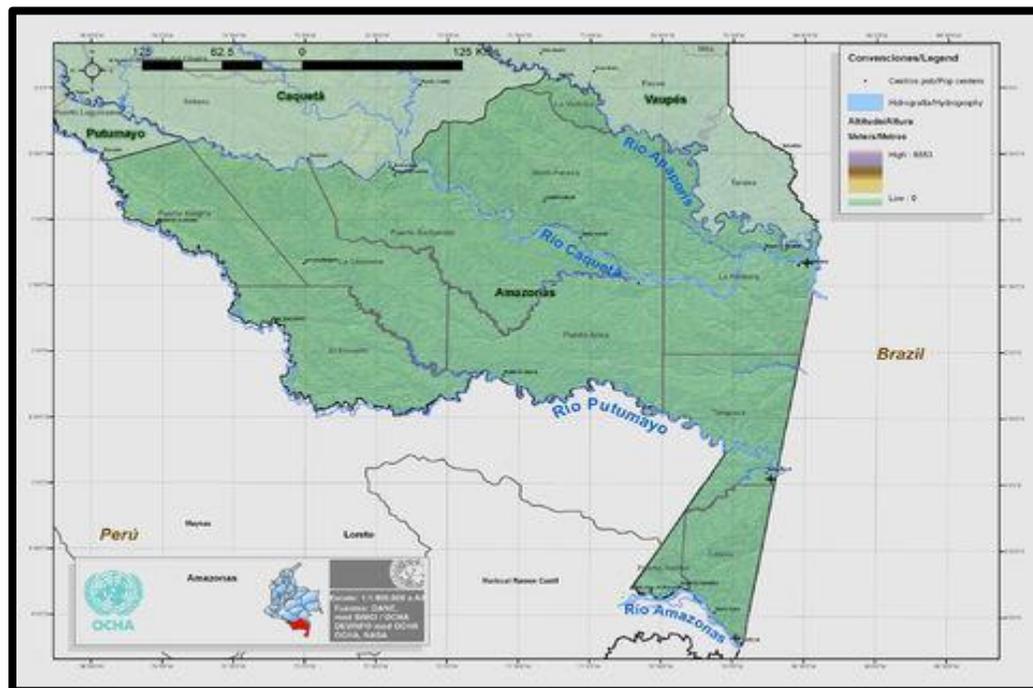


Imagen 1. Mapa físico de Amazonas

Fuente: OCHA - United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs

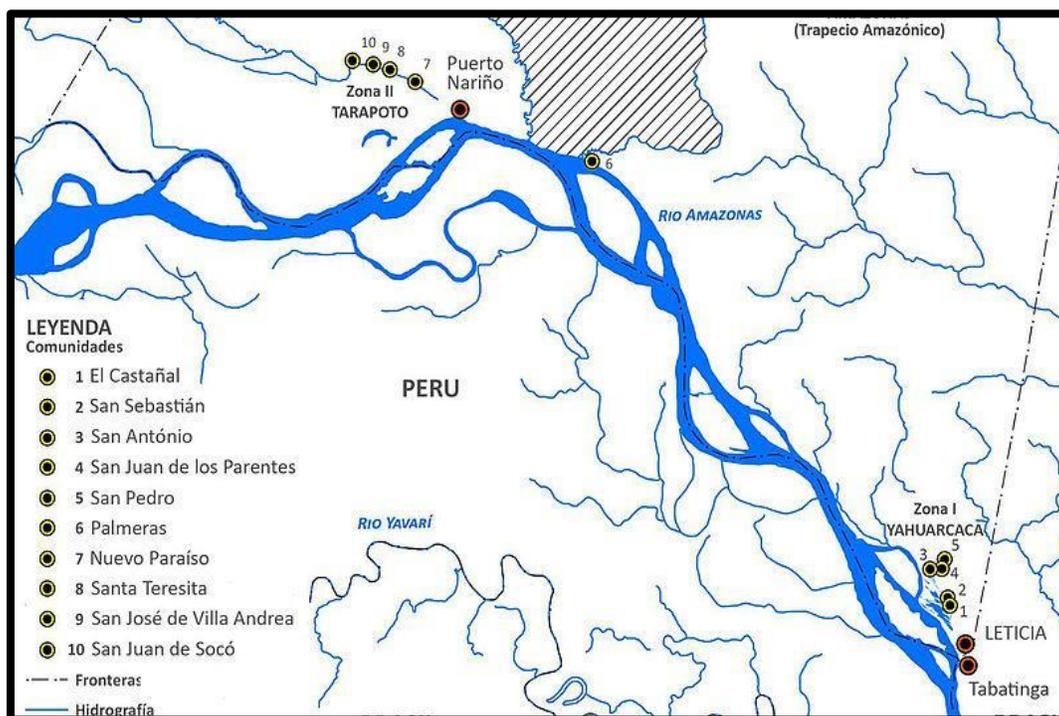


Imagen 2. Mapa de ubicación comunidades indígenas de sector de los Lagos. Amazonas.  
Fuente: Unimedios. Agencia de Noticias Universidad Nacional.

## **1.2 Poblamiento de San Antonio de los Lagos**

Las comunidades que habitan las orillas del río Amazonas, han vivido varios movimientos y migraciones por el territorio. Hacia finales del siglo XVII y comienzos del siglo XVIII, las expediciones por la Amazonía lideradas por las coronas portuguesas y españolas, acompañadas de la evangelización cristiana, fueron las causas principales de los cambios poblacionales en el Amazonas colombiano (Zárate, 2003: 236; Fagua, 2001:26).

Las migraciones indígenas estuvieron acompañadas de varios hechos históricos para Brasil, Perú y Colombia, ligados a la defensa de sus fronteras en lo que se conoce como el Trapecio Amazónico. En el año de 1851 se acordaron los límites entre Perú y Brasil, sin tener en cuenta al territorio colombiano, lo que desencadenó un proceso de “colombianización” (López, 2003).

En Brasil, el puesto militar que desde 1767 se había creado en Tabatinga, ciudad limítrofe de Brasil con Leticia, en 1910 albergó al Mariscal Cândido Mariano da Silva Rondón. El mariscal, fue el encargado de integrar a los “indios” para convertirlos en brasileros, articulándolos a la política indigenista del país. Este proceso se llevó a cabo por medio de Serviço de Proteção ao Índio o SPI. Por su parte, en Perú se estableció un marco jurídico en el que se promulgaba la igualdad entre indígenas y no indígenas del país. A pesar de esto, en 1867 estaba en auge el régimen esclavitud surgido de la explotación y comercialización del caucho (López, 2003: 48-49).

En Colombia, tras la fundación de la ciudad de Leticia en 1867, se intensificó la presencia militar en la región. Pero fue en 1930, cuando inició la “colonización militar” con el propósito de garantizar la soberanía del país en zona de frontera. Después de la pugna limítrofe con Perú (1932 - 1933) se creó la “unidad de colonización militar”, la cual estuvo encabezada entre otros por oficiales militares, la iglesia católica y maestras de escuela, quienes buscaban reivindicar la soberanía nacional de los indígenas. De manera que, por medio de la educación escolarizada y la formación militar, se enseñó a los indígenas cómo ser un colombiano. Es decir, la educación escolarizada y la formación militar, basada en el respeto por los símbolos patrios y los intereses de la nación, fue fundamental para llevar a cabo el proceso de “colombianización” (López, 2003:147-160).

En cuanto al poblamiento de San Antonio, antes de ser ocupado por tikuna, habitaban familias yaguas provenientes del Perú. Según los mismos San Antonianos, los yaguas posiblemente llegaron a estos territorios debido a los regímenes esclavistas del sistema de endeude, por extracción de caucho. A este régimen fueron sometidos varios pueblos indígenas del Amazonas peruano, brasilero y colombiano. El auge del caucho precedido del de la quina, estuvo presente desde 1789 hasta entrada la década de 1930, después del conflicto colombo-peruano de 1932.

En Colombia, la historia de las caucherías comenzó con la instauración de La Casa Elías Reyes y Hermanos en el piedemonte colombiano en 1878. Posteriormente surgió la compañía anónima del Caquetá en 1887, en 1886 Julio Cesar Arana llegó desde Perú al Caquetá para formar una sociedad con Benjamín y Rafael Larragaña y 1980 se creó la cauchera en Calderón. Desde entonces hasta 1911 con la liquidación de The Peruvian Amazon Company propiedad de Arana, comunidades indígenas fueron sometidas al sistema esclavista más despiadado que ha vivido el país.

Aunque algunos habitantes de San Antonio afirman que los yaguas llegaron del Perú, se debe tener en cuenta que antes de 1932 los límites entre Perú, Colombia y Brasil no estaban del todo claros y es posible que las migraciones no hayan recorrido distancias tan largas como se imagina. Antes de los límites fronterizos pautados en 1932, se hablaba de la región del Alto Amazonas, que en épocas de las caucherías (1878-1911), fue el territorio del que fueron desplazados indígenas tikuna. En ese entonces estos territorios, incluyendo el sector de los Lagos pertenecía al territorio peruano (Fagua, 2001: 25) y otro tanto, al Alto Amazonas al Brasil. Sin embargo, teniendo en cuenta los relatos de abuelos de San Antonio, es posible que los Yaguas de San Antonio hayan venido desde el departamento de Loreto en el Perú huyendo de Julio César Arana y su régimen esclavista, llegaron a los resguardos de Santa Sofía o el Progreso en Colombia y luego, a comienzos del siglo XX algunos emigraron a San Antonio.

En fin, los yaguas llegaron a territorios de San Antonio que eran propiedad de terratenientes y de la granja de la Armada colombiana. Según Eugenio Parente, habitante y maestro de San Antonio, esta fue una de las razones para que abandonaran el territorio que luego ocuparon por completo familias tikuna. Según el testimonio de Víctor Rodríguez, abuelo habitante de San Antonio, tras diferentes trámites y enfrentamientos, algunas porciones de tierra fueron donadas y adjudicadas a la comunidad de San Antonio, cuya población en su totalidad, ya era tikuna (V. Rodríguez, comunicación personal, 15 de marzo del 2018, San Antonio).

Fue por la década de 1930, aún durante los conflictos limítrofes con Perú, que aumentó el poblamiento de San Antonio. Una de las razones, junto con la guerra con el Perú, fueron las crecidas inusuales del río Amazonas. Estas obligaron a habitantes del territorio que hoy en día es San Sebastián que vivían más cerca de la quebrada Yahuaraca, a moverse hacia tierras más altas como San Antonio.

Según Eugenio Parente, cuando los yaguas dejaron el territorio, se asentó la familia fundadora de don Antonio Parente y María Fernández (ver Imagen 3.). Antes de la llegada de esta familia, el territorio que hoy recibe el nombre de San Antonio era llamado Alto yagua o cabecera. San Antonio ha estado habitado por una mayoría étnica tikuna, aunque también la han habitado personas cocama y mestizos (Doris Fagua 2001:16).

Los San Antonianos hacen una diferenciación entre la familia fundadora y las familias organizadoras de San Antonio. La primera es la de don Antonio Parente y María Fernández, descendencia que habita en comunidades de San Sebastián, San Antonio, San Juan y Castañal principalmente. Las familias organizadoras, son aquellas que conformaron desde la década de los 70 la junta de acción popular, junta de acción comunal, cabildo y finalmente, legalizaron el resguardo. Dichas familias son las de don Remigio Curico, Abelardo Jordán, Víctor Rodríguez, Alberto Demetrio y Fermín Jordán (E. Parente, comunicación personal, 15 de marzo del 2018) (ver imagen 3).

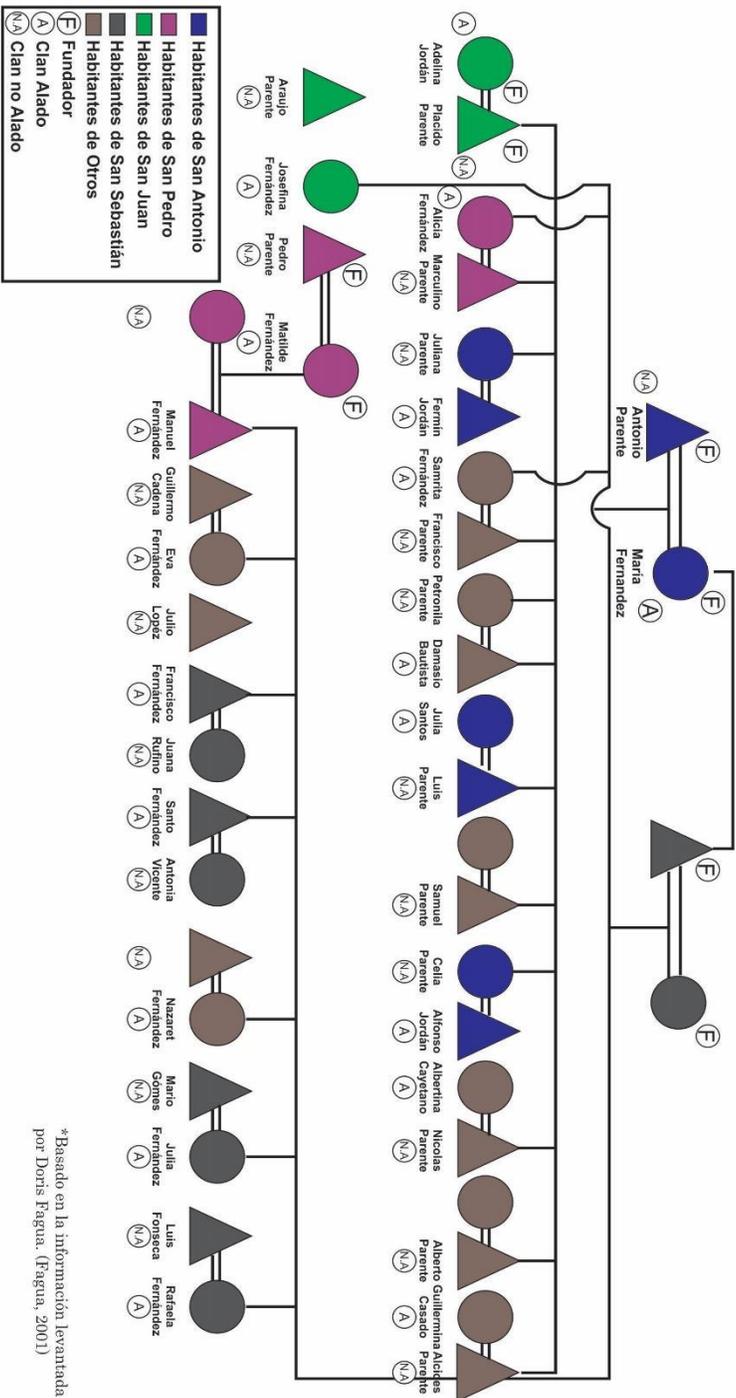
Según doña Hortensia Jordán, esposa de don Regimio Curico (†), anteriormente existían y se respetaban los clanes o nazones. Los de clan alado, con plumas, contraían matrimonio con los de clan no alado. En el caso de este matrimonio, don Regimio era de origen cocama y madre tikuna, de quien aprendió la lengua y tradiciones tikuna. Al casarse con doña Hortensia, le fue adjudicado el clan o la nazón vaca (woka-kaa), contraria a la de doña Hortensia que es paujil (ngunü-kaa).

De la misma manera se constituyeron los matrimonios de los abuelos de San Antonio: Don Juan Fermín Jordán del clan paujil (ngunü-kaa) y doña Julia Parente de clan cascabel (ngunü-kaa), don Luis Parente Fernández, de clan cascabel (arü-kaa) y doña Julia Jordán clan paujil (ngunü-kaa), el matrimonio de don Alberto Demetrio también cascabel (arü-kaa), con doña Juliana Jordán de clan paujil (ngunü-kaa) y finalmente, el matrimonio de don Víctor Rodríguez, de origen mestizo y por tanto adscrito al clan vaca (woka-kaa), con doña Benilda Demetrio, de clan cascabel (arü-kaa).

La organización social regida por clanes, se mantuvo pocas generaciones después de los organizadores de la comunidad. Hoy en día la población de San Antonio está constituida en su mayoría por familias mestizas. Estas familias, usualmente están conformadas por padres de familia provenientes de diferentes partes del país e incluso del Brasil, Perú y Venezuela, casados con mujeres Tikuna (ver imagen 4). Según don Víctor Rodríguez y la abuela Hortensia Jordán, que la comunidad sea mixta, es una razón para que las costumbres tikuna ya no se practiquen.

Imagen 3. Árbol genealógico Fundadores del Sector de los Lagos, Amazonas.

## ÁRBOL GENEALÓGICO PRIMEROS HABITANTES DEL SECTOR DE LOS LAGOS



\*Basado en la información levantada por Doris Fagua. (Fagua, 2001)



### **1.3 Organizaciones indígenas en el sector de los Lagos**

Las organizaciones indígenas, por medio del Plan de Vida reglamentan y planean acciones desde diferentes frentes, para asegurar el cumplimiento de sus derechos por parte de las organizaciones estatales. Las comunidades hacen parte de una unidad territorial, legal y sociopolítica llamada resguardo. Tienen como autoridad y ente organizativo el cabildo, que a su vez debe hacer parte de una organización indígena.

Entre 1960 y 1980, las comunidades del río se fueron organizando y asociando hasta formar el Concejo Indígena Tikuna de Nazareth-Amazonas -CITNA- cuyo presidente, Luis Pereira, se afilió a la ONIC. De esta manera, las comunidades indígenas del Amazonas colombiano se unían a la lucha por la autonomía, unidad y territorio que otras organizaciones del interior del país venían adelantando (ACITAM, 2007).

Posteriormente, en 1969 se creó el Cabildo Indígena Mayor del Trapecio Amazónico CIMTRA. Esta organización reunía etnias tikunas, kokamas, yaguas y uitotos, las cuales habitan el área de la carretera. En su creación también se agruparon los cabildos de los municipios de Leticia y Puerto Nariño (ACITAM,2007).

En 1993, la razón social de CIMTRA se cambió por ACITAM. Este cambio, fue gracias al Decreto ley 1088 del 10 de junio de 1993, que brindó la oportunidad a los cabildos indígenas de asociarse. Este Decreto, también establece las pautas para que las comunidades busquen el desarrollo social, económico, político y cultural (ACITAM, 2007). Desde esta organización se gestionó la capacitación de bachilleres pedagógicos. Los estudiantes, entre ellos la mayoría de maestros de San Antonio, cursaron la licenciatura en etnoeducación con la Universidad Pontificia Bolivariana – IMA.

En representación de las comunidades ubicadas sobre la carretera vía Leticia-Tarapacá y el sector de los Lagos, siendo parte de ACITAM, se constituyó en 1997 la Asociación Zonal de Cabildos Indígenas de Tradición Autóctono -AZCAITA-. En el 2007, AZCAITA se independizó de ACITAM, con el propósito de representar exclusivamente el sector de los Lagos y la carretera Leticia- Tarapacá.

En el año 2008, AZCAITA publicó su plan de vida. En este documento se articulan los planes y programas municipales y departamentales, con la cosmovisión indígena. El plan de vida permite

y reconoce la convivencia entre pueblos indígenas y no indígenas que comparten territorio, y donde conviven diferentes figuras territoriales, ambientales, políticas y administrativas (AZCAITA, 2008:14-20). El plan de vida de AZCAITA, comprende los proyectos de recuperación histórica, ordenamiento territorial, soberanía alimentaria, gobierno propio, jurisdicción especial, salud, educación y proyectos futuros de los resguardos que la conforman. Los resguardos bajo la jurisdicción de AZCAITA son: tikuna-uitoto Km. 6 y 11, uitoto Monilla Amena Km. 9, San Antonio y San Pedro de los Lagos, San Sebastián de los Lagos, y San Juan de los Parentes. A pesar de que San Antonio y San Pedro son comunidades del mismo resguardo, cada una tiene su propio cabildo.

