



José Ignacio Bolaños Motta

Magíster en Educación Multicultural
y Etnoeducación
Universidad de los Llanos
(Villavicencio, Colombia)
jbolanos@unillanos.edu.co

Yamile Andrea Daza Monras

Licenciada en Pedagogía Infantil
CORMADES (Mapiripán, Colombia)
mile.17@hotmail.com

Kendy Viviana Rivera Barrios

Licenciada en Pedagogía Infantil
Gimnasio campestre Green Castle
(Villavicencio, Colombia)
kendy_rivera26@hotmail.com

Artículo de Investigación

Recepción: 16 de septiembre de 2016

Aprobación: 26 de febrero de 2017

DOI:

<https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n19.2018.7925>

Praxis
&
Saber

Revista de Investigación y Pedagogía
Maestría en Educación. Uptc

SENTIDOS DE FORMACIÓN EN LAS COMUNIDADES ACHAGUA Y PIAPOCO

Resumen

El presente trabajo surge de un proyecto investigativo adelantado en las escuelas públicas de las comunidades indígenas Achagua y Piapoco, ubicadas en el municipio de Puerto López, Meta. La propuesta pretende indagar los sentidos de formación implementados en la escuela pública, en contraste con los sentidos de adultez desarrollados en los escolares pertenecientes a los mencionados resguardos indígenas. Este estudio exploratorio de corte etnográfico tuvo por objetivo reconocer las causas de la deserción escolar en los estudiantes del resguardo, para lo cual se usaron estrategias de recolección de información como la entrevista y la cartografía social. A partir de la información recolectada se estableció una serie de categorías emergentes, partiendo de las propuestas de escuela mestiza y demás perspectivas impostadas u occidentales, que entran en relación con un grupo de comunidades tendientes a occidentalizarse ante la ausencia de una escuela intercultural, y como consecuencia de la fuerte influencia de las iglesias protestantes, las nuevas empresas de la zona y la escuela pública.

Palabras clave: cultura, escuela, tradiciones, formación.

THE SENSE OF EDUCATION WITHIN THE ACHAGUA AND PIAPOCO COMMUNITIES

Abstract

This work is the result of a research project carried out in public schools in the Achagua and Piapoco indigenous communities, located in the municipality of Puerto López in Meta. The approach seeks to explore the sense of education implemented in public education, in contrast to that one of adulthood developed by schoolchildren belonging to the mentioned indigenous reservations. This exploratory study of an ethnographic nature was aimed at identifying the reasons for the high-school dropout among students living in the reservation through the use of data collection strategies such as interviews and social cartography. Based on the collected information, a series of emerging categories was established on the basis of the ideas of the mestizo education and other western or artificial perspectives that enter into relationship with a group of communities having a tendency to be westernized due to the lack of an intercultural school and as a consequence of the strong influence of the Protestant churches, the new companies in the area and public school.

Keywords: culture, school, traditions, education.

LE SENS DE L'ÉDUCATION AU SEIN DES COMMUNAUTÉS ACHAGUA ET PIAPOCO

Résumé

Le présent travail est issu d'un projet de recherche réalisé dans les écoles publiques des communautés indigènes Achagua et Piapoco, situées dans la municipalité de Puerto López en Meta. La démarche vise à enquêter sur le sens de l'éducation implémenté à l'école publique, en comparaison avec celui de l'âge adulte développé chez les écoliers appartenant aux réserves indigènes mentionnées. Cette étude

exploratoire de nature ethnographique a eu pour objectif d'identifier les causes de l'abandon scolaire parmi les élèves de la réserve autochtone, en utilisant des stratégies de collecte de données comme l'entretien et la cartographie sociale. À partir de l'information collectée, une série de catégories émergentes a été établie sur la base des idées de l'école métisse et des autres perspectives artificielles ou occidentales qui entrent en relation avec un groupe de communautés ayant tendance à être occidentalisées en raison du manque d'une école interculturelle et comme une conséquence de la forte influence des églises protestantes, des nouvelles entreprises de la zone et de l'école publique.

Mots-clés: culture, école, traditions, éducation.