Hablar de las organizaciones indígenas y la educación en este contexto es importante porque AZCAITA, en representación de las comunidades indígenas de los kilómetros, reclamó la administración y autonomía de sus instituciones educativas. Mientras que el colegio San Juan Bosco ubicado en el kilómetro 2 vía Leticia- Tarapacá y la escuela Camilo Torres, siguen hasta hoy en día, bajo la administración de la Iglesia católica.

Aunque la escuela pública Camilo Torres está ubicada en las orillas de la quebrada Yahuaraca, haciendo parte del sector de los Lagos, AZCAITA no la reclamó como institución educativa indígena, porque ha sido propiedad de la Prefectura Apostólica, hoy en día, Vicariato Apostólico. Sin embargo, varios docentes de las escuelas de San Sebastián y San Antonio, afirman que dichos terrenos de la escuela eran hasta hace muy poco propiedad de las comunidades de los Lagos.

Según docentes y abuelos de San Antonio, hace poco se hizo público que don Arturo Chau y don Espadita, hacendados de la región, donaron a las comunidades indígenas del sector, 30m<sup>2</sup> y 70m<sup>2</sup> respectivamente, para la construcción de la escuela Camilo Torres. Incluso, uno de los docentes del sector, aseguró haber visto los documentos que legalizan la donación de dichos terrenos. En la comunidad, también se dice que los trámites para que legalmente fuera una propiedad de la Iglesia, se adelantaron con la alcaldía en el año 2012. De ser cierto, las comunidades indígenas ya no tienen que reclamar o pruebas fehacientes de que alguna vez fueron dueños de dicho territorio.

Hay quienes aseguran que esos terrenos aún pueden ser reclamado por la comunidad de San Antonio. Sin embargo, nadie ha mostrado interés en corroborar esta información. De ser cierta la hipótesis de algunos habitantes del sector, las comunidades de San Sebastián y San Antonio tendrían autonomía y propiedad del territorio que actualmente tiene lugar la escuela de Camilo

Torres. Probablemente, se reclamaría como propio de las comunidades indígenas y la educación impartida allí dejaría de estar en las manos de la iglesia católica y pasaría a AZCAITA. Y como manifestaron algunos maestros, tal vez este terreno, podría ser la sede de una universidad indígena departamental.

#### **1.4 Instituciones educativas del sector de los Lagos**

Con la firma del Concordato entre el Estado y la Santa Sede en 1887, junto con la Ley 89 de 1890, la iglesia católica era la única responsable de la educación para los indígenas y, por ende, de su evangelización. Desde 1902 se puso en marcha el funcionamiento de los internados liderados por la Prefectura Apostólica del Caquetá, la cual abarcaba Putumayo, Caquetá y Amazonas. Estos internados apartaban a los niños de sus territorios y familias, con el propósito de enseñarles la educación nacional. Los internados provocaron la pérdida de su lengua y detrimento de valores propios de sus comunidades (Fagua, 2001: 90; Mueses:2007:44).

En la década de 1950, se creó la Prefectura Apostólica en Leticia, que desde el 2000 fue elevada a Vicariato Apostólico. Esta organización se encargó de difundir normas morales diferentes a las que ejercían los indígenas de la región, como se venía haciendo en los internados. De manera que, las uniones matrimoniales católicas fueron cada vez más frecuentes, el uso del cementerio erradicó la tradición de sepultar al familiar en casa y desplazarse a otro territorio. También disminuyó la celebración del rito de iniciación o pelazón en las mujeres tikuna, junto con otras prácticas tradicionales (Fagua,2001:29).

En 1979, la gestión educativa en el Amazonas pasó a manos de Fondos Regionales (FER). La carta política de 1991, por medio de la cual se abole el Concordato con la Santa Sede, genera tres formas de administración de la educación: la privada, la pública y la contratada. En esta última, las instituciones educativas, siguen coordinadas por la Prefectura Apostólica en el Amazonas. Algunas comunidades del Mirití se manifestaron en contra de esta modalidad educativa y con la asesoría de la ONG GAIA, emprendieron el proceso para lograr la autonomía educativa de las comunidades indígenas (Fagua, 2001: 90).

Más tarde, gracias a la constitución de 1991 y la Ley General de Educación de 1995, se iniciaron los programas de profesionalización de docentes indígenas y Proyectos Etnoeducativos Institucionales (P.E.I) y Comunitarios (P.E.C). El P.E.I es el documento exigido por el Ministerio de Educación a todas las instituciones educativas, en el cual se debe explicar la manera como se llegará a los fines de la educación exigidos por ley. Por lo tanto, contiene el reglamento, las estrategias pedagógicas y los recursos de la institución. Por otro lado, el P.E.C. documenta la concepción de vida y saberes propios de comunidades indígenas, raizales, afrocolombianas o rom

del país. (MEN, 2018). Bajo estos proyectos se normativiza las instituciones educativas ubicadas sobre la carretera Leticia- Tarapacá.

El proceso de profesionalización indígena, se inició en la década de 1960, con auxiliares bilingües de maestros “blancos”. Estos maestros llegaban a las escuelas de las comunidades ubicadas sobre las riberas del río Amazonas, gracias al sistema de educación contratada entre el estado y la iglesia católica. Posteriormente, entre 1988 y 1995, a través del Centro Experimental Piloto del Amazonas, dependencia de MEN, se realizaron talleres de capacitación a los docentes nativos en proceso de formación. Estas capacitaciones fueron fundamentalmente sobre investigación lingüística (de la lengua tikuna) y antropológica (cultura e historia tikuna). Lo que se buscaba con estas iniciativas era incorporar elementos de la etnoeducación a la política del estado (Montes, 1997:145-161).

En el sector de los Lagos, están ubicados el entonces llamado Centro de Capacitación Profesional San Juan Bosco y la escuela Camilo Torres. Ambos iniciaron proyectos Etnoeducativos hasta cierto punto exitosos. Según Eugenio Parente, beneficiado del programa de profesionalización y ex-docente en el Centro de Capacitación Profesional San Juan Bosco, la preocupación por mantener, difundir y recrear las costumbres tikuna era permanente en la institución. Sin embargo, esta tarea presentó complicaciones porque allí asistían indígenas de diferentes etnias y el aprendizaje de los contenidos occidentales se obstaculizaba por falta de traductores. Además, los resultados académicos que exigía el Ministerio de Educación Nacional en las pruebas de Estado, provocaron que poco a poco los saberes indígenas perdieran importancia al lado de los conocimientos de la educación nacional (E. Parente, comunicación personal. 15 de marzo del 2018, Comunidad de San Antonio).

## 1.5 Institución Educativa Indígena Francisco José de Caldas

En 1967 con el apoyo de la comisaría especial del Amazonas y la educación contratada, se inauguró la escuela Francisco José de Caldas. Aunque en un principio contaba con los grados primero y segundo, la comunidad educativa, fue implementado grado por grado la educación primaria y secundaria.

La escuela, ha pertenecido a varias instituciones. En primer lugar, fue llamada Institución Educativa Francisco José de Caldas, pero por razones legales debió pasar a ser parte de la ahora llamada Institución Indígena San Juan Bosco, del kilómetro 2 vía Leticia- Tarapacá. Posteriormente, fue trasladada a la I.E Francisco Del Rosario Vela, en Leticia. Luego fue trasladada una vez más al San Juan Bosco. Finalmente, para el año 2014, gracias a una minga<sup>3</sup> comunitaria y por petición del entonces Gobernador del Amazonas Carlos Rodríguez Celis, se solicitó la institucionalización de la sede Francisco José de Caldas como Institución Educativa Indígena. De manera que, el 6 de noviembre del 2014, bajo la resolución No. 02739, se confirmó la separación del San Juan Bosco y se nombró la Institución Educativa Indígena Francisco José de Caldas (P.E.C. Institución Educativa Francisco José de Caldas, 2017:25)

Las sedes que desde entonces conforma a la institución son: la escuela de San Fernando en la comunidad de San Sebastián, cuya población se reconoce mayoritariamente Tikuna, la sede central de San José en el Km. 6, la escuela Virgen de las Mercedes en la comunidad del kilómetro 11 con mayoría uitoto y bora. Y la escuela de San Antonio de los Lagos, conformada también por estudiantes de las comunidades de San Pedro y San Juan de los Parentes, de mayoría étnica Tikuna (P.E.C. Institución Educativa Francisco José de Caldas, 2017: 23-26). Actualmente, la institución también cuenta con un aula multigrado en la comunidad de San Juan de los Parente y en el kilómetro 7. A principios del año 2018 aunque se inauguró la escuela Casiyanaíra en el kilómetro 11, aún no está en funcionamiento.

En el caso de la comunidad de San Antonio, solo durante 1999 funcionó la escuela comunitaria (Fagua, 2001: 93). Sin embargo, el 4 de febrero del 2002, se re-inauguró la escuela de San Antonio

---

<sup>3</sup>La minga es una forma tradicional de trabajo comunitario o colectivo en beneficio de una o varias personas de una misma comunidad. Durante el trabajo de campo, no fue claro cómo se entendió este concepto en el proceso de institucionalización del colegio. Tal vez se refería al trabajo en conjunto entre las organizaciones indígenas y los líderes políticos del departamento. O a una confrontación entre policías y algunos habitantes del sector de los Lagos que tuvo lugar en el año 2014, hecho al que algunos profesores le adjudican la institucionalización indígena del colegio Francisco José de Caldas.

con el grado Preescolar. Esta vez, bajo la dirección del docente escogido por la comunidad y pagado con recursos de transferencia, Eugenio Parente Santos. La misma comunidad acordó como nombre de la escuela, Francisco de Paula Santander, con el que funcionó hasta el 2003, cuando pasó a ser una sede del Colegio Francisco José de Caldas. En el 2005, Libardo Jordán y Eugenio Parente, fueron nombrados como docentes por Decreto 804 de 1995. Es decir, fueron escogidos bajo criterio y derechos de la comunidad indígena.

La escuela de San Antonio, se divide en dos sedes, la de San Antonio y la de San Juan de los Parentes. La primera, está conformada por cinco docentes, cuatro de ellos nativos de San Antonio y una docente líder proveniente del Caquetá. Actualmente, asisten 101 niños provenientes de las comunidades tikuna de San Antonio, San Juan de los Parentes y San Pedro. Los estudiantes cursan los grados desde preescolar a quinto de primaria. Por su parte, a la escuela de San Juan de los Parentes, asisten 17 niños/as. Esta escuela es dirigida por una docente que imparte contenidos para estudiantes de los grados primero, segundo y tercero. Para seguir cursando la secundaria, los estudiantes de ambas sedes, deben trasladarse a la sede central del kilómetro 6. Por esto, la escuela cuenta con un bote cuyo funcionamiento está a cargo de un motorista pagado por la secretaría de educación municipal, pero la gasolina la recibe de la gobernación o de la organización indígena AZCAITA. Durante el trabajo en campo, ningún miembro de la comunidad educativa manifestó saber con claridad de dónde sale este recurso.

Cuentan los docentes de San Antonio, que antes del 2010 eran pocos los alumnos que seguían estudiando el bachillerato. Una de las razones por la cuales ahora los alumnos lo hacen, es porque los padres de familia ven en el estudio de sus hijos un futuro ingreso económico para la familia. Si los jóvenes terminan el bachillerato, será más fácil conseguir un trabajo, entrar al ejército, a la policía nacional o pertenecer al cabildo y por ende aportar dinero a la familia.

Aunque la administración de la educación para/por/de/con los indígenas está a cargo de las comunidades y organizaciones indígenas, se siguen parámetros de evaluación de la educación escolarizada nacional. El sistema educativo nacional plantea una educación jerarquizada, acumulativa y estandarizada, que responde a intereses políticos y nacionales. En él, se miden las habilidades y capacidades de los/las estudiantes por su comportamiento, que debe ser afín con la construcción social de cómo ser un ciudadano colombiano. Tal vez, por esto los paisanos piensan que la manera de incrementar sus ingresos económicos es cumplir con los estándares de educación

escolarizada nacional. Pero acceder a la educación superior, está mediado por condiciones materiales de existencia que no permiten a la mayoría de San Antonianos cursar carreras profesionales.

Sin embargo, el conocimiento más importante para los San Antonianos es el prometido por el sistema educativo nacional. Cuando no se puede acceder a la educación superior, las posibilidades de empleo de hombres y mujeres de las comunidades indígenas de los Lagos, se reducen, en el caso de las mujeres al trabajo de limpieza en casa de “blancos” o cuidado de sus hijos/as. Y para los hombres, siempre está la posibilidad de pertenecer al ejército o policía nacional, o trabajar en empresas ecoturísticas de Leticia, en el mejor de los casos y si sabe un poco de su lengua materna, como “guía nativo”.

Por otro lado, el sistema educativo nacional propone una comprensión y formación del cuerpo específica. El cuerpo es un medio por el cual se pueden adquirir conductas y valores morales necesarios para la vida escolar de los estudiantes. Por lo tanto, las dinámicas escolares requieren unas maneras particulares de mover y usar el cuerpo que, en este caso, son diferentes a las de contexto de los niños y niñas de San Antonio.

El siguiente capítulo describe cuáles y cómo son las prácticas corporales en la escuela, la relación que tiene con los programas educativos indígenas que se proponen en San Antonio y lo que se pone en práctica en la escuela.

## Capítulo 2. Técnicas corporales en la escuela de San Antonio de los Lagos

El cuerpo es un medio por el cual se pueden adquirir conductas y normas morales de una sociedad. Posiblemente la manera de comportarse de un individuo, está estrechamente relacionado con lo que está permitido o no hacer en su sociedad. Se puede decir que el papel de la escuela en la formación y uso del cuerpo es primordial, ya que esta funciona bajo unos parámetros del sistema educativo nacional que impone una comprensión particular del cuerpo. Este es entendido por el sistema educativo como un medio de aprendizaje de las conductas y valores morales que se requieren para ser un buen ciudadano colombiano (Pedraza, 2010: 49-50; Benei, 2008:439). De manera que, las dinámicas escolares requieren una forma particular de mover y usar el cuerpo que, para los niños y niñas de San Antonio, resultan diferentes a su contexto inmediato.

El presente capítulo busca analizar cómo se formulan y llevan a cabo las estrategias metodológicas y pedagógicas que se practican en la escuela de San Antonio. Para esto, describo las técnicas corporales de los niños/as y maestros/as de la escuela. También intentó explicar el funcionamiento de la escuela, teniendo en cuenta los parámetros institucionales del colegio Indígena Francisco José de Caldas al cual hace parte la escuela de San Antonio. Y finalmente, gracias a la etnografía y observación participante realizada durante el trabajo de campo del 2017 y 2018, relato cómo se manifiestan las técnicas corporales en los momentos y espacios dentro de la escuela.

Con la intención de entender cómo son planteadas las estrategias pedagógicas de aprendizaje en San Antonio, en este capítulo también analicé las contradicciones entre lo que se propone en el currículo educativo indígena, lo que exigen los parámetros el Ministerio de Educación Nacional y lo que los/las maestros/as hacen y dicen en el aula escolar.

Entiendo una técnica corporal, basada en las ideas de Marcel Mauss (1971) como un acto o una acción eficaz de imitación, por medio de la cual el/la estudiante adquiere un conocimiento específico y necesario para su contexto. Como las descripciones a continuación lo muestran, si bien existe una imitación, los/las niños/as muchas veces aprenden colectivamente de sus compañeros y maestros. En ocasiones las relaciones jerárquicas que sugiere el sistema de

educación en donde el maestro es quien tiene más conocimiento y por eso dirige la clase, se desdibujan cuando quedan inmersas en la realidad indígena de la escuela de San Antonio.

En este capítulo, abordé las acciones y maneras de realizarlas con el cuerpo (técnicas corporales), que tienen lugar dentro de la escuela. La descripción, registro y análisis de estas técnicas corporales de estudiantes y maestros/as, permite caracterizarlas como individuales, colectivas, impuestas o espontáneas. Estas características me permitieron rastrear los momentos y circunstancias en las cuales el uso del cuerpo es impuesto por unas normas educativas estandarizadas en el país. Y, por otro lado, indagar también los usos del cuerpo propios del contexto amazónico y tikuna de los/las estudiantes y maestros/as de la escuela. La división entre técnicas corporales exigidas por el sistema nacional de educación y las técnicas propias de la comunidad, demuestra dos cosas. Primero, que existe una oposición entre lo que la educación nacional exige y la manera como las comunidades indígenas viven. Y segundo, que la escuela es un lugar de adquisición y si se quiere de adaptación de modelos de vida desconocidos para los tikuna, venidos de políticas estatales desvinculadas con la realidad inmediata de los San Antonianos.

## 2.1 La escuela

Para hablar de las técnicas corporales de los niños/as y profesores en la escuela de San Antonio, resulta importante, la estructura física de la escuela, su contexto y el contenido académico de las clases. Ya que los anteriores son elementos que condicionan dichas técnicas. El espacio, situaciones y normas en la escuela, dictaminan en diferentes casos lo que se puede o no hacer con el cuerpo.

La escuela está constituida por ocho salones separados, cuyos techos son de zinc, cada uno con su puerta y candados respectivos. Se pueden considerar espacios “abiertos” debido a que sus ventanas no constan de vidrio o angeo. La escuela también tiene cuatro baños, lavamanos comunitarios y un espacio de ducha.

El salón más grande es el comedor-cocina. Está ubicado justo frente a los baños debido a que los lavamanos suministran el agua para preparar los alimentos. La cocina cuenta con un fogón de leña, un mueble para almacenar la remesa y un lavaplatos. El espacio del comedor tiene tres mesas largas, con sus respectivas sillas con capacidad para recibir entre dieciséis a veinte estudiantes cada una. Los demás salones están distribuidos en tres bloques de a tres o dos salones (ver imagen 5). El más cercano al comedor, es el de los salones de los grado segundo y tercero. Al otro lado de la escuela están ubicados los salones del multigrado preescolar y quinto, el salón de cuarto y el de primero. Y en un tercer bloque, se encuentra la sala de informática y biblioteca, el dormitorio de la profesora líder de la escuela y la tienda escolar.

Además, la escuela también cuenta con jardines de flores frente a cada bloque de salones y una huerta escolar que tuvo bastante importancia durante el año 2017, pero que para el 2018 estaba abandonada. Allí se llevaban a cabo dos proyectos agro productivos, el Proyecto Regalías Ondas Amazonas (PROA) operado por la Universidad Nacional de Colombia – Sede Amazonía y otro por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO). En este último, participaban padres de familia.

Teniendo en cuenta cómo es físicamente la escuela se puede entender, por qué a pesar de que ésta dirige y fomenta un comportamiento corporal y moral específico, prevalecen los comportamientos aprendidos en la familia. La escuela no cuenta con un límite físico claro, una reja o una señalización que indique dónde termina y comienza otra propiedad. Los posibles límites, están dados por las funciones que se llevan a cabo allí. La comunidad sabe cuáles son las actividades y proyectos de la escuela y de qué manera puede o no interferir en ellos. Los miembros de la comunidad pueden atravesar durante el horario escolar y los alumnos, pueden salir de sus salones y dirigirse a sus casas si es necesario.

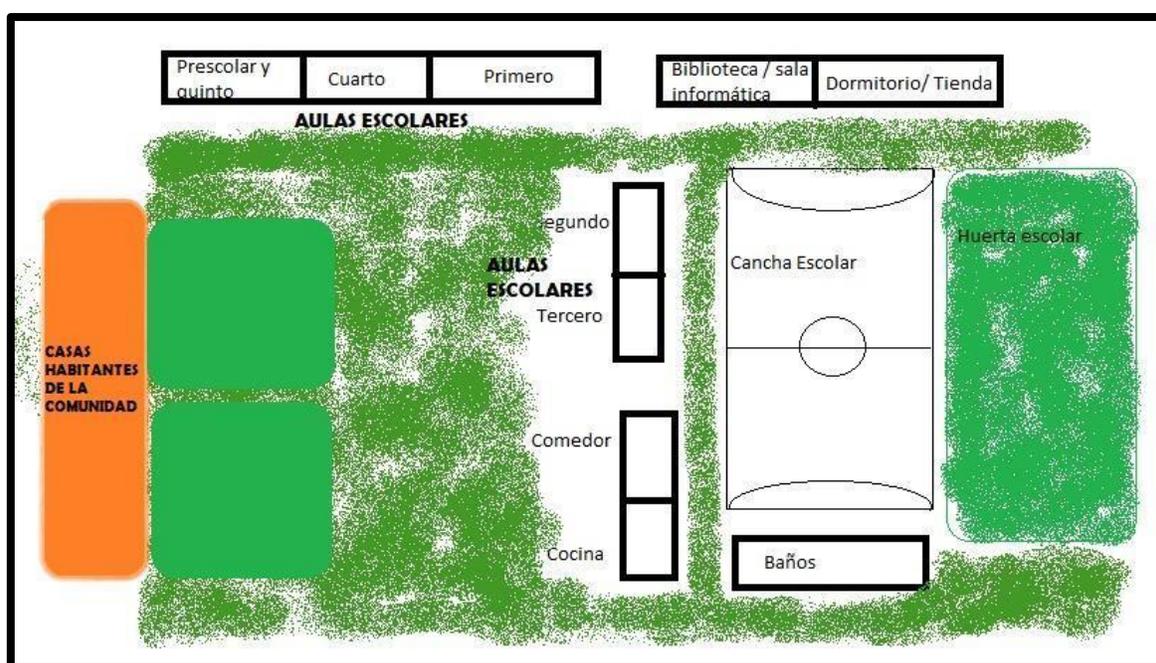


Imagen 5. Croquis Escuela de San Antonio de los Lagos.

Respecto al contenido académico, la escuela de San Antonio, así como las demás sedes de la Institución Educativa Indígena Francisco José de Caldas, se rige bajo los parámetros consignados en el Proyecto Educativo Comunitario (P.E.C). En este documento está consignada la información respecto al modelo educativo de la institución, por lo tanto, abarca el concepto de educación propia, etnoeducación e interculturalidad. En el P.E.C también están los parámetros legales y de convivencia, el contenido pedagógico y el plan de estudios de cada área según el grado académico,

entre otros elementos institucionales. Así pues, este documento debe ser la herramienta fundamental para la planeación de las clases por parte de los/las maestros/as, sin embargo, hasta abril del 2018 los maestros/as de San Antonio no lo han consultado. Algunos/as afirman que, este documento no es entregado a cada maestro, sino que debe ser consultado en su versión digital en la sede central del colegio. Debido a la extensión del documento y a la dificultad para adquirirlo, los docentes de San Antonio, prefieren planear las clases y actividades de acuerdo a libros con temáticas de cada grado que están en la biblioteca de la escuela. Aunque la mayoría de estos libros, no tienen un enfoque etnoeducativo, de educación propia o de interculturalidad.

A pesar de que el P.E.C es un documento que abarca gran cantidad de información respecto a la educación indígena, muchas de sus partes, están incompletas. Además, los contenidos del plan de estudio no son coherentes con lo que se plantea como etnoeducación, educación propia o educación indígena propia. Sino que, en muchos casos, son contenidos de la educación “occidental” como llama en el mismo documento a los contenidos exigidos por el Ministerio de Educación Nacional. La diferencia, es que, a estos contenidos, les dan nombres alusivos a la cotidianidad o pensamiento indígena (Institución Educativa Indígena Francisco José de Caldas, 2018: 69-180). Por ejemplo:

<b>PLAN DE ESTUDIOS GRADO 1°</b>					
<b>UNIDAD O PERIODO</b>	<b>EJE TEMATICO</b>	<b>TEMAS</b>	<b>INDICADOR DE DESEMPEÑO</b>	<b>COMPETENCIAS</b>	<b>NUMERO DE ESTANDAR</b>
<b>III PERIODO</b> <i>Cerniendo los pensamientos, consolido mi plan de vida.</i>		<i>Enseñanza de palabras nuevas. Letras ñ, g, h, ch, q, ll, y, ce, ci, Inversos: ar, as, al Reconocimiento de la palabra enseñada dentro de un grupo de palabras. Reconstruir palabras nuevas, con los fonemas conocidos. Desarrollo de la atención y la memoria. Elaboración de</i>	<i>Muestra interés y gusto por aprender. Lee comprensivamente y comprensivamente palabras. Asocia palabras con símbolos impresos. Escribe palabras y frases sencillas. Valora la importancia del trabajo grupal. Descubre palabras nuevas en sopas de letras. Lee comprensivamente imágenes.</i>	<i>Lee y escribe correctamente las palabras nuevas. Ejercita el trazo de los fonemas mediante el recortado. Delinea palabras y frases sencillas. Pronuncia correctamente las palabras aprendidas. Desarrolla habilidades y destrezas para describir palabras nuevas. Lee comprensivamente nuevas palabras.</i>	1,2,3,4,5

		<i>un cuento utilizando la palabra nueva</i> <i>Discriminación de palabras nuevas en sopas de letras.</i> <i>Ampliación de vocabulario a partir de nuevas palabras.</i> <i>Crear oraciones sencillas con las palabras aprendidas.</i>	<i>Elabora preguntas lógicas y claras.</i> <i>Lee correctamente oraciones.</i> <i>Identifica palabras nuevas.</i>		
<b>Imagen 6. Fragmento Plan Curricular para grado primero, asignatura La Palabra. PEC. Institución Educativa Indígena Francisco José de Caldas, 2018: 111.</b>					

Lo anterior quiere decir que el horario, los contenidos y las metodologías en San Antonio dependen de cada maestro. Sin embargo, el trabajo de los docentes es afectado por los programas educativos sugeridos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Por ejemplo, el programa “Todos a Aprender”: Programa de Transformación de la Calidad Educativa, creado en el marco del plan sectorial del Ministerio de Educación Nacional “Educación de calidad, el camino para la prosperidad”2010- 2014. Este programa continuó durante el gobierno de Juan Manuel Santos, bajo el nombre “Todos a Aprender 2.0”. Fue una estrategia para mejorar los aprendizajes de los estudiantes de básica primaria del país en lenguaje y matemáticas (MEN,2010). Como parte de la estrategia de mejoramiento de la educación nacional, para el 2018 el MEN adjudicó a los colegios con resultados poco satisfactorios en las pruebas de Estado, un tutor académico.

La mayoría de instituciones educativas que han necesitado poner en práctica esta estrategia, son instituciones indígenas y/o de difícil acceso, como es el caso del colegio Francisco José de Caldas. La función del tutor es brindar un “acompañamiento in situ de las prácticas de aula” (MEN,2018). La tutora designada para la institución Indígena Francisco José de Caldas, debía visitar mensualmente las sedes de la institución. Durante sus visitas a San Antonio, acompañaba las clases de Etnomatemáticas y La Palabra, de los grados tercero y quinto, con el fin de observar y sugerir acciones concretas dentro del aula que pueden mejorar el trabajo de los maestros. También, realizaba exámenes a los estudiantes con el formato de las pruebas de Estado Saber, para identificar

los inconvenientes que se tienen a la hora de responderlas, sea por desconocimiento de contenidos o del lenguaje del formato.

Durante estas asesorías, el comportamiento de los/las niños/as era muy diferente al asumido durante una clase con su maestro de escuela. Casi siempre las asesorías se dividían en dos partes, una grupal y otra asesoría individual. Durante la asesoría grupal, la tutora enviada por el Ministerio de Educación leía un texto que con anterioridad había preparado y hacía parte de algún simulacro de los exámenes de Estado, luego de la lectura, hacía algunas preguntas abiertas. Mientras esto sucedía, los/las estudiantes permanecían en completo silencio, sentados en sus sitios de trabajo y con la mirada puesta en la tutora o en su maestro quien los acompañaba durante toda la asesoría. Aunque parecían estar dispuestos y concentrados en las instrucciones de la tutora, cuando les hacían alguna pregunta, ninguno/a la respondía. Algunas veces sonreían, se miraban entre ellos o escribían en su cuaderno su nombre para luego borrarlo y volverlo a escribir durante toda la sesión.

Durante las asesorías individuales, la tutora pedía a cada estudiante que saliera del salón y juntos/as resolvían algunas preguntas con el formato de prueba de Estado. Estas sesiones se llevaban justo afuera del salón de clases, frente al jardín de flores de la escuela y corredor por donde transitaban la mayoría de personas para dirigirse al baño o la cocina de la escuela. Por lo que resultaba ser un espacio lleno de distracciones para la tutora y para el/la estudiante. Durante estas asesorías, el/la estudiante adquiría una postura corporal inusual. Se mantenía sentado/a durante toda la sesión con su espalda recta, no se levantaba, ni estiraba sus brazos y mucho menos conversaba sobre algo diferente a lo que la tutora le proponía, comportamiento diferente al asumido cuando están en una clase dirigida por su maestro. Aunque nunca acompañé de cerca estas monitorias, gracias a posteriores conversaciones con los maestros y la tutora del Ministerio de Educación, pude saber que esta metodología no resultaba del todo exitosa con los/las alumnos/as. Ellos/ellas no respondían las preguntas de la tutora de la manera como ella esperaba, es decir, limitándose a decir si la respuesta correcta era A, B, C, o D. Sino que, sonreían o en el mejor de los casos, daban vueltas a la pregunta y terminaban contando lo que sucedía en la lectura, sin llegar a una respuesta concreta.

En todo caso, como consecuencia de este programa, los maestros de San Antonio, han dado mayor importancia y tiempo a la lectura, la escritura y las matemáticas, que al contenido etnoeducativo. La metodología de enseñanza también se ha modificado. Desde el 2018, se usa rutinariamente las cartillas que brinda el Ministerio de Educación. Los contenidos de las cartillas están muchas veces alejados del contexto de los/las estudiantes y sus familias. Sin embargo, resulta prioritario para los/las maestros/as que los niños/as aprendan esos contenidos, ya que los preparan para cuando salgan de la comunidad. De esta manera la educación escolarizada en San Antonio, se aleja de la familia y se delega la formación del niño/a únicamente a la escuela y le resta importancia al contexto de los niños y niñas. Entonces, la escuela se convierte en un lugar en donde se aprende a resolver los exámenes de Estado y se adquieren los conocimientos necesarios para vivir fuera de la comunidad.

Para resolver los ejercicios de las cartillas del Ministerio de Educación Nacional, no es necesario moverse por el espacio, salir del salón, saber cómo cultivar la chagra o entender la ceremonia de la pelazón. Por el contrario, es menos complicado para los/las maestros/as enseñar a leer y a escribir, permaneciendo sentados en su puesto de trabajo, en silencio y de manera individual, como lo requiere las cartillas. Tal vez esto se deba a que los/las maestras fueron formados/as de la misma manera. La mayoría de maestros/as de la escuela de San Antonio fueron estudiantes de internados o colegios católicos en donde las normas de comportamiento por ende de usos y dinámicas del cuerpo, eran aún más estrictas de lo que ahora exigen a sus estudiantes. Algunos de ellos/as aprendieron a leer y escribir siempre sentados y en silencio, muchas veces memorizando contenidos católicos que no deseaban aprender o que contradecían conocimientos propios de su cultura. Gracias a estos conocimientos, ellos/ellas ahora son educadores, tienen cierta estabilidad económica y campos de trabajo más amigables con sus cuerpos, a diferencia de la pesca o la chagra todos los días. Y aunque no todos han abandonado estas actividades, reconocen que ya no les interesa de la misma manera y que no son tan buenos en ellas como lo fueron cuando las practicaban con regularidad.

Los/las maestros/as enseñan a sus estudiantes conocimientos que les permita interactuar con la sociedad nacional fuera de la comunidad y seguirse educando fuera de esta, pero saben que la decisión respecto a estudiar una carrera profesional o permanecer en la comunidad, le corresponde

a los padres y madres de familia. Es por esto que a pesar de que enseñen contenidos educativos nacionales, los comportamientos y la manera de enseñarlos (algunas veces) se opone con lo que las cartillas y manuales del Ministerio de Educación sugieren.

## 2.2. Técnicas corporales anteriores a las clases

Todos los lunes, antes de comenzar la jornada escolar, los estudiantes de San Antonio hacen una formación similar a la militar, en líneas y por grados. La formación semanal es un evento importante en la escuela, porque se informa sobre las novedades y actividades de la semana. A pesar de que cada semana trae sucesos diferentes, casi siempre se dan las mismas instrucciones: el/la maestro/a que tiene a su cargo la “vigilancia” de la escuela durante la semana, les pide a los estudiantes que se organicen formando filas, en orden de estatura, tomen distancia y se mantengan quietos, en silencio. Luego de esta organización, cada maestro escoge un estudiante del grado que dirige, para que ize bandera.

El o la estudiante escogido/a, pasa frente a sus compañeros/as, docentes y algunos/as habitantes de la comunidad que observan con curiosidad, está representando un valor moral en el que se destacó durante la semana pasada. Por ejemplo, el más respetuoso con sus compañeros/as, el más responsable porque viene a la escuela con todos sus útiles y cumple con las tareas escolares o quien porta el uniforme completo. Para cada profesor/a, que su estudiante pase al frente, significa que todos deben reconocerlo y admirarlo, sin embargo, el significado para muchos niños/as no es el mismo. Algunas veces, los/las estudiantes, sobre todo menores a tercer grado manifiestan pena o temor. No quieren pasar, no quieren ser señalados u observados, tal vez porque relacionan el ser expuestos a sus compañeros con un llamado de atención por parte de los/las maestros/as y no como un reconocimiento.

Después de que los candidatos a izar bandera están enfrente, el docente de vigilancia, da nuevas instrucciones sobre cómo debe estar el cuerpo de cada uno/a. Las instrucciones son claras y la mayoría de veces, desde el más pequeño/a al más grande las entiende y sigue a cabalidad, con buen ánimo y enérgicos. “¡Atención! ¡a discreción! ¡FIRMES!” dice el maestro/a. Luego, pide que mantengan la espalda recta, el pecho en alto, los brazos completamente rectos y en dirección al piso y por supuesto, sin reír, ya que se disponen a cantar el himno nacional y este merece respeto. Los estudiantes cumplen con las instrucciones, aunque siempre cause risa tomar tal posición de

“pingüino” como algunos la llaman. Después de cantar el himno nacional finalizan gritando: “¡que viva Colombia!” “¡que viva! ¡que viva! ¡que viva!” y el/la docente les da la orden de “descansar”.

Después de los anuncios sobre las actividades que se realizarán en la escuela, los/las maestros/as y estudiantes se dirigen a su respectivo salón y comienzan su horario escolar como de costumbre. Tienen un bloque de dos horas de clase de 7:00 am-9:00 am, salen al descanso para desayunar y vuelven a las 9:30 am a sus salones. Allí permanecen hasta que el campanazo que marca el fin de la jornada escolar, resuena a las 12:30 pm.

### 2.3 Técnicas corporales en el aula

Aunque cada docente tiene una manera particular de llevar a cabo sus clases, hay una estructura conformada por tres pasos principales, que se pueden identificar en la mayoría de los grados: instrucciones de forma verbal, escritura en el tablero y explicación y dibujo.

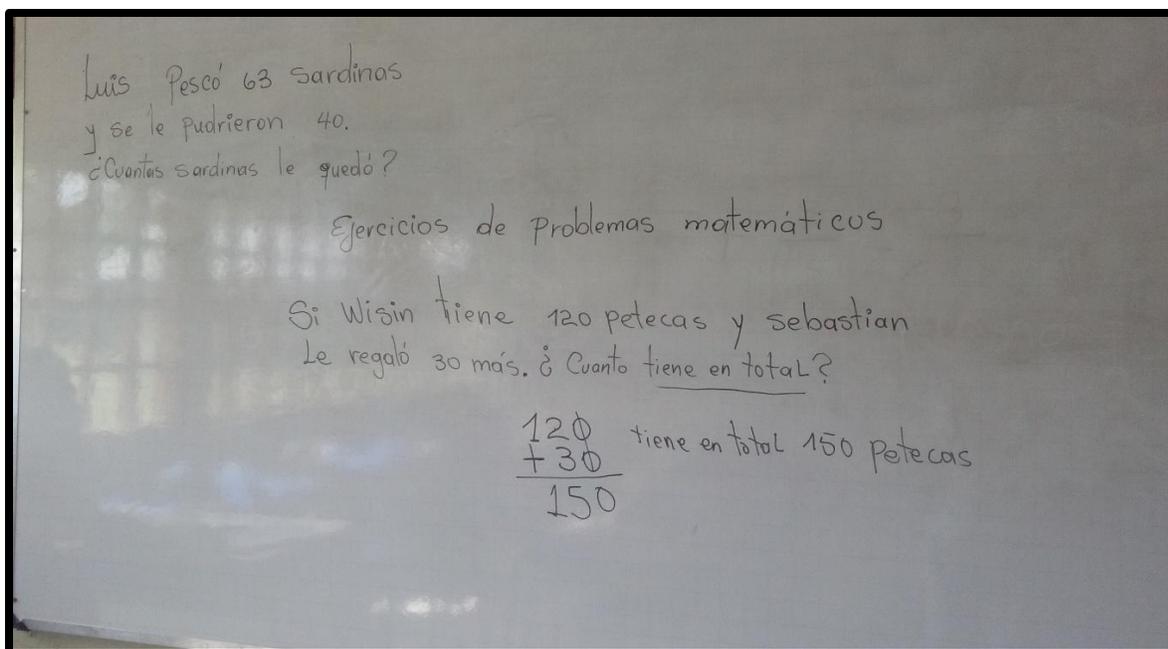
Instrucciones de manera verbal: son las instrucciones con las que inicia la clase. El/la maestro/a informa a los/las estudiantes el tema que verán, el orden de la clase y las actividades de esta. Por ejemplo:

*“5 de abril del 2018. Clase de Lengua Materna, grado tercero.*

*...saquen su cuaderno de lengua materna. Hoy tenemos clase de lengua. Silencio. Allá atrás hagan silencio. Saquen el cuaderno, el de Lengua no el de la palabra, ni el de inglés. Lengua Materna, y vamos a copiar una canción de los saludos. Luego la cantamos todos y luego ustedes solitos...”*  
*Fragmento del diario de campo. Abril del 2018.*

Escritura en el tablero y explicación: por lo general, se copia el contenido del tema de la clase en el tablero y se pide a los estudiantes que copien en sus cuadernos. Depende del tema que se esté estudiando, los maestros/as explican enunciando ejemplos relacionados con la cotidianidad de la comunidad, con un lenguaje fácil de entender para los/las estudiantes. En otras ocasiones, leen el contenido de los libros que han consultado. La mayoría de veces son libros que el Ministerio de Educación ha dado a las escuelas de la región. La razón para que los/las maestros/as usen los textos del Ministerio en ocasiones, obedece a que, los maestros no entienden por completo los contenidos o el lenguaje en el que se presentan los temas exigidos en el currículo.

Cuando el tema de clase es entendido por la mayoría de los/las estudiantes, permanecen en su puesto, sentados y escribiendo, bajo las indicaciones del maestro/a. De lo contrario, si el tema resulta complicado, los/las estudiantes no ven inconveniente en levantarse de sus sillas, visitar a sus compañeros e incluso hay quienes salen del salón porque están aburridos o tienen sueño.