SENTIDOS DE FORMAÇÃO NAS COMUNIDADES ACHAGUA E PIAPOCO

Resumo

O presente trabalho surge de um projecto investigativo adiantado nas escolas públicas das comunidades indígenas Achagua e Piapoco, localizadas no município de Puerto López, Meta. A proposta pretende indagar os sentidos de formação aplicados na escola pública, em contraste com os sentidos de idade adulta desenvolvidos nos escolares pertencentes aos mencionados resguardos indígenas. Este estudo exploratório de corte etnográfico teve por objetivo reconhecer as causas da deserção escolar nos estudantes do resguardo, para o qual foram utilizadas estratégias de recopilação de informação como a entrevista e a cartografia social. A partir da informação recopilada se estabeleceu uma série de categorias emergentes, partindo das propostas de escola mestiça e demais perspectivas impostadas ou ocidentais, que entram em relação com um grupo de comunidades tendentes a ocidentalizar-se ante a ausência de uma escola intercultural, e como consequência da forte influência das igrejas protestantes, as novas empresas da zona e a escola pública.

Palavras-chave: cultura, escola, tradições, formação.

Introducción

*Entender la cultura flamenca andaluza es muy fácil,
si naciste en ella.
Paco de Lucía (Guitarrista)*

Pensar el asunto de la diferencia resulta ser de gran complejidad, más aún cuando el profesional de la educación se encuentra ante el reto de *educar* y *educar-se* para un contexto distinto, por lo cual es tarea y lugar de las humanidades, encargarse de repensar el lugar de los *diferentes*, en una sociedad con el derecho y el deber de educar tanto a las mayorías como a las minorías, hecho que se habrá de posibilitar a través de las escuelas, colegios y demás centros de educación pública. Es así como de manera tangencial a la investigación surge el siguiente interrogante: ¿es posible una educación intercultural en un Estado en el que las humanidades no están lo suficientemente cimentadas, tanto en las prácticas cotidianas como en las instituciones educativas? En este orden de ideas, se espera desarrollar reflexiones a partir de los sentidos de *escuela* desarrollados en dos instituciones educativas estatales, ubicadas en los Llanos Orientales de Colombia, que trabajan directamente con población mestiza e indígena.

El presente proyecto surge desde los espacios de la educación preescolar de las escuelas Umapo¹ y La Victoria, sedes creadas para atender a los resguardos indígenas Achagua² y Piapoco³, poblaciones que residen en la región de la Orinoquía, lugar en donde a lo largo de muchos años se han desarrollado *maneras* y *modos* de ser impuestos desde la escuela pública, y que influyen sobre estos grupos sociales que poseen una cultura propia y distinta, hecho que genera que se asuman prácticas culturales y sociales diferentes a las transmitidas de manera tradicional. Vemos entonces que en la interacción de dos culturas, en este caso los pueblos originarios y la población mestiza que

- 1 La palabra *Umapo* proviene de la cultura Achagua, y el significado ancestral para los nativos es: *abundancia de peces*.
- 2 *Achagua* es una palabra que proviene del término arawak, esta equivale en castellano al verbo: *aconsejar*.
- 3 *Piapoco* en la cultura Piapoco es un término que hace referencia al tucán, [dzase-chase] en lengua aborígen.

habitan el sector, se pueden tejer elementos culturales conflictivos, que tienen como consecuencia constantes tensiones —no hay guerra pero tampoco hay paz—. El punto más agudo de dichas tensiones entre lo mestizo y lo indígena se encuentra precisamente en el aula de clase, en los contenidos, metodologías y demás elementos de la enseñanza aplicados por los docentes de las respectivas escuelas del sector.

Por lo anterior, el objetivo inicial del proyecto era generar espacios de diálogo y consenso en torno a los sentidos de escuela y comunidad que se hacen presentes en los resguardos indígenas Achagua y Piapoco, con el ánimo de contribuir a la búsqueda de una posible solución al problema de la deserción escolar por parte de los estudiantes indígenas en las aulas de la escuela primaria. Para ello, en un primer momento se buscó identificar las causas de deserción escolar en los estudiantes de las instituciones educativas, con el ánimo de desarrollar espacios de discusión entre las investigadoras, las comunidades, los docentes y la población infantil, y de esta manera empezar a fortalecer el diálogo intercultural entre la institución y las comunidades originarias del sector.