**Imagen 7. Clase de Etnomatemáticas, grado tercero. Marzo del 2018.**

Dibujo: es casi que una regla que las clases finalizan con la elaboración de un dibujo. Ya sea por indicación del profesor/a o reclamo de los/las estudiantes, en el cuaderno de cualquier asignatura hay un dibujo relacionado con la temática vista en clase. Este momento, rompe con la rutina que se ha tenido durante el resto de la clase. Los/las estudiantes y el/la maestro/a, entienden que hacer un dibujo, es el momento para hablar con los compañeros, desplazarse por todo el salón o salir de él sin mayor restricción. Comentan con el/la compañero/a lo que van a dibujar, cómo lo van a hacer y se escuchan diferentes consejos o juicios sobre los dibujos que están realizando. Los/las estudiantes, se ponen de pie porque quieren pedir prestados algunos materiales de dibujo a compañeros que están lejos de su puesto de trabajo. Durante los desplazamientos por el salón, los/las estudiantes observan el trabajo de los demás, muchas veces es criticado, admirado o copiado. Quienes no han llevado sus materiales de dibujo y consideran que su casa está cerca de la escuela, se dirige a ella sin retaliación del maestro/a.

El siguiente fragmento, es un ejemplo sobre cómo los estudiantes participan en la toma de decisiones durante sus clases. También, muestra un intento de la maestra por enseñar un contenido descontextualizado para los/las estudiantes (ya que la mayoría no cuenta o conoce con un computador), el cual posiblemente será evaluado en sus exámenes.

*“2 de marzo del 2018. Clase de informática, grado 4to.*

*La profesora escribe en el tablero “HARDWARE” y pregunta: “Bueno, ¿quién sabe qué es el hardware del computador”. Ante el silencio de sus estudiantes, me mira, me sonrío y vuelve a preguntar: “eso ya lo habíamos visto, no se les puede haber olvidado. A ver ¿Quién sabe? ¿Qué es el hardware?” algunos/as estudiantes nombran las partes del computador intentando adivinar la respuesta. La profesora decide dar la respuesta, primero verbalmente y luego dictar la definición. Es recurrente que el dictado sea interrumpido por las preguntas de algunos estudiantes: “profe, ¿Cuándo tenemos educación física?” “Profe, ¿después vamos a la sala de informática?” “Profe ¿hacemos un dibujo? ¡Profe, Ricardo no sabe escribir! Solo dibuja.” “profe, después jugamos balón un ratito ¿ya?”. La profesora responde cada una de las preguntas o comentarios de sus estudiantes y después de que la mayoría ha copiado en su cuaderno, da las instrucciones: “bueno, vamos a ir a la sala de informática. Lleven su cuaderno, vamos en orden y silencio. Cada uno se sienta frente a un computador y el trabajo es encenderlo, repasar las partes y dibujar el hardware”. Aunque solo 3 computadores funcionan, los 27 estudiantes se las arreglan para quedar por lo menos cerca de uno y poder hacer el trabajo encomendado. En el momento de dibujar, a la mayoría de ellos les resulta más cómodo acostarse en el piso o salir de la sala de informática. Al fin y al cabo, no volverán a recibir más instrucciones de trabajo por parte de la profesora, hasta el final de la clase para volver a su respectivo salón.”*

*Fragmento del diario de campo. Marzo del 2018.*

## **2.4 Técnicas corporales en el descanso**

Tan pronto suena la campana que anuncia el inicio de los 30 o 40 minutos de descanso, dependiendo de quién sea el/la maestro/a de vigilancia esa semana, los/las estudiantes y maestros/as salen de los salones. Al comedor pasan por orden de grado, desde preescolar a quinto, la mayoría de los/las estudiantes, prefieren cerciorarse si habrá o no desayuno escolar; así que se dirigen velozmente al comedor antes de ir a jugar o a sus casas. El desayuno, almuerzo o complemento escolar es importante para los niños y niñas que asisten a la escuela de San Antonio. En varios casos, es el único alimento que reciben durante el día o por lo menos, hasta que sus padres llegan de sus trabajos.

La cantidad y calidad del alimento que los estudiantes reciben, depende de las condiciones del contrato que se firme entre la secretaría de educación del Amazonas y la fundación que presente una propuesta para brindar la remesa semanal a la escuela. El contrato no lo conocen ni los docentes, ni la mujer que prepara el alimento de los niños/as. Es por esto que algunas veces la porción de alimento escolar, equivale a un desayuno, un almuerzo o ni uno, ni otro; en ese caso, recibe el nombre de complemento.

Para el 2018, aunque la escuela recibe la remesa por parte de la fundación contratada, no es claro quién tiene la función de transportarla desde Leticia hasta San Antonio. En varias ocasiones, los/las estudiantes no han recibido su complemento porque no ha llegado la remesa, en esos casos, los/las estudiantes deben desayunar en sus casas, los/las niños/as provenientes de San Pedro o San Juan, compran dulces o refrescos en la tienda escolar.

Haya o no desayuno, los/las niños/as no paran de jugar durante el descanso. Las formas de andar y de expresarse cambian en comparación con las que tienen durante las clases dentro del aula. En el descanso, niños y niñas recorren la escuela y sus alrededores, corriendo tan rápido como sus piernas lo permiten. A diferencia de como lo hacen dentro del aula, donde la mayoría del tiempo están sentados, en silencio y escribiendo, en el descanso, escasamente se sientan en el comedor.

Es difícil dividir los juegos durante el descanso por género o por edad, sin embargo, algunos tienen características particulares. Por ejemplo, las petecas, parece ser asunto de niños. El juego en donde se apuestan esferas de vidrio o porcelana y que recibe el nombre de maras, piquis o canicas según

la región, en San Antonio se llama petecas. En la escuela, hay un lugar específico donde los niños “petequen”. Los niños juegan casi en el centro de la escuela, a la vista a quien la atraviesa y con el suelo apropiado para que las petecas se deslicen.

Lejos de aquí, casi que escondido, hay un lugar para que las niñas “petequen”. Juegan lejos porque son acusadas por algunos compañeros/as de “machorras”, a pesar de que han adoptado el juego usando términos que generalmente se usan en “juegos de niñas”. Mientras los niños juegan “verdad” o “mentira”, para apostar o no las petecas, las niñas también han creado su sistema de apuesta. Este sistema consiste en que cada peteca es una casita y si la peteca de una de ellas toca la peteca de otra, esta última será propiedad de la dueña de la primera.

Pasa lo contrario cuando las niñas juegan fútbol. Muchas niñas de diferentes edades juegan balón, como llaman en San Antonio al fútbol. Las niñas juegan frente a todos, sin vergüenza ni apodos. Durante el descanso, es recurrente que niños y niñas jueguen en el mismo equipo, se dividen por género cuando los equipos se hacen durante la clase de educación física, dirigida por el/la maestro/a.

Quienes no juegan ni petecas, ni balón, prefieren trepar árboles. El pequeño árbol de limón de la escuela, es el preferido. Quien logra trepar, ocupa el trono desde donde puede observar la partida de petecas que se lleva a cabo bajo el árbol, el partido de fútbol que se disputa muy cerca en la cancha escolar o vigilar que ningún maestro/a se acerque para exigirle que baje del árbol. Si por alguna razón, durante el descanso no hay balón, generalmente se conforma un grupo de niños/as bastante grande para jugar policías y ladrones, ponchados con pelotas de papel o alcanzar a los/las compañeros/as y lograr que caigan al piso. Sea cual sea el juego del día, exceptuando por las petecas, involucra correr, saltar, reírse y atrapar a los compañeros. Las maneras de andar, correr, trepar o atrapar de los niños y niñas de San Antonio, se realizan de manera idéntica a como juegan en la chagra durante sus primeras visitas. Estas acciones serán descritas de manera más completa en el capítulo 3.

En conclusión, las técnicas corporales en la escuela se pueden dividir en dos grupos, las que son lideradas por los docentes y las que no. Durante las clases, el tiempo y el cuerpo de los/las estudiantes es dirigido por los/las maestros/as. Las maneras de estar en el aula son estáticas si se comparan con el comportamiento de los niños/as en los descansos y fuera de la escuela. Este comportamiento durante las clases, parece resultar agotador para los niños/as y profesores/as. O

por lo menos sus bostezos, estiramientos de brazos, conversaciones con compañeros o conmigo así lo manifiestan. Usualmente los niños/as y maestros se levantan de su puesto de trabajo, salen del salón, dan pequeños paseos por los alrededores de la escuela, compran alimento en la tienda escolar o van al comedor para tomar agua. A pesar de esto, los/las profesores/as prefieren mantener a sus estudiantes sentados/as y en silencio, porque es el estado que demuestra el “manejo de grupo” que tiene el profesor/a. No tener “manejo de grupo”, es sinónimo de no tener el control y mando sobre los estudiantes, por ende, no ser buen maestro/a. Parece que la concepción de cuerpo que tienen los maestros/as, se relaciona con cuerpos controlados por medio de la quietud y el silencio, a pesar de que sepan que en la cotidianidad por fuera de la escuela ellos/ellas no se comportan de esta manera.

Las técnicas corporales o formas de actuar, están vinculadas con los hechos históricos y culturales de una sociedad, según Mauss (1971:337). Esto explicaría por qué en algunas situaciones los hechos culturales de los/las niños/as de San Antonio aparecen y se enfrentan a algunos comportamientos exigidos en la dinámica escolar. Por ejemplo, los/las niños/as salen de sus salones de clase y se dirigen a sus casas si se sienten aburridos/as o cansados/as. Desde la perspectiva del sistema educativo esto no es permitido, pero en el contexto de San Antonio, resulta comprensible y usual. Por otra parte, también hace parte del contexto de los niños y niñas la escuela, por ende, se han adaptado o complementado algunas técnicas corporales usadas por fuera de la escuela. Por ejemplo, para escuchar y entender a la tutora del Ministerio de Educación, los/las estudiantes permanecen sentados y en silencio, de manera similar a como permanecen durante la pesca. Sin embargo, la manera de aprehender cómo mantener este silencio y el propósito, son completamente diferentes. Según lo observado, el completo silencio y quietud, parece ser más efectivo para la pesca y que para responder los exámenes de Estado correctamente.

Las sugerencias educativas del Ministerio de Educación Nacional, contribuyen a que las técnicas corporales sean cada vez más estáticas. Programas como “Todos a Aprender 2.0” requiere que los niños permanezcan sentados, en silencio y trabajando de manera individual. Casi siempre resolviendo ejercicios de las cartillas creadas por el mismo Ministerio de Educación.

Además, teniendo en cuenta que el programa “Todos a aprender 2.0” es una estrategia para que los estudiantes mejoren sus resultados académicos, los/las maestros/as, están entendiendo que esta es la forma correcta de aprender en la escuela. Posiblemente, sea una de las razones por la que se

pasa cada vez más tiempo dentro del aula y menos en otros espacios de la escuela, que anteriormente, también eran usados durante las clases. Por ejemplo, el uso de la huerta escolar durante la clase de agroecología, el comedor con sus amplias mesas o la biblioteca para la clase de artes tradicionales, la cancha de la comunidad para educación física, la visita a algunos abuelos de la comunidad durante la clase de Lengua Materna, el recorrido por los alrededores para contar plantas durante la clase de Etnomatemáticas, entre otros.

Por otro lado, en los momentos en los que los/las estudiantes no son dirigidos por los/las maestros/as, los/las niños/as no permanecen quietos. Les gusta correr, perseguir y golpear a sus compañeros/as como parte del juego. Los niños usualmente recorren la escuela, buscando entre las plantas objetos con las que puedan jugar, transformándolas en sus armas o carros. Las niñas, cogidas de la mano recorren la escuela, resulta habitual, correr y jugar con los más pequeños o jugar balón con los niños.

El cuidado de los niños/as más pequeños por parte de los habitantes de la comunidad, sin importar si son familiares o no, hace parte de la crianza de los niños y niñas en San Antonio. Esto se refleja en la escuela con algunas acciones de cuidado de los/las niños/as de mayor edad hacia los/las más pequeños/as. Por ejemplo, cuando hay un inconveniente entre niños/as de diferentes edades, los mayores intervienen para solucionarlo, en beneficio de los más pequeños. O cuando el alimento en el comedor está muy caliente para los más pequeños, sus compañeros más grandes usualmente ayudan a enfriarla.

A pesar de que durante la jornada escolar se mantengan algunos comportamientos corporales aprendidos en familia, la escuela es un transmisor no solo de conocimiento académico, sino moral y corporal apartado de las prácticas tradicionales tikuna. Aunque esta condición favorece el aprendizaje de algunos contenidos, sobre todo de lectoescritura y matemáticas, se desconoce y se aleja del modelo de educación indígena que el colegio propone. Por ejemplo, para la Institución Educativa Indígena Francisco José de Caldas, es más importante mejorar los resultados de la prueba Saber, qué hablar Lengua Materna.

Se asume que los conocimientos tradicionales, dentro de ellos la Lengua, deben ser transmitidos a los niños/as por parte de los padres. Sin embargo, las condiciones de vida de los habitantes de San Antonio y de la mayoría de corregimientos de Leticia, genera que la formación integral de los niños, niñas y adolescentes, sea responsabilidad casi que exclusivamente de la escuela.

La mayoría de padres y madres de familia, tienen un trabajo asalariado o en su chagra que los provee de alimentos para vender y requiere de bastante tiempo de trabajo. Por lo tanto, el cuidado, crianza y educación de los/las niños/as cuando no es delegado por completo a la escuela, es compartido con los abuelos. Aunque algunos de ellos/ellas se interesen en enseñar a sus nietos/as conocimientos tradicionales y les hablen en lengua, los/las niños/as sobre todo cuando pasan a secundaria, lo ven cada vez más innecesario, porque en su cotidianidad escolar, no se usa. Prefieren adquirir otros contenidos que faciliten salir de la comunidad cuando se tenga la edad para ello. A pesar de esto, los/las niños/as de la escuela primaria de San Antonio aún mantienen algunas prácticas corporales tradicionales, que llevan a cabo y resultan ser más evidentes fuera de la escuela.

La antropóloga Véronique Benei habla sobre la lengua materna y la escuela afirmando que esta última es un lugar de homogeneización y naturalización de la lengua. Benei afirma que la lengua materna es entendida como un objeto ya existente y representativo de apego o amor, construida por parámetros nacionales que se transmiten por medio de la escuela (Benei,2008:441). Aunque estoy de acuerdo con Benei, el caso de San Antonio es distinto. Allí se le llama lengua materna no a el español como idioma nacional predominante, sino a el tikuna. Sin embargo, el que predomina en la escritura y oralidad es el español. De manera que la lengua tikuna recibe el nombre de lengua materna pero el español es el que se comporta como tal. Es el aprendizaje de la escritura y lectura del español para la que se difundan material educativo por parte del Ministerio de Educación y es en este idioma en el que se evalúa a los estudiantes. Aunque algunos maestros de San Antonio enseñan algo de tikuna, estos conocimientos no son usados en la cotidianidad por los/las estudiantes, ni evaluados por los maestros.

Lo anterior puede considerarse un ejemplo de lo que la educación nacional propende. Es decir, es necesario enseñar mecanismos y técnicas corporales mediante las cuales se transmitan conductas propias de la vida escolar, ya que la escuela es un mecanismo de reproducción social (Pedraza, 2010:50). Por otro lado, en este capítulo describí técnicas corporales como la quietud, el silencio y mantener la posición sentados/as, que facilitan la enseñanza por parte del maestro/a de algunos contenidos escolares como la lecto escritura y las matemáticas. Si estas técnicas corporales funcionan o no en san Antonio es otro debate, ya que a algunos/as estudiantes estas técnicas les resultan favorables y a otros/as no, esto demuestra que la escuela tiene un vínculo con el cuerpo y

el conocimiento. El aquietamiento, la sedentarización, la higiene y las clases de educación física con algunos propósitos específicos hacen parte del proceso de socialización del que la escuela se hace cargo (Pedraza, 2010:54).

A pesar de que en este capítulo describí las técnicas corporales en el espacio escolar de San Antonio, las que he categorizado como impuestas por el sistema educativo son técnicas recurrentes en diferentes espacios escolarizados del país, debido a que se entiende la escuela como lugar de socialización con intereses nacionalistas. De manera que, sin importar si son indígenas o no, los/las estudiantes del país deben respetar los actos protocolarios en la escuela y como parte de esto, cantar el himno nacional con una corporalidad específica, que, en el caso de los tikuna de San Antonio, resulta ser ajena a sus costumbres y, además, debe evidenciar el respeto y la fidelidad a:

*“nuestra bandera, a la patria, Colombia, símbolo de una Nación soberana e indivisible, regida por principios de libertad, orden y justicia para todos” si así se hace “Dios y la patria nos premia y sino Él y ella (y el sistema educativo nacional, agregaría yo) nos condenan”.*

*Artículo 13. Decreto Número 2388 de 1948. (Modificaciones hechas agregadas e identificadas por el subrayado).*

### **Capítulo 3. “Entre amaqueo y amaqueo el niño aprende”**

Los niños y las niñas de San Antonio, realizan acciones aprendidas gracias a la imitación e impregnadas de significados y conocimientos tradicionales, que se manifiestan de manera más explícita en sus cuerpos, que en sus palabras. Estas prácticas, llevan consigo rastros de la historia y tradición tikuna que si bien, los adultos y abuelos han dejado de transmitir por medio de los actos rituales característicos tikuna, aún se conservan en el trabajo diario. Las prácticas cotidianas, como la chagra, la pesca y los juegos en la quebrada, están embebidas de conocimientos e historias que no se encuentra en los libros o aulas escolares, por lo menos no por ahora. Los rituales tikuna son menos frecuentes porque algunos conocimientos y dinámicas externas a la comunidad cobran cada vez más importancia que los primeros.

La pérdida de conocimiento tradicional, es más propensa en la escuela. Sin embargo, la escuela es de gran importancia para San Antonio porque es el lugar de reunión y trabajo, allí se toman decisiones económicas, sociales y culturales importantes para la comunidad. De manera que, en la escuela es probable que se dé la transmisión y revitalización de conocimientos tradicionales. Esto puede ser posible, siempre y cuando los maestros nativos lleven al aula estrategias pedagógicas de enseñanza de su conocimiento y se realicen algunas modificaciones en formas de evaluación nacional que propone el Estado.

Partiendo de las ideas propuestas por Marcel Mauss (1971), hablar de técnicas corporales y el aprendizaje, es importante en el marco de esta investigación porque las acciones diarias de los niños/as constituyen “las formas de actuar” particulares en San Antonio. Las cuales, pueden ser aprendidas o adaptadas de acuerdo a los hechos históricos y culturales que atraviesan la sociedad. Mauss también afirma que la técnica corporal es un acto eficaz tradicional, es decir, es aprendido y se mantiene en la cotidianidad de una sociedad gracias a la imitación “prestigiosa”, realizada por el/la niño/a del acto efectivo de un adulto (Mauss, 1971: 337-343). En San Antonio, actividades como pescar, chagrear, pepiar o jugar en la quebrada, son aprendidas siempre en compañía de otros que ya lo han hecho y aunque las explicaciones no sean del todo explícitas, el proceso de aprendizaje está presente en la práctica constante de dichas acciones.

En este contexto, los planteamientos de Barbara Rogoff (1993) ayudaron a caracterizar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela de San Antonio. Rogoff afirma que el aprendizaje es inseparable del contexto sociocultural del “aprendiz”. También, que el aprendizaje se construye gracias a la participación y observación de los aprendices, en las actividades de su cultura. Los aprendices, son novatos activos, que adquieren destrezas y conocimientos gracias a la participación en actividades culturales útiles para la comunidad (Rogoff, 1993:67). Por lo tanto, para aprender, es necesario conocer los instrumentos definidos social y culturalmente, que requieren unas destrezas específicas, adquiridas por medio de la práctica (Rogoff, 1993:14).