Metodología

La presente indagación, desde el método inductivo (Pasek, 2008), pretendió hacer una interpretación de la realidad social (Bonilla & Rodríguez, 1997) indígena y su relación con la deserción escolar, a partir de los datos recolectados en una descripción densa y etnográfica (Geertz, 1992), desarrollada gracias a un acercamiento a los problemas de relación entre la escuela estatal y la cultura aborígen del sector, esto como una búsqueda de la identificación de prácticas sociales y su inferencia sobre los estudiantes indígenas que asisten a la escuela. En la búsqueda de descripción e interpretación de esta realidad se acudió a estrategias e instrumentos de recolección de datos, tales como la entrevista semiestructurada, la cartografía social (Diez & Escudero, 2012) y la observación participante, que de manera explícita posibilitaron un análisis de los discursos, de los imaginarios de formación y de sociedad, hasta la sistematización de la información obtenida dentro del contexto.

Algunos supuestos teóricos

Siendo la deserción escolar el problema base, y dado que no hay en la institución educativa del sector una visión clara en torno a la diversidad y diferencia cultural, el equipo halló, a través de varias situaciones y discursos, una escuela en la que la cultura de la mayoría mestiza se superpone sobre una minoría étnica, toda vez que en ella se enfatizan temáticas como: el idioma castellano, las ciencias clásicas y las matemáticas, dejando de lado lo tradicional o cultural de origen (Fuentes, 2013), para pasar a un fortalecimiento de la cultura occidental. De allí la necesidad de resaltar la visión propuesta por la interculturalidad (Aguado & del Olmo, 2009) en el centro educativo, pues a través de este concepto es posible comprender mejor la diferencia que constituye nuestro contexto local y nuestros países latinoamericanos (Walsh, 2013), donde conviven culturas otras que buscan *ser* y *pertenecer* a un mismo espacio, pero desde un pensamiento distinto.

Así las cosas, en un primer acercamiento hacia las comunidades indígenas Achagua y Piapoco (Espinell, 1975), el equipo investigador encontró necesaria una reflexión desde una perspectiva histórico-hermenéutica (Vasco, 1990) de las identidades culturales, retomando conceptos propuestos desde la interculturalidad (Esterman, 2014) como es la propuesta del diálogo entre-culturas, y las políticas desarrolladas por la multiculturalidad (Grueso, 2003), para así desarrollar una propuesta teórica-dialógica desde una ética enfocada al reconocimiento de los valores sociales, desde estas dos grandes conceptualizaciones de los estudios culturales, con el fin de resignificar la cosmovisión amerindia (Trigo, 2006) de las comunidades Achagua y Piapoco, además de desarrollar una explicación viable a la problemática social ya narrada, para lo cual se optó finalmente por posibilitar una crítica a la realidad cultural y escolar desde el discurso de la interculturalidad.

Resultados

A partir del interés investigativo que emergió del contexto, se indagaron las causas de la *deserción* o *desinterés* por las actividades escolares, o bien por los procesos de escolarización en los que se encuentran los

estudiantes de la comunidad estudiantil de los resguardos indígenas colombianos, específicamente de achaguas y piapocos. De esta manera, se realizó una interpretación de las concepciones de *escuela* presentes en los estudiantes de dos comunidades indígenas, las cuales se hallan en tensión en lo que respecta a su memoria cultural y ancestral, y los procesos de transculturación desarrollados hasta la actualidad.

Los datos sobre las comunidades se empezaron a recolectar a partir de la experiencia en el aula, en el diálogo cotidiano con los docentes de la institución y con los padres de familia. De esta manera, se desarrollaron dentro del equipo investigador nociones o sentidos de adultez, que a partir de fuentes primarias, la población adulta ha construido desde hace ya muchos años, pero que no habían sido objeto de investigación por personas del sector de la educación. Este hecho implicó generar una reflexión sobre los entornos escolares y familiares propiciados por las formas de hacer o vivir la cultura de las comunidades indígenas. Luego de esta larga indagación, se derivaron dos grandes categorías hacia el entendimiento y problematización de la realidad estudiada, la primera fue *Imaginarios de adultez en la niñez indígena* y la segunda denominada *Espiritualidades y occidentalizaciones*, a partir de la cual se estudió la tensión surgida entre dos perspectivas de vida: una que compete al *espíritu* o al mundo interior indígena; y otra categoría que corresponde al ideal de normalización propuesta desde una escuela occidental. Las mencionadas categorías conllevaron a profundizar en las nociones y roles (Moscovici, 1985) de niñez que se fundan desde los ideales de los integrantes de la población adulta de la comunidad. De tal suerte, se analizaron las concepciones de espacio en el aula de clase, las homogeneidades, las normalizaciones y la escasa relación de los ideales de esta escuela para con el mundo natural que la rodea. En definitiva, se logró observar que existen elementos que en la población indígena acentúan el papel de la infancia cultural propia, pero al tiempo existe afectación sobre ellos y su cultura a partir de la modernización mestiza.