El anterior concepto de aprendizaje permite entender cuáles y por qué para los niños y niñas de San Antonio, los conocimientos brindados dentro de la escuela, resultan más “difíciles” de adquirir que los conocimientos fuera de esta. El conocimiento que se adquiere en la escuela no hace parte del contexto familiar de los niños y niñas. Pescar, chagrear o pepiar les resulta menos complejo que leer, dividir o hablar en inglés, porque las primeras actividades las practican a diario desde muy pequeños. Los conocimientos y destrezas que intervienen en la pesca, el trabajo en la chagra o cosechar frutos, son actividades necesarias y útiles en la vida cotidiana de la comunidad, son actividades que garantizan la alimentación y cuidado de manera inmediata de los miembros de la familia, contrario a leer, dividir o hablar en inglés, por lo menos respecto a la cotidianidad en la comunidad. Quienes han aprendido con mayor eficiencia los conocimientos propios de la escuela, generalmente no viven en la comunidad porque sus conocimientos, en términos de Rogoff, no son útiles para el “contexto sociocultural” de San Antonio.

Este capítulo, reúne algunas de las técnicas corporales diarias de los niños y niñas vinculadas con actos tradicionales tikuna. Aunque sus ejecutantes no lo hagan con el propósito de recordar las costumbres y tradiciones tikuna, estas técnicas corporales pueden ser vistas por maestros y miembros de la comunidad, como una herramienta para adquirir conocimientos más profundos sobre su cultura. Así pues, este texto aborda el chagra, la pesca y la quebrada como lugares y momentos en donde se llevan a cabo técnicas corporales de los niños y niñas que asisten a la escuela de San Antonio, que se relacionan con la preparación de la ceremonia tradicional tikuna

de la pelazón. Fiesta que se realiza en homenaje a las mujeres adolescentes luego de la llegada de su primera menstruación.

### 3.1 La Pelazón

*“jueves 29 de marzo del 2018. Comunidad San Pedro de los Lagos.*

*Cuando el pequeño Mariano se cayó en el charco, su hermano mayor Ediberto sin prisa, ni preocupación, se acercó a él y lo ayudó a ponerse de pie, mientras le repetía que no había pasado nada. Sin embargo, el llanto de Mariano le demostraba a su hermano lo contrario. Juntos se sentaron en una de las bancas de la sede comunal mientras Ediberto repetía a su hermano de tres años: “ahora vas a descansar acá un rato”. Mariano necesitaba descansar, fue él quien inició el ensayo de la pelazón aquella noche.*

*De uno en uno empezaron a llegar los niños y niñas a la sede comunal. Llegaron tarde a la cita, encontrar el palito adecuado para tocar el tambor, no siempre es tarea fácil. Sin embargo, no importa llegar tarde, tocarán hasta que sus manos se cansen o sus estómagos reclamen volver a casa por un poco de asái que, por estas fechas de Semana Santa, no falta en casa.*

*Niños y niñas de diferentes edades tocaron el tambor a destiempo, quien tomaba la iniciativa, caminaba en círculos al interior de la sede, los demás sabían qué hacer y lo seguían en medio de risas. Después de un tiempo de caminar en círculos, los tambores comienzan a sonar al unísono y la mano empieza a moverse sin prisa, sin cansancio y sin descanso.*

*La llegada de la abuela Matilde no interrumpe el ensayo. Sin saludo ni preámbulo, ella toma el tambor de uno de los niños e intenta arreglarlo porque le parece que no suena bien. Uno a uno los tambores son revisados por la abuela, mientras Ediberto el hermano mayor de Mariano y también de Mariana, Magno, Danilo y América, encabeza y anima el desfile de tambores. Los niños y niñas de San Pedro, llevan ensayando durante las últimas cinco noches, porque se acerca la tercera pelazón de América y la primera de su hermana Mariana. Toda la comunidad y familia, sin duda participará.”*

*Fragmento Diario de Campo Marzo del 2018.*



Imagen 8. Mariano tocando su tambor durante el ensayo para la pelazón de sus hermanas. Comunidad San Pedro de los Lagos. 29 de marzo del 2018.

Para hablar de las formas tradicionales del uso y la descripción del cuerpo de los tikuna, es importante hablar de la pelazón. Esta ceremonia se lleva a cabo en homenaje a la mujer que pasa por la menarquia o primera menstruación. Sin embargo, en las comunidades de San Pedro y San Juan de los Parentes, donde viven niños y niñas que asisten a la escuela de San Antonio de los Lagos, sus habitantes afirman que las mujeres deben pasar por tres pelazones diferentes durante su vida. La primera de ellas es realizada entre el primer y tercer año de vida de la bebé. Consiste en la apertura de los huecos en sus orejas o corte (si los padres lo autorizan) de su pelo. La segunda, requiere de una preparación más dispendiosa. Se realiza después de que a la joven adolescente le llega su primera menstruación, como anteriormente se mencionó. Generalmente sucede entre los diez y catorce años de edad. Y la tercera, es la confirmación de la pelazón. Esta se lleva a cabo a los dos años de haber realizado la segunda. Durante la celebración, el padre y dueño de la fiesta, corta solamente la parte de adelante del pelo de la muchacha.

Los tikuna de San Pedro, San Juan de los Parentes y San Antonio, se refieren a estas tres pelazones, de manera similar a los sacramentos católicos. Es común escuchar que llamen a la primera pelazón, “el bautizo en nuestra cultura”, a la segunda, como el momento en donde la muchacha está preparada para recibir consejos que le permitan llevar una buena vida; parecido a como el/la católico/a se debe preparar para recibir el cuerpo de Cristo durante el sacramento de la comunión. Y la tercera pelazón es “la confirmación”, de la misma manera como se le llama al sacramento católico en el que se confirma la fe en Dios y sus mandamientos. Posiblemente estos son rastros de los procesos de evangelización católica impuesta a las comunidades indígenas del Trapecio amazónico.

En la pelazón, el encierro es uno de los momentos más importantes. Durante el tiempo de encierro, la “muchacha” como le dicen los paisanos o “worekü” en lengua tikuna, debe llevar una dieta estricta. Más que una dieta de alimentos, la dieta consiste en la restricción de personas. Es decir, la muchacha solo puede ser visitada por su familia, preferiblemente las abuelas. No puede ser vista por ningún hombre, de lo contrario, el hombre puede convertirse en “panema” y, por tanto, tener mala suerte cazando, pescando o trabajando en la chagra, dependiendo del trabajo que realice regularmente (ver anexo 1). La muchacha durante el encierro está bajo el cuidado de su madrina o encargada de la fiesta, las abuelas de la comunidad y su madre. El tiempo de encierro es estipulado por su padre y administrado por la encargada de la fiesta, quien generalmente es la tía paterna de

la muchacha. A excepción del encierro por el que la joven debe pasar durante la segunda y tercera pelazón, la ceremonia, sea primera, segunda o tercera, tiene la misma preparación.

Anteriormente, el encierro podía durar años, durante los cuales la joven homenajeadada aprendía diferentes oficios y artes tradicionales. Ahora, el tiempo de encierro y la celebración se han modificado adaptándose a la cotidianidad actual de los tikuna. Por ejemplo, el encierro de la muchacha, probablemente comienza un viernes, después de la jornada escolar y finaliza en la madrugada del domingo, para que no falte el lunes a su escuela. Mientras la muchacha permanece encerrada, fuera de su “corral” hecho de aguaje, la comunidad celebra, bailando, cantando y bebiendo payawarú o masato de yuca dulce. El propósito es no parar de bailar durante el tiempo que dure la celebración.

Si bien la ceremonia ya no se lleva a cabo en la comunidad de San Antonio, no ha desaparecido en otros corregimientos cercanos a Leticia. En comunidades como San Sebastián, Nazareth, San Pedro y San Juan de los Parentes, se sigue practicando. Por ello, la mayoría de los San Antonianos, conocen, entienden y han participado de la celebración. Según algunos abuelos, en la comunidad de San Antonio, la última vez que se llevó a cabo una pelazón fue hace cerca de 30 años. A pesar de esto, durante el trabajo de campo he identificado ciertas técnicas corporales presentes en las actividades diarias de los niños y niñas, relacionadas con la preparación y puesta en práctica de la celebración, aunque ellos/as no las realicen con este propósito. La pelazón reúne las técnicas corporales tikuna y es el camino que este capítulo recorre para conocer las que se llevan a cabo en San Antonio. Se habla de la chagra, la pesca y la quebrada, tres elementos, actividades y lugares importantes durante la preparación y celebración de la pelazón, y en la cotidianidad de los San Antonianos.

### 3.2 La chagra

*“jueves 12 de abril del 2018. San Antonio de los Lagos.*

*Mientras Nora, la abuela Teodora y Cielo descansan, Jerónimo y Hombre, las mascotas de la familia prueban sus habilidades, cazando o comiendo el monte que se pega a mis pantalones; Andrés el padre de familia, sube al guamo para bajar unos cuantos frutos y Miryam y yo, somos sus asistentes recogiéndonos cuando caen al suelo. Esperando la caída de las guamas, Miryam, en forma de broma y tal vez imitando a su madre o su abuela, sujeta entre ambas manos el machete de su madre y mientras limpia el monte de un pedacito de la chagra dice: “haber, haber, debo limpiar bien mi chagrita, dejarla sin nada de monte. Tendré la chagra más limpiecita”. Las palabras de Miryam me causaron risa y aunque la abuela, Nora y Cielo me secundaron, rieron con mayor desparpajo cuando me vieron intentar limpiar la chagra, sin siquiera la mitad de la habilidad con la que Miryam con apenas 7 años lo había hecho.”*

*Fragmento del diario de campo. Abril del 2018.*



Imagen 9. Miryam limpiando su chagra. Comunidad San Antonio de los Lagos. 12 de abril del 2018.

En la chagra comienza la pelazón. Allí se cultiva la yuca dulce que servirá para la preparación del payawarú o masato que se comparte durante la ceremonia. La preparación del terreno, la quema, la siembra, la limpia de monte periódicamente y la arrancada de la yuca dulce, son actividades que se realizan durante un año para poder hacer la bebida de la ceremonia. En San Antonio, este mismo proceso se debe realizar en la chagra para poder hacer almidón de yuca o la infaltable fariña de los paisanos, aunque son productos de la yuca brava o amarga. De manera que, se haga pelazón o no,

la chagra es fundamental para los San Antonianos; su trabajo y frutos, forman y transforman sus cuerpos.

Para los habitantes de San Antonio, la chagra es importante porque es la que les da el alimento diario (ver Anexo 2). De la chagra, sale la yuca dulce, la brava, el plátano, la fariña y las frutas (ver Anexo 3), sin embargo, las familias de San Antonio y las de comunidades vecinas, pocas veces viven únicamente de la chagra. Aunque varias familias venden sus productos en el mercado de Leticia, las ganancias de la chagra no son suficientes para cubrir los gastos de los paisanos hoy en día.

La mayoría de los adultos jóvenes trabajan en Leticia, por lo que las familias organizan la rutina del día, para que quienes tienen bote puedan dejar a los trabajadores asalariados en Leticia, o en el puerto del Colegio Camilo Torres y luego regresar a San Antonio, para realizar los oficios del hogar. El salario fijo, que permiten los trabajos en Leticia o en fincas aledañas, genera que los San antonianos poco a poco se alejen de actividades como la pesca, la cacería y el trabajo en la chagra. Estas actividades que tradicionalmente han sido el medio de subsistencia de los tikuna, cada vez más se convierte en secundarias u ocasionales y quedan delegadas, (sobre todo la chagra) a las mujeres, abuelas, niños y niñas.

Eugenio Parente, habitante de San Antonio, afirma que es importante que los niños/as visiten la chagra para que “aprendan, se acostumbren y no se les olvide el trabajo de chagra” (E. Parente. Comunicación personal, 11 de mayo del 2018). También afirma que el niño/a debe ir con su madre desde que nace, “entre hamaqueo y hamaqueo el niño aprende, estando ahí es la única forma” (E. Parente. Comunicación personal, 11 de mayo del 2018). La mayoría de abuelas y madres en San Antonio, parecen pensar igual que Eugenio, porque llevan a los niños/as a la chagra para que jueguen mientras las ven trabajar. En algún momento de sus vidas, cuando sus padres lo consideren oportuno, los niños/as comenzarán a trabajar en labores cada vez más específicas y rigurosas de la chagra. Hasta entonces, los niños juegan y “pepean”.

Cuando los niños y niñas de San Antonio, acompañan a sus familiares a la chagra, juegan con sus hermanos, sus mascotas o cosas que hay a su alrededor. Correr, trepar y perseguir son sus actividades de juego favoritas en las chagras. Sus padres no ven problema en ello, por el contrario, alientan a sus hijos/as para que se entretengan y disfruten estar en la chagra, aunque no estén trabajando.

Cuando los niños/as visitan la chagra para trabajar, usualmente son los encargados de recoger las frutas, cernir y guardar la fariña y cargar los productos a la casa, según la cantidad que puedan soportar en su panero. Generalmente las chagras están ubicadas lejos de los hogares, por lo tanto, se debe caminar distancias de más de 30 minutos. Los recorridos, el trabajo en la chagra y el terreno mismo, va formando cuerpos ágiles, fuertes y rápidos. Los niños/as, en un principio a manera de juego, se mueven por el lodo, agua y greda rápidamente, más adelante lo hacen mientras trabajan con su familia. Andar rápido camino de vuelta de la chagra, disminuye el esfuerzo que se emplea para levantar y mover los bultos de frutas o fariña.

La manera de moverse y andar en la chagra, es similar a la de los niños/as durante los descansos en la escuela. Aunque no todos los niños/as de San Antonio visiten diariamente la chagra, actividades relacionadas con el trabajo en ella los han dotado de algunas habilidades que se observan en la escuela. Por ejemplo, moverse y andar rápido mientras esquivan charcos o trepar árboles, de manera similar a como lo hacen en la chagra mientras bajan frutas.

Una de las labores favoritas de los niños/as en la chagra es recoger y probar las frutas, es decir “pepiar”. Para poder llevar a cabo esta actividad, es indispensable saber trepar árboles y palmas, habilidad que la mayoría de niños/as de San Antonio, San Juan de los Parentes y San Pedro tienen. Es por esto que conocen cómo y dónde están los árboles de las frutas de la temporada. Trepar árboles en la chagra o en la escuela, es una actividad que se refleja en la constitución de los cuerpos de los niños y niñas. Sus cuerpos parecen fortalecerse, cada vez que bajan un caimo, arazá, aguaje, limón o pomarrosa.

Además de hacer parte del entretenimiento cotidiano, trepar a veces es una habilidad reconocida por los maestros y otras veces reprobada. Cuando los niños/as se suben a los árboles a pepiar durante los descansos, los maestros les llaman la atención y piden que bajen. Sin embargo, el 4 de mayo del 2018, durante la celebración del día del niño, en la escuela de San Antonio, se realizó una actividad llamada la “vara de premios” que, exaltaba la habilidad de los niños/as al trepar. La vara de premios es un palo de balsa duro, enterrado en el piso de forma vertical, el cual tiene en la cima, amarradas varias bolsas con regalos. Quien quiera uno de los premios, debe trepar el palo liso y untado de aceite quemado.



Imagen 10. Vara de premios, Escuela de San Antonio de los Lagos. 3 de mayo del 2018.



Imagen 11. Karina, San Pedro. 29 de marzo del 2018.

Es usual que algunos niños y niñas de San Antonio, después de su jornada escolar o los fines de semana, vayan junto con sus padres a la chagra. Sin embargo, cuando los niños/as pasan a la secundaria y deben trasladarse fuera de la comunidad, dejan de visitarla. Poco a poco los adolescentes pierden interés en las actividades relacionadas con la chagra y, así mismo, sus cuerpos cambian. Y aunque en la comunidad jugar balón o fútbol sigue siendo una de las actividades corporales favoritas, en el caso de los jóvenes, se ha convertido en la única. Los niños/as parecen tener cuerpos más ágiles y fuertes que los adolescentes, e incluso, mayor conocimiento del contexto. Por ejemplo, los niños/as identifican y trepan los árboles frutales con mayor facilidad que los adolescentes y visitan con mayor regularidad la quebrada. Por eso saben dónde pueden o no hacer los saltos y las piruetas arriesgadas y saben dónde resulta beneficioso pescar.

### 3.3. La pesca

*“lunes 9 de abril del 2018. San Antonio de los Lagos.*

*Guardaba completo silencio. Johan me había advertido que, para poder pescar, era necesario no hacer ningún ruido. Obedecí durante todo el recorrido, intentaba no hablar e incluso no sacar el agua que entraba a la canoita con bastante facilidad y que finalmente resultaría alagándonos. A pesar de mi silencio y la habilidad de Johan para pescar con flecha, aún no pescaba ningún botín. Él insistía en contarme cuales habían sido los mejores peces que había pescado en sus once años de existencia y cinco de pescador. Me podía recitar el nombre y el lugar en donde podríamos encontrar cada tipo de pez que habita cerca a San Antonio, e incluso, su alimento favorito y quienes eran los más y menos inteligentes. Finalmente, como si yo fuera la que hablaba sin parar, me insistió: “Profe, para pescar hay que andar bien calladito, porque los peces son muy inteligentes y si sienten bulla, se esconden. Ahí el bruto es uno por bulloso...espera profe, calladita, ahí hay unito.”*

*Fragmento del diario de campo. Abril del 2018.*



Imagen 12. Johan acercando su canoita a la orilla. Quebrada Yahuarcaaca, muelle de San Antonio de los Lagos. 9 de abril del 2018.

Aparte de ser una de las actividades tradicionales, la pesca para los tikuna junto con la chagra y la caza, tiene gran importancia en la mitología de este pueblo (ver Anexo 4). La pesca es uno de los propósitos de la pelazón. Realizar esta ceremonia, asegura abundancia de pescado para la

comunidad en donde se practique la fiesta. Varios bailes y cantos de la pelazón, buscan llamar la abundancia y celebrar el mito de pesca de los tikuna por parte de sus creadores Yoí e Ipi.

Aunque en San Antonio muchos no conocen la importancia mitológica de la pesca, esta actividad se destaca dentro de las prácticas cotidianas. Es usual que los padres de familia salgan a pescar con sus hijos más que con sus hijas, sobre todo en las mañanas de los fines de semana. Posiblemente, el padre de familia debe trabajar durante la semana y es en el fin de semana cuando se dedica a la pesca y a su familia. La canoa en la que se transportan padre e hijo, generalmente no tiene más de tres metros de largo por 80 centímetros de ancho. En la parte de adelante se ubica el padre, quien rema dirigiendo la canoa por las orillas de la quebrada y en la parte de atrás, va su hijo, quien muchas veces, siendo todavía un bebé tiene la tarea de observar en silencio cómo su padre pesca y mueve la canoa. El silencio que acompaña la pesca, hace que los bebés duerman más que lo que observan. Sin embargo, según los San antonianos, de esa manera los niños aprenden: “Es que ellos aprenden es mirando, estando ahí, a su ritmo para luego hacer” (E. Parente. Comunicación personal, 11 de mayo del 2018)

Cuando el padre de familia lo considera oportuno, fabrica o manda hacer una canoita aún más pequeña que la suya, que será para su hijo. Junto con la canoa, le entrega un remo pequeño, apropiado para el tamaño de su canoa y sus manos, de esta manera le hace saber que ya está listo para pescar solo. Para ese momento, el niño ya debe saber pescar con flecha, con vara o con malla.