Imaginarios de adultez en la niñez indígena

Desde su infancia, el ser humano se relaciona con una sociedad permeada o formada a partir de valores, tradiciones y costumbres que se transmiten de los mayores hacia las nuevas juventudes con intensidad

perdurable. Así un grupo desarrolla características y homogeneidades que hacen que determinada cultura se distinga de otra. A través de los diferentes espacios de formación y de trabajo cotidiano, el infante entra a ser parte de un proceso de aprendizaje de la cultura propia, de la cual será un ser político y adulto activo, esto dentro de las actividades y saberes que se construyen grupalmente en los escenarios escolares y familiares. Sobre este punto, Bonfil (2004) asevera que:

Todos los pueblos, todas las sociedades y todos los grupos humanos tienen cultura. Y todos los individuos, que necesariamente pertenecen a algún sistema social organizado, tienen también cultura, porque la sociedad se las trasmite y porque exige a todos el manejo de los elementos culturales indispensables para participar en la vida social (es decir, los valores, los símbolos, las habilidades y todos los demás rasgos que forman la cultura del grupo) (p. 117).

En las comunidades indígenas Achagua y Piapoco se vivencian de manera cotidiana procesos culturales que implican una visión sobre la formación humana y sobre los sentidos de adultez. Esto se aprecia cuando los niños reciben acompañamiento de los mayores en actividades tradicionales relacionadas con la culinaria o con la agricultura, lo cual constituye una forma de apropiación de su cultura, pues además los niños “cuentan sus historias, cuando cazan, pescan, y también suelen hablar sobre el clima” (Observación 1). Vemos, pues, cómo se van construyendo colectivamente sentidos de adultez indígena desde muy tempranas edades.

Ante los ojos de los investigadores, se asume que la niñez realiza estas actividades debido a que es así como la población adulta va incorporando en los niños la tradición, la memoria y las costumbres de su cultura, como también los imaginarios de sociedad adulta, lo cual se pone en concordancia con lo afirmado por Canclini (1990), quien dice que en los grupos indígenas “interesan más los bienes culturales —objetos, leyendas, músicas— que los actores que generan y consumen” (p. 196). Estas actividades basadas en imaginarios de ser, contruidos desde la propia identidad cultural, proyectan a la población infantil masculina de la zona como seres partícipes del mundo adulto a través de acciones como la recolección de alimentos. De la misma manera, las niñas se encuentran relacionadas con el desarrollo de labores domésticas en

compañía de las denominadas ancianas de la comunidad. Al respecto y para ejemplificar un poco, citamos la siguiente observación:

Uno de los niños estaba descalzo y buscaba la manera de meterse al nido sin que las hormigas lo picaran. Otro de los niños que estaba junto al docente, empezó a guardar la cola de la hormiga en una cama de hojas que hizo. Esto evidencia que el niño Piapoco de una forma, hace las veces de cazador o de recolector, actos que no se hallan presentes en la escuela occidental, pero sí en el mundo cultural piapoco (Comentario del observador 6).

Actividades como cazar, recolectar y pescar hacen del niño achagua y piapoco un ser de relación con su cultura, por lo cual resulta claro que esa niñez indígena no se visualiza a sí misma desde una concepción occidentalizada en donde *si el niño está en la escuela, por ende, no trabaja*. Por el contrario, para los niños indígenas resulta más clara la relación entre su cultura y el mundo natural, que la relación entre su cultura y la escuela mestiza. Es así como de manera alterna la primera infancia del sector logra identificarse a sí misma como un adulto que disfruta de extraer los productos de la tierra con el objetivo de hallar su sustento de la misma, acto que en poco se relaciona con la escuela, por lo cual se estima que es esta una de las causas más determinantes para el ausentismo a clase, y en un sentido más amplio y complejo, una de las causas de la deserción escolar. De otro lado, la niña indígena logra vislumbrar los ideales sociales que sobre ella establece su propia cultura, ideales que en términos foucaultianos determinan las posibilidades de ser del sujeto (Foucault, 2003) en lo que a imaginarios de sexualidad se refiere, es por esta razón que dentro de las entrevistas se generaron datos como el siguiente:

Se asume que una muchacha que cuenta con 22 años de edad y no ha tenido hijos, ya no consigue esposo. En el resguardo una mujer después de los 20 años, tiene caducidad, así —a esa edad— es muy difícil construir —conseguir esposo y construir un— hogar (Entrevista 2).