Durante algunas reuniones informales en los descansos y después de la jornada escolar, los niños, en su mayoría de los grados de cuarto y quinto de la escuela de San Antonio, hablaban y respondían preguntas sobre la pesca. Como conclusión de estas conversaciones y unas cuantas tardes de pesca con ellos, se puede decir que, para pescar, aparte de las herramientas y la paciencia, se necesitan habilidades corporales específicas. Estas, se pueden resumir en los siguientes consejos:

1. Quien vaya a pescar, debe conocer su canoa. Entender cómo moverse dentro de la canoita para no perder el balance es indispensable, de lo contrario se puede “alagar” o hundir.
2. Quien vaya a pescar, debe moverse ágil y silenciosamente. Sobre todo, si se pesca con flecha, si este es el caso, el pescador, además, necesita fuerza en los brazos y una manera silenciosa de mover su cuerpo para no espantar a los peces.
3. Quien vaya a pescar, debe saber remar. Remar bien es necesario para poder cambiar rápidamente el rumbo de su canoa sin hacer tanto ruido al toparse con las ramas. La pesca,

se lleva a cabo en las orillas del lago, porque los peces se alimentan de los frutos que caen de las ramas y árboles que están allí. Es por esto que los niños a temprana edad, aprenden cómo mover y coger el remo para gobernar el rumbo de su canoa.

4. El pescador debe “mirar bien”. Quien vaya a pescar, debe conocer los peces de la quebrada y tener “buen ojo” para verlos y distinguirlos dentro del agua o cuando salen a boquear a la superficie. Esta habilidad se desarrolla con el paso del tiempo, por eso se debe pescar continuamente, e incluso cocinar el pescado para distinguirlos.
5. Quien vaya a pescar debe saber nadar. Es probable que, en una tarde, mañana o noche de pesca la canoa se alague. Esto sucede cuando se llena de agua por descuido del pescador o cuando el pescador hace un mal movimiento o cuando la canoa colisiona con un tronco. Cuando se pesca en la orilla, con vara, es probable que el anzuelo pesque una rama y la única manera de desenredarlo sea nadando hasta la rama. Es por esto, que saber nadar es fundamental para cualquier pescador, para cualquier tikuna.
6. Quien pesque debe caminar bien. En el caso de que quiera pescar desde tierra firme, es importante que el pescador conozca el terreno y sepa moverse con seguridad por él. Los muelles de la comunidad de San Antonio están formados sobre diferentes materiales los cuales pueden resultar peligrosos para el pescador desprevenido, como la greda, orillas pantanosas, piso con espinas o con basura.

### 3.4 La quebrada

*“Domingo 1 de abril del 2018. Comunidad de San Pedro de los Lagos.*

*A las 5 de la mañana América y los habitantes de San Pedro seguían bailando. A pesar de sus promesas ningún niño/a pudo mantenerse despierto toda la noche, pero pronto se unirían a la culminación de la celebración. Todos los participantes de la fiesta salieron de la sede comunal. El baile y los cantos imparables despertaron a los bailarines que habían tomado un descanso y rápidamente regresaron a la fiesta. Todo parecía indicar que en cualquier momento la celebración finalizaría y la emoción de los asistentes se percibía en el ambiente. Tan pronto como el padre de América, dueño de la fiesta decidió, el abuelo cantador invitado de Nazareth, sin parar de cantar, llevó a América a la quebrada y la sumergió.*

*A ella y a todos los elementos usados durante la fiesta.*

*A las 6:30 am, el corral de aguaje donde América había permanecido aislada durante cerca de catorce horas flotaba sobre la quebrada, junto con las flautas, bocinas y decoraciones usados por los bailarines de la fiesta. Mojados también estaban todos aquellos bailarines y curiosos. Los únicos que permanecieron secos y aun fumando y, así, pidiendo la protección a los dioses, eran los chamanes. Ellos no fueron los homenajeados, los bailarines o los dueños de la fiesta, fueron los guardianes de todos quienes estábamos celebrando”*

*Fragmento del diario de campo. Abril del 2018.*

El río para los indígenas tikuna tiene gran importancia mitológica, fue allí donde Yoí, Ipi y Umarí, la primera mujer del mundo, pescaron a los tikuna (Anexo 4). Y también, es en el río donde culmina la pelazón. Al río van a parar los elementos usados durante los días que haya durado la ceremonia, los cuales, según la creencia tikuna, se convierten en peces que alimentarán a la comunidad. De esta manera también termina el proceso de purificación de la muchacha homenajeadada. Tal vez, el agua simboliza la limpieza y el nuevo comienzo de quien ahora es una mujer que ha recibido la información necesaria para llevar una buena vida. La comunidad que presencia una pelazón también se zambulle en el agua. Tal vez, eso represente que toda la comunidad se beneficia de la abundancia y protección que trae la fiesta para la muchacha, tal vez, eso representa que todos como familia acompañan y son receptores de los valiosos consejos de vida que se han cantado durante varias noches. Tal vez, que todos logren zambullirse en el agua es la prueba de que los chamanes han hecho un buen trabajo y ningún espíritu de la naturaleza ha interrumpido la fiesta. Tal vez, todo lo anterior y muchísimo más. De cualquier manera, el agua, contiene misterios y certezas de los conocimientos tikuna que están impregnados en sus quehaceres y cotidianidad.

En la quebrada Yahuaraca se llevan a cabo varias actividades económicas de las comunidades de San Juan de los Parentes, San Pedro y San Antonio. Aparte de ser un lugar y medio de trabajo, la

quebrada es importante en la cotidianidad de los paisanos, porque se llevan a cabo las labores de limpieza de la ropa, la loza y de ellos mismos. Actividades en las cuales los niños/as están presentes y participando.

Los/las bebés, acompañan a sus madres a lavar la ropa y la loza. Usualmente la mamá aprovecha este momento para bañar a su hijo/a. Tan pronto tiene la edad y el conocimiento necesarios, los niños/as se bañan y juegan en la quebrada cuantas veces puedan, sin supervisión de sus padres o familiares. En San Antonio, los mejores momentos para bañarse son en la madrugada y el atardecer. Antes de comenzar las labores o la escuela y después del horarios escolar o laboral. En la mañana, generalmente los/las niños/as se bañan en compañía de sus familiares, sobre una balsa y a totumadas. En la tarde, el baño es diferente. Casi siempre varios niños y niñas de la comunidad, en busca de un baño refrescante, se reúnen a las orillas de la quebrada a jugar y saltar de los árboles, exhibiendo sus mejores piruetas antes de caer al agua. El baño de la tarde representa la culminación de las labores del día. Los/las niños/as se bañan después de ir a la chagra, a pescar, de lavar la loza o su uniforme. Después del baño, regresan a sus casas; en el caso de las niñas, algunas colaboran en los quehaceres del hogar, y los niños, en la mayoría de casos, ven televisión.

Es un requisito para los niños y las niñas de San Antonio saber nadar. Por eso para poder lanzarse al río, mantienen la costumbre de tragar un pescadito que les da la habilidad de nadar. Aunque entre risas, algunos adultos admitan que durante su infancia también consumieron el pescadito y que incluso les dieron a sus hijos/as o familiares, pocos creen en su eficacia. En San Antonio, los padres y madres de familia ven en esta práctica una manera eficaz de darles confianza a los niños/as para que se lancen al agua. Afirman que la mejor manera de aprender a nadar es ahogándose. Es decir, lanzándose al río e intentar salir solitos de él.

Muchos niños y niñas de San Antonio, han tragado el pescadito varias veces. Tal vez más de las que muchos considerarían necesarias, aun así, todavía no saben nadar. Esta práctica resulta ser un juego para algunos niños/as, se necesita ser muy rápido y sigiloso para atrapar el pececito y muy osado para tragarlo vivo. Atrapar, escoger y tragar el pececito es un juego por medio del cual los/las niños/as adquieren conocimientos de su medio, su cuerpo y sus costumbres.

Por otro lado, mientras los niños/as aprenden a nadar, van conociendo relatos sobre lo que puede suceder en el río si no se toman ciertas precauciones. Los relatos que más se escuchan son los relacionados con la boa, seguramente porque alguno de sus familiares les ha contado cómo y dónde

este gigantesco y místico animal ha atacado a algún paisano. Varios de estos relatos cuentan las condiciones bajo las cuales la boa ataca. Por eso es importante que los niños/as los conozcan. Las historias cumplen una función sustancial de cuidado del cuerpo de los niños/as.



Imagen 14. Comunidad de San Juan de los Parentes. Niños y niñas del grado tercero de la escuela de San Antonio. Después de un recorrido en bote en busca de rutas para pescar por la quebrada Yahuaraca. 11 de mayo del 2018.

Los usos y formación de cuerpo en la comunidad de San Antonio, están relacionados con prácticas tradicionales tikuna. Aunque los abuelos/as y algunos padres y madres de familia enseñen a sus nietos e hijos algunos cuidados del cuerpo, las nuevas generaciones están dejando de lado las prácticas tradicionales. Para los jóvenes, ya no parece necesario pescar, visitar la chagra o celebrar la Pelazón. Tal vez, porque en el caso de los hombres, tienen la posibilidad de entrar a hacer parte

del ejército nacional, la policía u obtener un trabajo en Leticia y en el caso de las mujeres, varias prefieren acceder a un trabajo en Leticia, Tabatinga o alguna finca aledaña.

A pesar de tener estas posibilidades de ingreso económico, los paisanos de San Antonio y comunidades vecinas, requieren del trabajo en la chagra y la pesca para vivir, e incluso llevan a cabo prácticas de cuidado venidas de creencias tikuna. Por lo tanto, los jóvenes que se han alejado de las prácticas tradicionales y conforman una familia en la comunidad, deben volver a aprender dichas prácticas. En cuanto a la escuela, algunos padres de familia afirman que esta debe servir para que los estudiantes adquieran el conocimiento occidental, mientras ellos se encargan de enseñar en casa el tradicional indígena. De esta manera, la escuela actúa como puente de acceso a conocimientos ajenos a la cultura tikuna. Sin embargo, la misma escuela defiende una educación tradicional indígena en los currículos y plan de trabajo institucional. Entonces, la función de la escuela indígena, se desdibuja en medio de los currículos, que resultan ser contradictorios con la práctica de los maestros en la escuela de la comunidad de San Antonio.

Por otro lado, prácticas tradicionales importantes como la Pelazón van desapareciendo, de la misma manera como desaparece su función. Los tikuna afirman que la pelazón es necesaria para que las muchachas puedan andar por el monte o por el río, sin que ningún espíritu o madre de la naturaleza las atormente. Las adolescentes de San Antonio, ya no van al monte o al río, porque ya no realizan actividades tradicionales que son las que involucran estos espacios, por lo tanto, no necesitan la protección que la pelazón puede brindarles. A pesar de esto, son varias las familias jóvenes que argumentan que las enfermedades de sus hijas se deben a la falta de la ceremonia.

La escuela tiene un papel innegable en la vida social, económica y cultural de San Antonio. No solo busca transmitir a los/las estudiantes conocimientos consignado en el currículo y exigidos por el Ministerio de Educación Nacional, sino que es un lugar de tránsito para personas externas a la comunidad. Además, allí se realizan reuniones sobre proyectos agrícolas para la comunidad educativa, la escuela es tal vez, el principal (sino único) lugar en donde aún se convocan mingas de trabajo y se comparten alimentos, es la única “institución” en San Antonio que funciona bajo el sistema de contratos con otras entidades (los de profesores, motorista, alimentadoras, fundación que brinda la remesa, celadores). En la escuela se han tomado decisiones importantes sobre proyectos sociales y educativos no solo para los/las niños/as, sino también para las mujeres y los pescadores de la comunidad. Entre todas estas tareas, la etnoeducación y la educación indígena

cada día se desdibuja más, los padres y madres de familia, restan importancia a la transmisión oral de los saberes tikuna. Y aunque hay quienes le relegan esta labor a los/las abuelos, ellos y ellas están olvidando sus historias, porque cada vez las cuentan menos, las cantan menos y los consultan menos.

Considero que, si la escuela ha tomado un papel tan importante en las comunidades indígenas, puede ser posible que sea el lugar indicado para adquirir conocimientos diferentes a los occidentales. Para que esto sea posible, es necesario realizar reformas estructurales en los currículos y en las estrategias pedagógicas de los/las maestros/as. De esta manera, los/las maestros/as, podrán transmitir su conocimiento y no solo el adquirido de los “blancos” en maestrías y capacitaciones, sino también el conocimiento que los/las hizo crecer considerándose tikunas, habitantes de su territorio, miembros de su familia y hablantes de su lengua.

## **Üwá Nüchakuá. Aprender haciendo: Conclusiones**

El Proyecto Educativo Comunitario (PEC), de la Institución Educativa Indígena Francisco José de Caldas, comprende la educación intercultural, la etnoeducación y educación propia desde los indígenas, como parte de su propuesta educativa. La etnoeducación, es entendida como la que forma al estudiante en los valores de la etnicidad nacional, “teniendo en cuenta el sincretismo o mestizaje de tres grandes raíces: la africanidad, la indigenidad y la hispanidad” (P.E.C. Institución Educativa Francisco José de Caldas, 2017:42). La educación propia desde los indígenas, es definida como la que ha permitido la creación de normas de comportamiento para una buena convivencia. En esta educación se aprende la lengua propia, los valores culturales, las tradiciones, mitos, danzas, formas de producción, en otras palabras, a ser indígena (P.E.C. Institución Educativa Francisco José de Caldas, 2017:44). Y respecto a la interculturalidad, se concibe como la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen (P.E.C. Institución Educativa Francisco José de Caldas, 2017:40). Sin embargo, estas concepciones están reglamentadas por el Ministerio de Educación Nacional, que a su vez evalúa y exige a las instituciones indígenas la enseñanza de conocimientos propios del sistema educativo nacional, que en muchos aspectos se diferencia de los intereses de la etnoeducación, educación propia o la educación intercultural. Además, las prácticas de enseñanza de los maestros de San Antonio, no son consecuentes con lo que se plantea en el PEC.

En resumen, la propuesta de educación de la institución indígena, busca formar a los niños y niñas en el marco de la educación escolarizada nacional, sin olvidar los conocimientos tradicionales propios de su pueblo indígena. Los caminos y estrategias para cumplir este propósito, han sido varios y nunca se ha logrado plenamente. Sin embargo, estas iniciativas educativas como la etnoeducación, educación propia y la intercultural, han causado transformaciones sustanciales en las formas de vida de las comunidades indígenas. En San Antonio, los estudiantes tienen buen desempeño escolar si aprenden los conocimientos externos a su cultura. En cambio, los conocimientos sobre los tikuna muchas veces no son valorados en la escuela. Incluso es rechazando por los maestros. Es posible que esto siga sucediendo si los exámenes de Estado siguen evaluando conceptos ajenos a los indígenas.

Por otra parte, las prácticas pedagógicas en la escuela de San Antonio se dividen en las que están influenciadas por las metodologías sugeridas en textos escolares del Ministerio de Educación Nacional y las prácticas que los maestros locales proponen. En cuanto a las primeras, las metodologías muchas veces no son coherentes con el contexto y las condiciones materiales de la escuela. Estas deben ser adaptadas y en varias ocasiones excluyen conocimientos propios de la cultura tikuna. Mientras que, las prácticas pedagógicas propuestas desde los maestros nativos, involucran la relación directa de los/las niños/as con el entorno fuera del aula. En ambas, pero de maneras diferentes, está presente el cuerpo, el contexto y las acciones cotidianas como herramientas de conocimiento.

Sin embargo, programas como “Todos a Aprender 2.0”, por medio del cual se adjudicó un tutor académico a los colegios con resultados poco satisfactorios en las pruebas de Estado, modificó las maneras de enseñanza y aprendizaje de la escuela de San Antonio. Resulta importante pensar por qué el programa “Todos a Aprender 2.0”, fue implementado en las zonas rurales y de difícil acceso, entre ellas la mayoría de escuelas indígenas del país. Además, esta medida en la escuela de San Antonio, no reflejó el resultado propuesto. Parece ser que los tutores académicos de este programa, explicaban a los niños y niñas cómo llenar el examen, pero cómo entender y usar la información, sigue siendo un problema de los/las maestros/as indígenas. Muchas veces, los/las maestros/as no comprenden en su totalidad los contenidos o metodologías propuestas por el plan curricular de la Institución Educativa Indígena Francisco José de Caldas, el cual, está pensado y escrito para responder a unos requerimientos del Ministerio de Educación, que siguen siendo descontextualizados para las comunidades de Leticia.

En este contexto los/las maestros/as de la escuela de San Antonio, siguen manifestando que la mayoría de estudiantes, tienen dificultades para cumplir con las competencias exigidas en cada grado. Si bien el currículo contempla la enseñanza de conocimientos propios, esto no se está llevando a cabo en las prácticas pedagógicas de algunos/as maestros/as. No siempre o no de manera constante. Por el contrario, los contenidos son los de la educación escolarizada nacional, para responder así a los logros y competencias exigidos por el Ministerio de Educación. Esto está provocando que los/las maestros/as, entiendan que la forma correcta de aprender en la escuela,

únicamente es por medio de los materiales pedagógicos del Ministerio de Educación Nacional. Lo cual ha modificado entre otras cosas las maneras de ser y hacer con el cuerpo.

En el comienzo del funcionamiento de la escuela de San Antonio en el 2003, como requisito para que los niños y niñas estudiaran en la escuela, sus padres debían llevar entre 4 y 10 carretilladas de leña para la cocina escolar. Hoy en día, debido al decreto 4807 del Ministerio de Educación Nacional, el servicio de Educación es un derecho fundamental que debe ser gratuito en las instituciones del Estado (MEN, 2011). Por lo tanto, a los padres y madres de familia ya no se les exige la leña, a pesar de que se necesita para preparar la comida de los/las estudiantes. Así mismo, se han modificado otras dinámicas de la comunidad, por ejemplo, se han dejado de lado las clases en la huerta escolar, el comedor escolar, los recorridos por los alrededores de la escuela y las visitas de los abuelos como parte de las clases de Lengua Materna. En estos espacios y momentos, la manera de mover y hacer con el cuerpo era diferente a como lo es durante las clases dentro del aula. En estos espacios los/las estudiantes caminaban o corrían con familiaridad, realizaban labores de chagra en la huerta escolar o se dirigen a las alimentadoras y abuelos/las de manera más informal que como se dirigen a sus maestros/as o visitantes dentro del aula de clase.

Por otro lado, el sistema educativo nacional, califica a los estudiantes según su comportamiento, el cual debe ser acorde con el de un buen ciudadano colombiano. Es por esto que se exigen ciertas formas de comportarse durante los actos protocolarios de una izada de bandera o ante una visita de una persona externa a la comunidad. Estos comportamientos, requieren usos y movimientos específicos del cuerpo, la mayoría de veces se les exige quietud y silencio, aspectos que en el día a día de los niños y niñas por fuera de la escuela, no se practican.

El sistema educativo nacional propone una comprensión y formación del cuerpo específica. En donde el cuerpo es el medio por el cual pueden adquirir conductas y valores morales necesarios para la vida escolar de los estudiantes. Es común escuchar a los padres o madres de San Antonio, afirmar que es importante que su hijo/ja estudie para que no le toque trabajar en la chagra, bajo el sol como les tocó a ellos/as. De manera que, la escuela es vista como el lugar en donde se pueden transformar las condiciones materiales de existencia de los/las estudiantes y por tanto las físicas, relacionadas con el trabajo al que pueden aspirar más adelante. En este sentido resultaría útil aprender a mantenerse quietos y en silencio como en algunas clases lo hacen, sin embargo, en el

contexto inmediato de los niños y niñas de San Antonio es casi imposible mantenerse de esta manera.

Por otro lado, en la escuela los conocimientos son segmentados por asignaturas, lo que constituye una diferencia radical con la manera de aprender de las culturas amazónicas. Esto, acompañado de la institucionalidad educativa, ha generado que los maestros se articulen al sistema educativo y económico nacional, lo que ocasiona que los maestros dejen de lado los conocimientos acerca de su cultura, por incorporar conocimientos externos y así ascender de escalafón docente nacional y, por consiguiente, tener mayor reconocimiento económico por su labor. Como resultado de todo esto, se siguen enfrentando problemáticas de la educación indígena, que vienen desde hace más de una década. Por ejemplo, los alumnos no aprenden, ni el contenido nacional, ni el propio de los currículos etnoeducativos. En ellos, se privilegia la lecto escritura y se omite la tradición oral, que varias de las comunidades usan como forma de aprendizaje (Houghton, 1998: pp. 53-59; Trillos, 1998:77).