Estas enunciaciones permiten ver la forma como la cultura no solo establece las posibilidades y deberes de una persona dentro de su rol comunitario, sino que se dispone de una cronología para llegar a desarrollar el ser mismo de la persona. En este sentido:

Cuando hablamos de educación propia nos referimos a aquella que constituye la base fundamental de los conocimientos, saberes y valores que nos han formado y educado en la interiorización del ser indígena. Esto incluye el pensamiento y sentimiento colectivo y los principios de dignidad del pueblo al cual pertenecemos (Jiménez, 2001, citado por Castillo & Rojas, 2005, p. 84).

Es así como el infante empieza a asumir un grupo de roles que de manera directa inferen sobre los conocimientos y saberes culturales desarrollados en la comunidad y que obviamente no están presentes en la escuela, pues mientras el niño achagua o piapoco aprende en su cultura acciones que le ayudan a su subsistencia, en la escuela se encuentra ante un grupo de teorizaciones sin asidero en la práctica y en la vida cotidiana del llano que les rodea. Desarrollando un poco lo expuesto, el infante no siempre realiza acciones activas en la comunidad, ya que en algunas actividades asume el rol de espectador. Este es el caso de las festividades culturales, donde se evidencia que dentro de la amplia y variada cantidad de posibilidades ofrecidas por la cultura de sus ancestros, el infante se ubica de forma pasiva:

La población infantil participa muy poco de las actividades tradicionales. Acompañan a los familiares en las horas del día, jugando con los amigos o en los juegos traídos por los blancos. Los docentes hacen presencia, pero no participan de los concursos, toman el festival como horas de descanso (Observación 5).

De otro lado, la educación dentro de las comunidades está enfocada y fundamentada hacia la proyección de su propia vida *en* y *para* la comunidad indígena, en el ámbito de la siembra o la recolecta de productos para consumir como alimentos. Ahora bien, en cuanto a la educación formal que se les ofrece en la escuela, prevalece la visión occidentalizada de la escuela tradicional, la cual no se adecúa ni se adapta a las condiciones culturales de los niños de la comunidad. Por este motivo no se ha logrado fortalecer una formación practicista, pragmática y comprometida con la comunidad indígena de la zona.

En consecuencia, se estima que al no haber un diálogo entre las dos culturas, se hace presente el fenómeno de la deserción escolar, dado que no existen suficientes préstamos recíprocos entre ambas culturas. Uno de los ejemplos más claros es el uso de prácticas escolares que indican

elementos de la escuela construida por Occidente, como es el caso del modelo de evaluación escrita con el objetivo de la medición de los conocimientos, acto que resulta extraño y sin equivalente para las culturas Achagua y Piapoco. Como resultado, el escolar indígena se encuentra a un paso de la transculturación. Esto se evidencia a través de la estrategia educativa *Supérate*, manejada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), cuyos objetivos son: “apoyar el aprendizaje de los estudiantes en Lenguaje, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas e Inglés” (2014), además de la excelencia académica. Por lo anterior se observa que:

Los docentes no se sienten muy a gusto con las cartillas, ya que a los estudiantes se les dificulta por el español. Dentro del aula los temas son explicados en piapoco facilitando sus aprendizajes. Los niños y niñas durante las pruebas no se ven seguros sobre las respuestas que dan, pues he visto que no comprenden el castellano y necesitan el apoyo de un docente para su traducción (Comentario del investigador 9).

El programa *Supérate* es una estrategia del Estado que pretende mejorar la calidad de la educación. Esta propuesta se desarrolla en instituciones oficiales y privadas a partir de pruebas que son presentadas —en algunos casos— de manera online, y que enfatizan en dos áreas: las matemáticas y el lenguaje español, hecho que implica una homogenización de su cultura hacia la mestiza colombiana. Es así como la escuela, lejos de ser un espacio para la socialización y el diálogo *entre* culturas, se ha convertido en un puente de tránsito entre la cultura indígena y la modernidad de Occidente, dejando de lado el fomento de las especificidades culturales (Enríquez, 2005) que tanto enriquecen el prisma de culturas del Estado pluriétnico proclamado en la Constitución Nacional de 1991 (Castillo, 2006). Si bien desde hace ya varios años la educación ha dejado de ser un discurso de alguien sobre alguien, para pasar a convertirse en un factor de participación de diversos agentes sociales, en lo que respecta a las políticas educativas para las etnias, los ideales del Estado nacional colombiano se conservan en la legislación, más que en las prácticas:

La etnoeducación aparece y se oficializa en el país como una política de Estado para la atención educativa de los grupos étnicos, respondiendo también a la movilización política del movimiento indígena en los años 70 y como desarrollo del principio constitucional de reconocimiento a la diversidad étnica y cultural de la nación (MEN, 2009).