El sistema educativo nacional plantea una educación jerarquizada, acumulativa y estandarizada, que responde a intereses políticos y nacionales. Se exigen unas maneras de pensar y ser que no están acordes con las formas de vida en una comunidad indígena. Por ejemplo, el currículo de la Institución Educativa Francisco José de Caldas contempla, como parte del programa de la clase de informática, explicar qué es y para qué sirve el software y hardware de un computador. Sin embargo, en la escuela de San Antonio no funcionan los computadores que alguna vez fueron donados. Y aunque se contara con otros equipos, el servicio de electricidad, las condiciones climáticas y de humedad no es la más apta para el funcionamiento de la sala de informática.

Si bien la etnoeducación ha sido entendida por algunas organizaciones indígenas, como un elemento de reivindicación cultural y símbolo de la lucha política en busca de la pervivencia de los conocimientos propios, la realidad es que se está educando en conocimientos externos a las comunidades indígenas. Este proceso, ha generado que varias familias vean en la escuela, una manera para adquirir conocimientos que ayuden al estudiante a abandonar la comunidad (Echeverri,2008: pp.2-7).

La imposición de conocimientos y quehaceres externos a San Antonio por medio de la educación, ha generado que la mayoría de prácticas tradicionales importantes para los tikuna, sean cada vez menos frecuentes. Desde la educación administrada por la Iglesia Católica y hoy en día por los requisitos del Ministerio de Educación Nacional, prácticas tikuna como la Pelazón están desapareciendo, de la misma manera como desaparece su función.

A pesar de esto, algunos padres de familia de las comunidades de San Antonio, San Juan de los Parentes y San Pedro, afirman que la escuela debe servir para que sus hijos/as adquieran el conocimiento “occidental” o de “blancos”. Porque ellos se encargan de enseñar en casa, el conocimiento tradicional indígena. Sin embargo, la mayoría de veces esto no sucede.

Los y las San Antonianos/as consideran más importantes los conocimientos de la educación escolarizada que los conocimientos tikuna, porque estos últimos no son evaluados. Anteriormente, en la escuela de San Antonio, el maestro era quien decidía si su estudiante ascendía o no de grado escolar. Ahora los/las maestros/as deben llenar una planilla bimestralmente, calificando el desempeño de sus estudiantes con un número de 0 -5. El cambio de valoración del estudiante, ha generado que varios de los niños/as bajo la calificación numérica, no puedan ascender de grado y es probable que tampoco vuelvan a asistir a la escuela. Esto es un ejemplo de porque los padres y madres de familia consideran que su hijo/a debe asistir y aprender conocimientos ajenos a su cotidianidad. Son los conocimientos de los “blancos” los que se están valorando, en este caso numéricamente (como en los exámenes de Estado), mientras que a los conocimientos tikuna, nadie les asigna un valor numérico o escrito. Con esto no quiero decir que no se conserven costumbres tikuna, sino que, muchas de ellas están presentes en acciones y quehaceres diarios en los que no se hace consciente su carácter tradicional.

En los cuerpos y sus movimientos, formación, uso y cuidados se conservan conocimientos y tradiciones tikuna. Es por medio del trabajo y juego diario de los niños y niñas de San Antonio, que se transmiten y mantienen las prácticas corporales, que pueden ser formas de aprendizaje. La escuela es el principal representante de la educación nacional y, además, en San Antonio tiene una importancia significativa. Allí se llevan a cabo encuentros y se toman decisiones que involucran

no solo a los/las estudiantes y maestros/as, sino a toda la comunidad. Es un lugar de paso para los/las extranjeros/as y de intercambios económicos y de conocimientos. Por esta razón considero que el papel importante de la escuela debe ser aprovechado. Esta debe ser el lugar y momento para conocer y mantener los conocimientos tradicionales. La escuela puede ser una herramienta que fortalezca el interés por saber y comprender dichos conocimientos.

No se trata de mantener los conocimientos tikuna estáticos y como parte de un pasado intocable. Sino como un conocimiento que aún se mantiene vivo en las acciones de los paisanos, aunque no sean del todo conscientes y reconocidos. Se trata de entender que, durante la pelazón ya no se mantiene a la muchacha encerrada por largos periodos del año, porque ya no puede faltar a la escuela. Pero también, saber que los conocimientos que se adquieren por medio de los cantos, comida y música durante la ceremonia, difícilmente pueden transmitirse durante una clase magistral, cuyo propósito es que quede un registro escrito en un cuaderno.

En este trabajo, repito, no pretendo que las costumbres y tradiciones se mantengan tal cual existieron cuando los fundadores de San Antonio poblaron este territorio. A San Antonio como a muchas comunidades indígenas, han llegado conocimientos y oficios externos a los contextos tikuna. Por esas razones muchos de los habitantes quieren formarse profesionalmente y salir de sus comunidades. Lo que realmente planteo es que, dichos conocimientos han generado cambios radicales casi siempre impuestos y no escogidos por los tikuna. La educación es una de esas imposiciones en las formas de vida indígena. A pesar del esfuerzo para reformar la educación en comunidades indígenas, con propuestas como la etnoeducación, la educación propia y la educación intercultural, ninguna ha rendido los frutos esperados. En el caso de la escuela de San Antonio, se han mezclado todas estas propuestas y ante los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional, la educación en la práctica es la escolarizada nacional y la manera de enseñar sigue siendo jerarquizada, acumulativa y estandarizada.

Aunque las concepciones que aborda la educación con/para/sobre los pueblos indígenas han sido varias y diferentes, la problemática de cómo llevarla a la práctica persiste. Muchas de estas concepciones y estrategias pedagógicas se mantienen en el papel. Los/las etnoeducadores/as de la escuela de San Antonio, se enfrentan a diferentes problemáticas y concepciones del mundo, por

fuera de su contexto, por lo que les resulta complejo enseñar. Es por esto que el Estado y las organizaciones indígenas deben esforzarse por solucionar las dificultades de la educación en cuanto a la manera de explicar, de transmitir y enseñar en la escuela indígena. Tal vez, para algunos pueblos, sea beneficiosa la existencia de prácticas pedagógicas salidas de sus conocimientos. Para que después de esto, se puedan preguntar por qué se deben adquirir conocimientos universales, occidentales o nacionales. Como lo defiende en este texto, para la comunidad tikuna de San Antonio, sus técnicas corporales son un medio para adquirir conocimientos más profundos sobre su cultura. Y la escuela el lugar que puede servir de puente para los conocimientos tradicionales y los estatales, siempre y cuando se hagan reformas estructurales en los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional y las formas de enseñanza de los/las maestros.

## Bibliografía

- Agencia de Noticias UN. (2015). La U.N. amplía proyectos de ecoturismo en el Amazonas. Disponible en: <http://agenciadenoticias.unal.edu.co/detalle/article/la-un-amplia-proyecto-de-ecoturismo-en-amazonas.html> [consultado el 27-09-2018]
- Asociación de Cabildos Indígenas del Trapecio Amazónico -ACITAM- (2008). *Plan de Vida de la Asociación de Cabildos Indígenas del Trapecio Amazónico*. (p.119). Disponible en: [http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/files/Plan%20de%20Vida\\_Tikuna\\_Cocama\\_Yagua.pdf](http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/files/Plan%20de%20Vida_Tikuna_Cocama_Yagua.pdf) [consultado el 14-09-2018]
- Asociación Zonal de Consejo de Autoridades Indígenas de Tradición Autóctono – AZCAITA- (2011). *Plan de vida de los pueblos Tikuna, Uitoto, Cocama, y Yagua*. (p.160). Disponible en: <http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/files/uitoto,%20tikuna,%20bora,%20cocama%20e%20inga%20-%20Plan%20de%20%20vida%20-%20ASOAIN.pdf> [consultado el 14-09-2018]
- Benei, V. (2008). Nacionalizando a los niños: escolarización, género y lengua en la India contemporánea. Pp. 431-457. En: *Raza, etnicidad y sexualidades: ciudadanía y multiculturalismo en América Latina*. (568 p) Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Instituto CES, Escuelas de Estudios de Género.
- Cardona, M., & Echeverri, J. A. (1997). Etnoeducación y cultura: elementos para una caracterización de la educación indígena en el departamento del Amazonas. *Boletín de Antropología*, 11(28), 71–92. Disponible en: [https://www.academia.edu/7545678/Etnoeducaci%C3%B3n\\_y\\_cultura\\_elementos\\_para\\_una\\_caracterizaci%C3%B3n\\_de\\_la\\_educaci%C3%B3n\\_ind%C3%ADgena\\_en\\_el\\_departamento\\_del\\_Amazonas](https://www.academia.edu/7545678/Etnoeducaci%C3%B3n_y_cultura_elementos_para_una_caracterizaci%C3%B3n_de_la_educaci%C3%B3n_ind%C3%ADgena_en_el_departamento_del_Amazonas) [consulta 15-01-2019]
- Citro, S. (2011). La antropología del cuerpo y de los cuerpos en-el-mundo. Indicios para una genealogía (in)disciplinar. Pp. 17 – 58. En Citro, S (Coor.), *Cuerpo plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. (347 p) Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Correa, F. (1992). A manera de epílogo. Derechos étnicos: derechos humanos. Pp. 319 -334. En: Correa, François. (Ed.). *Encrucijadas de Colombia Amerindia*. (334 p) Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología/Colcultura.

- Correa, F. (2015). La construcción del ser y el poder de los ancestros entre los pamiwa (cubeo). Pp. 53 – 94. En *Infancia y Educación. Análisis desde la antropología*. (235 p) Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Conferencia Episcopal de Colombia. *Vicariato de Leticia*. Disponible en: <https://www.cec.org.co/jurisdicciones/vicariato-apostolico/vicariatos-apostolico-de-leticia> [consultado el 19-03-2018]
- Constitución Política de Colombia (1991). Decreto 1718 del 2001. Asamblea Nacional Constituyente, Bogotá, Colombia, 6 de Julio de 1991. Disponible en: [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/decreto\\_1718\\_2001.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/decreto_1718_2001.html) [consulta 22-10-2018].
- Csordas, T. (2011). Modos somáticos de atención. Pp. 83 – 104. En Citro, S. (Coor.) *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. (347 p.) Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2005). La visibilización estadística de los grupos étnicos colombianos. (p.56). Disponible en: [http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/visibilidad\\_estadistica\\_etnicos.pdf](http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/visibilidad_estadistica_etnicos.pdf) [consulta 22-10-2018].
- Douglas, M. (1988 [1970]). Introducción. Pp. 8 -14. El rechazo ritual. Pp. 15- 35. Los dos cuerpos. Pp. 89 – 109. En: *Símbolos naturales. Exploraciones en cosmología*. (209 p) Madrid: Alianza
- Echeverri, J. (2008). ¿De Chagrera a Secretaria?: Balance de algunas acciones en etnoeducación en el Amazonas colombiano. Pp. 135 – 166. En: Bertely, M. Gasché, J. y Podestá, R. (Coordinadores). *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. (493 p) Quito: Ediciones Abya - Yala. Disponible en: <https://www.google.com/search?q=%C2%BFDe+Chagrera+a+Secretaria%3F%3A+Balance+de+algunas+acciones+en+etnoeducaci%C3%B3n+en+el+Amazonas+colombiano.&oq=%C2%BFDe+Chagrera+a+Secretaria%3F%3A+Balance+de+algunas+acciones+en+etnoeducaci%C3%B3n+en+el+Amazonas+colombiano.&aqs=chrome..69i57.1612j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8> [consulta 10-01-2019]

- Fagua, D. (2001). Diagnóstico Sociolingüístico del departamento del Amazonas. Los lagos (Periferia de Leticia): Contacto y cambio. (tesis de maestría) (p.183). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Fundación GAIA Amazonas —FGA— (2006). Disponible en: [www.gaiamazonas.org](http://www.gaiamazonas.org) [Consultado el 29-01-2018].
- Foucault, M. (2008 [1976]). El cuerpo de los condenados. Pp. 6 -30. Los cuerpos dóciles. Pp. 124 – 156. En *Vigilar y castigar. Nacimiento de una prisión*. (314 p) Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Geertz, C. (2003 [1973]). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. Pp. 19 – 40. En *La interpretación de las culturas*. (387 p) Barcelona: Editorial Gedisa.
- Guber, R. (2001). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Goulard, J.P. (2003). Cruce de identidades El trapecio Amazónico colombiano. Pp. 84-102. En García, C. (Compiladora). *Fronteras. Territorios y Metáforas*. (417 p) Medellín: Hombre Nuevo Editores.
- Goulard, J.P. (2010). Un horizonte identitario amazónico. Pp. 289 – 308. En: Chaves, M. y Del Cairo, C. (Compiladores). *Perspectivas antropológicas sobre la Amazonia contemporánea*. (677 p.). Bogotá: ICANH y Pontificia Universidad Javeriana.
- Hertz, R. (1990). La Asimetría orgánica. Pp. 107-110. La polaridad religiosa. Pp. 111-116. En *La muerte y la mano derecha. La preeminencia de la mano derecha*. México: Patria, Conaculta.
- Houghton, J. (1998). ¿A dónde apunta la educación en los pueblos indígenas? Pp. 51-68. En Trillos M. (comp.). *Educación endógena frente a educación formal*. (360p) Bogotá: Siglo XXI.
- Institución Educativa Francisco José de Caldas. (2018). Proyecto Educativo Comunitario (PEC). “Hacia un modelo pedagógico de educación propia e intercultural”. Archivo no publicado.
- Jackson, M. (2011). Conocimiento del cuerpo. Pp. 59-82. En Citro, S. (Coor.), *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. (347 p.) Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Ley 89 de 1890 (noviembre 16) Por la cual se determina la manera como deben ser gobernado los salvajes que se reduzcan a la vida civilizada. Disponible en:

- <https://www.mininterior.gov.co/la-institucion/normatividad/ley-89-de-1890> [consultado el 19-03-2018]
- López, C. (2003). Etnicidad y nacionalidad en la frontera de Brasil, Colombia y Perú. Los Ticuna frente a los procesos de nacionalidad. Pp. 147-160 En García, C. (Compiladora). *Fronteras. Territorios y Metáforas*. (417 p.) Medellín: Hombre Nuevo Editores.
- Mahecha, G. (2006). Leer y Escribir “Brujería de Blanco”: Los Procesos de Escolarización en el Bajo Apaporis. Pp. 185 - 215. En Garzón, O. (Compilador). *Educación, escuela y territorio: la fundación GAIA del Amazonas y su participación en los procesos de organización escolar en la Amazonía colombiana*. (p.342) Bogotá: Ediciones Antropos Ltda. Disponible en: [https://www.academia.edu/7869846/Educaci%C3%B3n\\_escuela\\_y\\_territorio\\_en\\_la\\_Amazonia\\_Colombiana](https://www.academia.edu/7869846/Educaci%C3%B3n_escuela_y_territorio_en_la_Amazonia_Colombiana) [consulta 10-01-2019]
- Mahecha, D. y Franky, C. (2010). Noción de cuerpo y persona entre los Nukak baká gente verdadera de la amazonia colombiana. Pp.113 - 127 En: *Museo Del Oro, Cuerpos Amerindios. Arte Y Cultura De Las Modificaciones Corporales*. (191 p.) ed: Banco De La Republica Biblioteca Luis Ángel Arango.
- Mauss, M. (1971 [1936]). Sobre la categoría del espíritu humano: la noción de persona y la noción del “yo”. Pp. 309 – 333. Técnicas y movimientos corporales. Pp. 337 - 342. En *Sociología y Antropología*. (430 p.) Editorial Tecno: Madrid.
- Merleau-Ponty, M. (1993). Prologo. Pp. 7-21. La síntesis del propio cuerpo. Pp. 165 -170. El cuerpo como expresión y la palabra. Pp. 192-218. En *Fenomenología de la percepción*. Editorial Planeta: Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura (2011). Tikuna. Disponible en: <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/APP-de-lenguas-nativas/Documents/Estudios%20Tikuna.pdf> [consulta el 22-10-2018]
- Ministerio de Educación Nacional (2010). “*Todos a aprender*”: Programa para la Transformación de la Calidad Educativa. Disponible en: [www.mineducacion.gov.co/cvne](http://www.mineducacion.gov.co/cvne) [consultado el 23-04-2018]

- (2018). “*Todos a aprender*” debe ser pensado como un programa a largo plazo para llegar a más colegios: ministra Yaneth Giha. Disponible en: [www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-366819.html](http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-366819.html) [consultado el 25-04-2018]
- (2018). “*Todos a aprender*” debe ser pensado como un programa a largo plazo para llegar a más colegios: ministra Yaneth Giha. Disponible en: [www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-366819.html](http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-366819.html) [consultado el 25 de abril del 2018]
- (2018). *Etnoeducación*. Disponible en: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-82802.html> [consulta el 26-10-2018]
- (2018). *Proyecto Educativo Institucional - PEI*. Disponible en: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-79361.html> [Consulta el 22-10-2018]
- (2018). *Proyecto Educativo Comunitario - PEC*. Disponible en: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-82804.html> [consulta el 22 - 10-2018].
- (2011). *Decreto No. 4807*. Disponible en: [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-293375\\_archivo\\_pdf\\_decreto4807.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-293375_archivo_pdf_decreto4807.pdf) [consulta el 26- 1- 2018]
- (2010). “*Todos a aprender*”: Programa para la Transformación de la Calidad Educativa. Disponible en: [www.mineduacion.gov.co/cvne](http://www.mineduacion.gov.co/cvne) [Consultado el 23-04- 2018]
- (1995). *Decreto 804 de mayo 18 de 1995*. Disponible en: <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-103494.html> [Consulta el 22-10-2018]
- (1971). *Ley 46 de 1971*. Disponible en: <http://www.suin-juricol.gov.co/viewDocument.asp?id=1600753> [consulta 22-10-2018]
- (1948). *Decreto Número 2388 de 1948*. Disponible en: [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103421\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103421_archivo_pdf.pdf) [consulta el 22-10-2018]
- Montes, E. (1997). El estudio de la tradición oral, la formación de maestros indígenas y la elaboración de textos. Reflexiones a partir del caso Ticuna. Pp. 142- 162. En *Pueblos indígenas y educación*. (233 p.) Quito: Ediciones Abya-Yala/ Cooperación Técnica Alemana CTZ.
- Mueses, C. (2008). Etnoeducación en Amazonas: ¿se indianizó la institucionalidad educativa o se institucionalizó la propuesta indígena? En *Revista Educación y Pedagogía*. Facultad de Educación, vol. xx, núm. 52, (septiembre-diciembre). Pp. 43-54. Medellín, Universidad de Antioquia. Disponible en:

- <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/9881>  
(consulta 10-01-2019)
- OCHA - United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. (2018). Mapa físico de Amazonas. Disponible en: <https://www.gifex.com/fullsize/2011-08-18-14347/Mapa-fsico-de-Amazonas.html> (consulta 27-09-2018)
- Pacheco, J. (2010). Acción indigenista y utopía milenarista. Desvíos y caminos de un proceso de constitución territorial entre los ticuna. Pp. 51 - 80 En Chaves, M. y Del Cairo, C. (Compiladores). *Perspectivas antropológicas sobre la Amazonia contemporánea*. (677 p). Bogotá: ICANH y Pontificia Universidad Javeriana.
- Pedraza, Z. (2010). Saber, cuerpo y escuela: el uso de los sentidos y la educación somática. En Calle14: revista de investigación en el campo del arte, vol. 4, núm. 5, julio-diciembre, 2010, pp. 44-56 Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá, Colombia.
- Real Academia Española. (2017). Diccionario de la lengua española. <http://dle.rae.es/?id=TtEMsxJ> [Consulta el 14-09-2018]
- Rogoff, B. (1993). Prefacio. El desarrollo cognitivo en el contexto sociocultural. Pp. 21 - 50. Primera parte. Lo individual en el contexto sociocultural. Pp. 51 - 97. Segunda parte. Los procesos de participación guiada. Pp. 97-179. *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. (301 p.) Buenos Aires: editorial Paidós.
- Santos, A. (2013). *Percepción tikuna de Naane y Naüine: territorio y cuerpo*. (tesis de Maestría). Universidad de Colombia. Sede Amazonía. Leticia, Amazonas, Colombia. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/45824/1/6565625.2013.pdf> [Consultado: 30-01-2018]
- Seeger, A., Da Matta, R. y Viveiros de C, E. (1987). A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. Pp. 1-19. En Oliveira João Pacheco de (org.) *Sociedades indígenas & indigenismo no Brasil*. Editora UFRJ Marco Zero. Río de Janeiro.
- Sierra, G. (2018). La fiebre del caucho en Colombia. Disponible en: <http://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-262/la-fiebre-del-caucho-en-colombia> [consulta 22-10-2018]
- Sistema de Información Ambiental Territorial de la Amazonía Colombiana. (2018). *Resolución INCORA 087 de 1882*. Disponible en:

- <https://siatac.co/web/guest/productos/ordenamiento/territorial/zrf/normatividad/resguardos> [consultado el 19-03-2018].
- Trillos, M. (1998). La educación indígena en Colombia. Pp. 69-93. En Trillos, M (comp.), *Educación endógena frente a la educación formal*. (360 p). Bogotá: SIGLO XXI.
- Ulloa, F. (2004). La era del caucho en el Amazonas (1870-1920): modelos de explotación y relaciones sociales de producción. En *Anales del Museo de América* 12. pp 183-204. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/28121088\\_La\\_era\\_del\\_caucho\\_en\\_el\\_Amazonas\\_1870-1920\\_modelos\\_de\\_explotacion\\_y\\_relaciones\\_sociales\\_de\\_produccion](https://www.researchgate.net/publication/28121088_La_era_del_caucho_en_el_Amazonas_1870-1920_modelos_de_explotacion_y_relaciones_sociales_de_produccion) [consulta 22-10-2018].
- Unimedios. Agencia de Noticias Universidad Nacional. (2015). Mapa de ubicación comunidades indígenas de sector de los Lagos. Amazonas. Disponible en: <http://agenciadenoticias.unal.edu.co/detalle/article/la-un-amplia-proyecto-de-ecoturismo-en-amazonas.html> [consulta 2-10-2018].
- Uribe, T. (2010). Caucho, explotación y guerra: configuración de las fronteras nacionales y expoliación indígena en Amazonia. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/meso/v17n34/v17n34a03.pdf> [Consulta 22-10-2018].
- Wegner, E. (2001 [1998]). *Comunidades de práctica*. (348 p.) Barcelona: Paidós
- Zarate, C. (2001). *La formación de una frontera sin límite: antecedentes coloniales del Trapecio Amazónico colombiano*. Pp. 229 – 259. En: Franky, C. y Zarate, C. *Estudios de la Amazonía colombiana*. (568 p) Bogotá: Editorial Unibiblos. Disponible en: <http://bdigital.unal.edu.co/3740/2840/laformaciondeunafronterasinlimites.pdf> [consulta el 8-10-2018]
- Zárate, C. (2003). Caucho, frontera y nación en la confluencia amazónica de Brasil, Perú y Colombia. Pp. 291-306. En García, C. (Compiladora). *Fronteras. Territorios y Metáforas*. (417 p) Medellín: Hombre Nuevo Editores.

**ANEXOS**

**Anexo 1**

**Conversación Eugenio Parente**

**Lugar: comunidad de San Antonio de los Lagos**

**Fecha: 11 de mayo del 2018**

Dayan Burgos: - Profe, Camacho habla de una dieta de ala niña cuando está encerrada, ¿Cuál es? ¿eso si se cumple?

Eugenio Parente: - sí, eso se hace. Por ejemplo, la muchacha no puede ver a ninguna persona. Solo la abuela y la mamá. A ningún muchacho porque dicen que se vuelve panema.

D.B.: - ¿panema?

E.P.: - sí. Ósea que se vuelve malo. Si pesca, ya no le va ben, si caza, ya no caza. Como que se vuelve flojo. ¡ah! Y la muchacha tiene su propia loza, pocillo, cuchara todo eso, ella no puede compartirlo.

D.B.: - ¿y la comida es diferente?

E.P.: - no, la misma de la familia, pero en su platico y con su cuchara.

D.B.: - profe y ¿de qué es e material de la casita?

E.P.: - de, este... aguaje! Eso lo hacen todo de aguaje.

D.B.: - ¿Cuál cree que es propósito de que los niños visiten la chagra?

E.P.: - pues, es que lo niños deben ir con sus papás, sus mamás mas que todo. Para que aprendan, se acostumbren y no se les olvide el trabajo de la chagra. Ellos deben ir desde siempre con su mamá.

D.B.: - ¿desde bebés?

E.P.: - desde que nacen. La mamá tiene que llevarlo bien pequeños, de bebés, amaquearlos debajo de un toldillo que llevan, entre amaqueo y amaqueo es que ellos aprenden, estando ahí es la única forma. Cuidaditos ahí, siempre con la mamá. Es que ellos aprenden es mirando, estando ahí, a su ritmo para luego hacer, uno contándoles se aburren. Que vayan, miren y hagan lo que puedan.

D.B.: - pero ¿los niños si trabajan en la chagra? Yo veo que es más lo que juegan y pepean que lo que trabajan.

E.P.: - ellos juegan, en eso se la pasan. En todo lado, siempre, eso es lo que hacen siempre. Acá, en la chagra, en la escuela, pero ahí van viendo, y ya cuando les toque, lo saben hacer.

## **Anexo 2**

**Conversación (fragmento) Tachineira Curico profesora grado cuarto de la escuela de San Antonio de los Lagos.**

**Fecha: 7 de mayo del 2018.**

**Lugar: escuela de San Antonio de los Lagos.**

...

Dayan Burgos: - ¿Por qué es importante la chagra?

Tachineira Curico: - Pues primero, porque nos da de alimentar a todos. Nos da de alimentar, sacan los productos a la venta, les dan de vestir.

D.B.: - Ahorita la gente tiene sus trabajos en Leticia, sus sueltos y todo eso. ¿la chagra sigue siendo importante igual?

T.C.: - Claro, claro porque, por el alimento. Porque así digamos estén trabajando en Leticia no ven plata en una semana en cambio en la chagra hacen la faraña y van a vender y tienen para el consumo

D.B.: - ¿Y entonces el sueldo si no es para el alimento para que es el sueldo?

T.C.: - Para comprar las cosas de sus hijos, la ropa, los zapatos, los materiales, la energía.

D.B.: - Profe ¿toda la gente de San Antonio tiene chagra?

T.C.: - Pues, no creo que toda la familia de aquí no tiene chagra. Los que no tienen ayudan a sus padres y abuelos y ahí comparten, trabajan en equipo.

D.B.: - Ósea que así no se tenga una propia hay una familiar. Todos deben trabajar en la chagra para beneficiarse de ella.

T.C.: - Aja, si no trabajan pues no tienen.

D.B.: - ¿Y la gente que trabaja en Leticia?

T.C.: - Pues más que todo los hombres son los que trabajan en Leticia. En la casa se queda la mujer y tiene que ir a la chagra o le paga a alguien que le ayude. Por ejemplo, en mi casa, mi papá trabaja y a mi mamá no le queda tiempo de ir a la chagra porque no le queda tiempo.

Nosotros no le dejamos y entonces cuando vemos que la faraña se esta acabando, el día que mi papá tiene libre es el día que se va con mi mamá a hacer faraña.

D.B.: - Ósea que la chagra es más que todo para la faraña, sea para vender o para el consumo.

T.C.: - Si

...

### Anexo 3

**Conversación proceso de la fariña (fragmento) Tachineira Curico profesora grado cuarto  
de la escuela de San Antonio de los Lagos.**

...

Dayan Burgos: - ¿Qué más se saca con un proceso extra?

Tachineira Curico: - Fariña, yuca, casabe, masato

D.B.: - ¿Y te sabes el proceso de cada una de estos?

T.C.: - De la tapioca es como el de la fariña, pero es un poco más complicadito. Del casabe si, de la fariña si y del masato, se cocina la yuca y toca esperar

D.B.: - ¿Y la del casabe cómo es?

T.C.: - Pues se saca del caldo de la yuca. Cuando se ralla, el caldo de la yuca. Se le saca y se le deja en una olla, en el sol. Que se seque solito y para que se seque más rápido encima se puede colocar una tela finita con ceniza. Y ya, después de tercer día va a mirar eso que ya esta duro y ya después lo utilizas para hacer casabe.

D.B.: - ¿Y queda duro? ¿Toca despolvorearlo?

T.C.: - Si, sirve para hacer casabe y colada se mezcla mas que todo con colada de plátano maduro.

D.B.: - ¿Y la fariña?

T.C.: - A pues la fariña. Se va a la chagra se busca, se pela, digamos lo botas al agua dos días y medio. Algunos llegan hasta tres, lo dejas ahí luego van y lo suben, lo lavan van y buscan otro bulto más fresco y lo mezclan con la yuca podrida y lo rallan. De ahí sale la masa y lo ponen a prensar. Y esperar hasta el día siguiente para ir a tostarlo

D.B.: - Ósea, lo dejan el día uno y lo dejan que se fermente en el agua el 2 y el 3

T.C.: - Si porque yo veo que unos lo dejan hasta tres

D.B.: - Luego, el día 5. Van por uno fresquito

T.C.: - Van a un bulto de yuca fresca para mezclarlo con la yuca podrida, digamos. Lo rallan y lo ponen a prensar para el día siguiente para tostar la fariña.

D.B.: - ¿Y si lo dejan más días prensado se daña o cuanto aguanta prensado?

T.C.: - Dos días aguanta, tres días, cuatro, digamos una semana así no creo porque la masa se daña.

D.B.: - Cuanto se demora uno tostado un bulto

T.C.: - Por ejemplo, un bulto son dos hornados, sería dos horas.

D.B.: - Dos horas por bulto

T.C.: - Depende, porque ahí unos que un bulto de una y otros de bulto por la mitad. Medio hornado, un hornado.

D.B.: - ¿Y después de que se tuesta, se deja enfriar o cómo es?

T.C.: - Si, lo ponen en una bandeja o en un costal

D.B.: - Se puede comer caliente

T.C.: - Si, algunos lo comen caliente o esperan que se enfríe

D.B.: - ¿Y cuánto dura la fariña después de tostada?

T.C.: - No, eso no hace daño no se da. Se demora por ahí...

D.B.: - Ósea, puedo durar un mes con mi kilo de fariña en mi casa y no se daña

T.C.: - Si, dos, tres, siempre y cuando usted no lo destape. Porque la fariña queda fría y bien suavecita

D.B.: - ¿Ósea si esta suavecita está dañada?

T.C.: - No está dañada pero no tiene el mismo sabor, pero no se daña. La tapioca se hace con el almidón, se le cierne, se le cierne.

D.B.: - ¡Ah! ¿es con lo mismo del casabe?

T.C.: - Si, así mismo como la fariña. Se le cierne y se le pone a asar, pero no me acuerdo como es el de la tapioca.

D.B.: - ¿La tapioca es blanca y la fariña es amarilla por qué?

T.C.: - Porque es yuca dulce y yuca amarga. El caldo de la fariña es amarillo pero el almidón es blanco.

D.B.: - Ósea que las dos duran lo mismo. ¿La yuca dulce y la yuca brava dura lo mismo en darse?

T.C.: - Entre nueve y un año. De resto menos no...

#### **Anexo 4**

### **CLASE DE LENGUA MATERNA – Yoí e Ipi**

**Lugar: grado tercero, escuela de San Antonio de los Lagos**

**Fecha: 17 de mayo del 2018**

**Min: 28:26**

Eugenio Parente: - Él (Yoí) la sacó de la semilla de umarí. Ellos tres fueron los que pescaron. Porque es que primero, ósea que ellos, cuando recogió la semilla, él la tenía en la casa. Él la escondía y solamente en la noche él la sacaba. Y Ipi, el hermano vivía en otra casa y escuchaba que se reía y preguntaba por qué se reía el hermano y nunca sabía. Hasta que un día, entonces, mientras el hermano fue a cacería, él buscó. Con quien era que reía el hermano toda la noche y empezó a buscar en todas partes hasta que buscó. La semilla, ósea la muchacha la tenía metida en una flauta. Allá le soplabla y después le sacaba y quedaba como una persona. Y eso cuando, cuando Ipi la encontró, era la cuñada de él y resulta que él la busco para que fuera su mujer y la embarazo. Y cuando la quiso volver a esconderla, ya no alcanzaba porque estaba redonda. Y el hermano estaba de cacería, y cuando llegó, entonces, él (Ipi), pues se escondía, pero él (Yoí) ya sabía. Cuando él se dio cuenta, entonces le pegó al hermano. Le pegó y lo mató. Y a la señora, le pidió que limpiara el semen. Y por eso hay unos palos que son, ¿ustedes no han visto unos palos grandes? Aquí no hay, pero en el Brasil si, son unos palos grandes que son finitos (señalando las extremidades inferiores) aquí y allá tiene como una barriga grande, ahí ella se limpió eso y por eso, esos árboles quedaron así. Lo mismo la pona, ahí también se limpió. Y entonces, de ahí es que, pues él (Yoí), le dijo a la señora que rallara huito para pintar al hijo y ahí revivió al hermano.

Dayan Burgos: - pero ¿Yoí e Ipi no son inmortales?

E.P.: - si son inmortales, pero entre ellos mismos pueden matarse. Y tenían el poder de revivir.

D.B.: - ¿cómo lo revivían?

E.P.: - pues dicen que donde él estaba, él pisaba duro y ahí se levantaba.

D.B.: - profe ¿cómo se llama la novia de yoi y de ipi? ¿Ahí no hubo un incesto? Porque una de la hermana es Aikuna y la otra es... ¿cómo es? ¿Pero no era ninguna de ellas dos? ¿Era otra?

E.P.: - era otra. A ella la sacaron de la semilla de Asaí. Del corazón. Ósea cuando ellos tumbaron el árbol

D.B.: - ¿cuál árbol?

E.P.: - el árbol que sostenía. Porque en el mundo tikuna, cuando estaba el árbol que era oscuro, no se podía, no, no se sabía si era de día o de noche. Porque las ramas del árbol tenían tapado todo. Entonces lo que ellos pensaban es que para que allá, para que haya claridad, pues tenían que tumbar el árbol. Porque ellos disparaban hacia arriba, con el arco y cuando golpeaba, entonces ellos miraban que todo el tiempo no era oscuro, sino que había luz. Y ellos, empezaron a tumbar el árbol

Valentina Perdomo: - ¿cómo se llama ese árbol?

E.P.: - wuane, es el mismo, pues dicen que la misma ceiba.

D.B.: - y de ahí ¿cayó la china?

E.P.: - jaja, no fue así. Cuando cayó el árbol, se formó el río Amazonas, las ramas son las quebradas, las hojas los lagos. Cuando cayeron el árbol, pues, se dieron cuenta que el árbol tenía corazón y entonces lo sacaron. Y cuando cortaron eso, todavía estaba cerca el corazón, salió, brinco. Y al brincar, lo cogió como una mariposa y después pasó a un tintín, luego por una guara y ya. Como que el tintín fue el último y ese lo metió en un hueco. Solamente le dijeron que esa semilla tenía que sembrarla y el tintín, es el que siembra todas las semillas que uno mira en el monte, que hay muchos frutos.

V.P.: - ¿eso qué es? ¿Un pájaro?

D.B.: - no, un ratoncito

E.P.: - y ahí es que entonces creció esa mata y con el tiempo, pues dio fruto y solamente dio uno. Y los dos cuidaban a ver quién ganaba, esa, el umarí. Y le ganó Yoí y de ahí fue que él la sacó. Esa fue la primera mujer que existió, Umarí.

V.P.: - y ¿cómo se llamaba?

E.P.: - Umarí

V.P.: - y las hermanas de Yoi e Ipi ¿cuántas eran?

E.P.: - dos

V.P.: - ¿cómo se llamaban?

E.P.: - Aikuna y Mowacha

V.P.: - ¿ellas de donde salieron?

E.P.: - ellos salieron juntos de la rodilla de Ngütapa

V.P.: - ¿Ngütapa es el papá de Yoí e Ipi?

E.P.: - si

D.B.: - y ¿qué le paso a él?

E.P.: - Ngütapa el tigre se lo comió. Se fue a cacería cuando estaban pequeños (Yoí e Ipi) y entonces allá, el tigre se lo comió.

V.P.: - ósea ¿los cuatro nacieron de la rodilla de Ngütapa y Ngütapa de dónde salió?

E.P.: - ese no se sabe de dónde salió

V.P.: - él es como el creados del universo.

D.B.: - y entonces ¿cómo es que Yoi e Ipi pescan a los tikuna?

E.P.: - porque éramos peces. Ósea del afrecho del huitto. Como, ósea, cuando Ipi ralló el huitto, él también se iba rallando junto con huitto pero él, no se había dado cuenta y el huitto tenía como el espíritu de Ipi. Entonces cuando pintaron al niño, terminaron de pintar al niño, entonces Yoi le dijo a la señora para que botara el afrecho a la quebrada y todo eso como son, así como uno ralla la yuca. Así le tiraron al río y todo eso, esas cositas se volvieron peces. Y todo eso, eran los tikuna. Entonces ellos nos cuidaron hasta que cuando ya estaban grandes nos pescaron y entre medio, estaba Ipi. En el agua, en medio de los peces.

V.P.: - ¿por qué él estaba ahí?

E.P.: - porque el ralló el huitto y se estaba rallando ahí. Y entonces él también se volvió un pescadito, pero le distinguían a él porque la coronilla tiene una línea luminosa. Usted mira, en la quebrada un pescadito y tiene aquí en la cabecita, eso en el agua brilla y ese es Ipi.

D.B.: - y ¿ese es Ipi?

E.P.: - jajaja ese es Ipi. Y coincide con la historia. Por eso yo digo, no sé si eso es cierto.

D.B.: - pero entonces ¿Yoí empezó a sacar los pececitos y se volvían personas?

E.P.: - sí, primero lo sacaron a él, la señora y luego a Ipi y ahí los tres empezaron a pescar. Primero empezaron a pescar con el coquillo. Con eso pescaron y todo lo que cogían se volvían animales. Después dijeron: - nosotros no queremos animales, queremos personas. Entonces empezaron a pescar con maíz, maíz y yuca y ahí salieron personas.

D.B.: - y ¿cuál era la mujer de Ipi?

E.P.: - él no tenía mujer

D.B.: - pero me acaba de decir que lo pescó la mujer

E.P.: - pero, lo que pasa es que él se metió con la cuñada

D.B.: - ah! La cuñada-mujer, pensé que se había conseguido otra

E.P.: -no. Por eso es que los abuelos, le molestan a los que se meten con la cuñada y le dicen Ipi.

V.P.: - profe, ¿tikuna qué es lo que significa?

E.P.: - hombres de piel negra

V.P.: - y ¿Aikuna significa algo?

E.P.: - no

V.P.: - y ¿Mowacha?

E.P.: - no.

V.P.: - profe, significa gente de negro por el huitto ¿cierto?

E.P.: - sí. Y por esa razón, la historia dice que el primer niño lo pintaron de huitto y los primeros niños que encontraron en el mundo, eran los tikuna. De pronto.