Al respecto se asume, en una posición más política, que es necesario desarrollar una propuesta desde el gobierno nacional aplicable a distintos sectores del país, direccionada a posicionar de manera positiva un sistema educativo favorecedor para la atención a las diferencias culturales en las instituciones educativas. En el caso del Meta, se hace necesaria la creación de licenciaturas para la formación en temáticas culturales y competencias claras en estudios de la cultura, de tal manera que se logren vencer los vacíos existentes en las propuestas vigentes de escuela en cuanto al reconocimiento de la diversidad en el plano político de la inversión, por parte de la nación colombiana.

Espiritualidades y occidentalizaciones

Las comunidades indígenas Achagua y Piapoco han desarrollado dentro de su memoria colectiva percepciones místicas y autosignificaciones sobre la idea propia del más allá, que propician una percepción de lo mágico y lo espiritual, hecho que posibilita el origen de creencias mágico-religiosas no muy alejadas de cierto grado de panteísmo:

Para nosotros hay tres mundos, uno que está arriba que es el cielo, el que está en el medio, ese es la tierra, y otro que está bajo de la tierra [...] Cada mundo tiene sus espíritus, los árboles tienen un espíritu, el viento tiene un espíritu, el agua... Y por eso los chamanes hablan con ellos para equilibrar las cosas, pedir autorización cuando se va sembrar, los blancos lo llaman agüeros, pero para nosotros si alguien interrumpe una ley natural puede haber un desastre natural (Entrevista 8).

A través de esta clase de cosmovisiones la organización social indígena ha desarrollado un cierto grado de jerarquías que inciden directamente sobre lo simbólico, por lo que los ancianos chamanes dicen comunicarse con el mundo de los espíritus con el objetivo de mantener el orden y el equilibrio con la sagrada naturaleza, de la cual se origina su sustento diario: “existe un río al cual solo van los chamanes y se comunican con los espíritus, pero si a este lugar va otra persona, la visita de esta — persona extraña— puede desencadenar un desastre natural” (Entrevista 1). Con respecto este tema, existe un grupo de búsquedas de equilibrio que incluye actividades comunales como bailes y rezos de la espiritualidad tradicional, conformado por ancianas, que en su rol de sabedoras de la

memoria tradicional de la comunidad, se encargan de transmitir su saber a las nuevas generaciones, perspectiva que involucra al juego como una práctica intergeneracional entre niñas y ancianas:

Cuando a las niñas les llega el periodo, se aíslan por quince días, luego el chamán la reza como un bautismo. Eso se hace en el río, tipo cuatro de la mañana, el primero en llegar es el chamán, él debe pedir permiso al espíritu del agua, luego ella se baña en el río. Es como si volviera a nacer. Después hacen una ceremonia en la comunidad, las ancianas la peinan mientras les dan consejos sobre cómo deben comportarse. Debe ser atenta y amable hacia las demás personas. Preparan platos y ella debe repartirlos hacia todas las personas que hayan ido al lugar. Por último le aplican en la boca ají, para que más adelante sea fuerte, valiente, le vaya bien en las cosas que ella realiza (Observación 6).

Sin embargo, las comunidades indígenas de la zona se han visto afectadas por la llegada de un número significativo de misioneros de ideología protestante, quienes se han encargado de traslapar, o quizás reemplazar, las creencias y prácticas tradicionales de los indígenas achagua y piapoco, por tendencias religiosas occidentales que están puestas sobre el tradicional cristianismo de Occidente, y que han empezado a permear sus imaginarios. Si bien dentro de la comunidad cada individuo es plenamente libre de profesar sus tendencias cristianas protestantes recientemente adquiridas, también está a disposición de cada cual conservar sus creencias espirituales. No obstante, esta tendencia religiosa ha desarrollado un trabajo muy riguroso con el objetivo de *cristianizarlos*, por lo que se ha desarrollado una evidente descalificación a las tendencias espirituales propias y anteriores, hecho que implica un cierto grado de violencia epistémica (Castro-Gómez, 2000). Para ejemplificar un poco la forma como una teología de orden protestante se involucra con las cosmovisiones indígenas, hacemos referencia a la siguiente entrevista:

La historia que cuentan en la Biblia tiene algunos parecidos con las creencias chamanísticas. En el cristianismo se habla de un dios que creó al ser humano, los seres vivos; en el piapoco hay un dios que rige las cosas de la tierra; con la historia de los hijos de Adán y Eva⁴, sobre

4 La historia que concuerda con el mito de la comunidad —para ser más precisos— es la de Caín y Abel relatada en el libro del Génesis, no obstante se optó por poner la entrevista con las palabras tal cual como fueron expresadas en el momento del ejercicio investigativo.

cómo un hermano asesina al otro, en la comunidad hay una similar; creo que es el mismo dios sino que se llama con otro nombre. Es cierto que por eso se han dejado de realizar ciertas prácticas (Entrevista 7).

Se logró establecer, gracias al trabajo de campo, que dentro de los resguardos se ha conformado una iglesia cristiana protestante con locación formalizada, y en ella un pastor de la comunidad dirige el culto una vez a la semana, del cual algunos infantes se hacen partícipes. Los misioneros —algunos de origen norteamericano— se acercan a las comunidades y generan una interacción a fin de enseñar pasajes bíblicos y traducir la biblia al lenguaje nativo para facilitar la comunicación y posteriormente desarrollar sus ceremonias y cultos, propios de la mirada del poder colonial (Walsh, 2013) del mundo cristiano (Quijano, 2013). De tal manera, estas tendencias religiosas occidentales buscan sustituir las creencias tradicionales, dando paso a la objetivación de una nueva creencia religiosa, a una segregación y un etnocidio (López, 2008), pues tal como señala Dussel (1977):

Esa super o metarreligión es, exactamente, la religión como supraestructura socio-cultural determinada por estructuras de dominación política (sobre las clases oprimidas, internamente, y sobre las minorías; y sobre los pueblos periféricos extranjeros) y económica (como bien lo indica Herberg: el del capitalismo monopólico internacional) (p. 35).

Así pues, se generan diversas concepciones acerca de acciones que se crean en escenarios colectivos, entrelazando lo espiritual tradicional con lo religioso occidental. Para ejemplificar un poco, en el transcurso del festival realizado en una de las comunidades, el chamán inició la festividad con una *bendición*, hecho que para las comunidades, poco tiene de tradicional. Prácticas como los denominados minutos de silencio por un fallecido son también actitudes muy mestizas y que cada vez toman más fuerza en la comunidad. En resumen, la coexistencia de creencias espirituales místicas y tradicionales, contrapuestas a las nuevas prácticas religiosas mestizas y cristianas en el mundo indígena, se han convertido en elementos que ponen de manifiesto una transformación o una adaptación de la cultura de los Achagua y Piapoco, lo cual compromete el futuro y la prevalencia de dos de los pueblos aborígenes más importantes del Meta, situación no alejada de las problemáticas que afronta América Latina (Moya,

2009). En este orden de ideas, existe una creciente participación de personas de las comunidades, en su mayoría de género masculino, que desean dedicarse a trabajos relacionados con empresas agrícolas productivas, lo cual tiene una implicación directa sobre los propósitos de formación visualizados para los escolares de la comunidad, toda vez que la modernización terminaría con las formas tradicionales de obtención del alimento, “las creencias y los bienes tradicionales. Los mitos serían sustituidos por el conocimiento científico, las artesanías por la expansión de la industria” (Canclini, 1990, p. 17).

Durante los últimos años, las comunidades indígenas han entrado en relación con un grupo de empresas agrícolas que funcionan en los alrededores de sus territorios, hecho que ha complicado considerablemente la cuestión del medio ambiente, territorio y salud, factor que tiene también incidencia sobre los sentidos de espiritualidad de las comunidades, para las cuales la tierra posee un reconocimiento en el orden de lo sagrado, más que de producción de bienes de consumo. Una de las empresas que se ha posesionado en los últimos años es la Fazenda⁵, debido a su importancia en el campo de la porcicultura y agricultura. En un principio muchos de los datos hallados en el proyecto evidenciaron una demanda de empleo para la población indígena en este ámbito de la producción, y como efecto de este fenómeno muchas personas pertenecientes a las comunidades han dejado de ser dueñas de tierras y han pasado a convertirse en obreros para las mismas empresas. De tal suerte, el dinero se ha vuelto un factor de suma importancia en el imaginario del grupo social, que ha ido abandonando sus actividades tradicionales, tales como la recolección, la búsqueda de hormigas, la siembra, la pesca, etc., que se desarrollan al interior de la cosmovisión achagua y piapoco, para pasar a devengar un salario mínimo mensual y así solventar las necesidades que la aculturación les ha otorgado, actitud que implica un doblegamiento ante la coerción social del sistema capitalista, el cual insta a los países en vía de desarrollo a mejorar la calidad de vida (Nussbaum, 2012) de sus ciudadanos, desde el punto de vista del desarrollo económico e individual. Con lo anterior se logró establecer que muchas de las

5 Es una empresa del grupo Aliar que cría cerdos y procesa carnes, ubicada en el municipio de Puerto Gaitán, Meta.

personas que componen la comunidad han empezado a visualizar nuevas expectativas de vida, hecho que tiene una inferencia directa sobre el objeto de formación de los infantes dentro de las escuelas.

Es de esta manera como se empiezan a evidenciar, no solamente sentidos de escuela, sino también un grupo de sentidos de visión y proyección de vida hacia las nuevas generaciones:

Desde la primera reunión de padres que se desarrolló, se logró reconocer un vasto grupo de concepciones manejadas por los adultos en torno a la escuela y el papel que este organismo educativo cumple, pues según ellos la escuela es: el lugar al cual los niños vienen a aprender matemáticas y lenguaje español, para que cuando estos sean adultos puedan salir a trabajar en las fincas de las personas blancas. Es por este motivo que los padres y madres dijeron estar a gusto con la escolaridad, pues quizás de esta manera a los escolares les sería más fácil aprender el castellano y hacerse un futuro en la sociedad (Comentario del investigador 8).

La expresión anterior afirma de manera vehemente el ideal que se cierne sobre los niños desde los padres de familia de la comunidad, las proyecciones de futuro que determinan las acciones y sentidos que se ejercen sobre los infantes, encaminadas hacia una ética capitalista (Weber, 2004) adscrita a una ética protestante, en donde la visión del agro productivo puede llegar a satisfacer las necesidades de un nuevo estilo de vida no tradicional (Hobsbawm, 2002). En diálogo con algunos docentes de la institución, se logró establecer que cerca de cuarenta personas de la comunidad pertenecen a grupos protestantes, hecho que de alguna manera ha impactado la forma como se desarrollan las actividades culturales, escolares y también extraescolares. Es también de estimar y a juzgar por la avanzada de los grupos protestantes en el sector, que aunque la escuela es pública y no posee como tal una filiación directa a una religión como tal —como sí lo son los colegios administrados por órdenes católicas—, es de esperar que algún día su administración interna se llegue a relacionar de manera más cooperativa con las misiones protestantes. Por tales motivos, los infantes de las comunidades indígenas que se escolarizan se ven afectados ante un inminente proceso de transculturación, desde la cultura propia hacia la cultura occidental, pues como se había mencionado antes, el programa curricular de la escuela aún no ha logrado adaptarse a las

culturas ancestrales achagua y piapoco. En consecuencia, la escuela está en relación con los procesos de transculturación auspiciados por la religión protestante y las empresas del sector, hecho que da celeridad al desvanecimiento de la cosmovisión indígena y de sus principios cosmogónicos y sociales.

Conclusiones

Como se pudo observar, la cuestión en torno a la deserción escolar como problema de investigación remitió al equipo investigador a buscar otros espacios, no escolares, pero sí de formación del ser, que alimentan la identidad, como son: las empresas que rodean el sector, las iglesias cristianas protestantes, y por otro lado, las festividades tradicionales y los lugares en donde se desarrolla la recolección de los alimentos, espacios en donde la población infantil gesta su formación personal de manera desescolarizada, quizás e inadvertidamente, en forma de *situaciones de aprendizaje*, como lo propone Van Manen (2010) y que contrasta con las cuatro paredes, el pupitre y con la obligatoriedad de mirar hacia el tablero en donde se encuentran los maestros en ejercicio, quienes desde la lengua castellana desarrollan las cartillas del programa *Supérate*, subvencionadas por el Estado nacional colombiano, como parte de las competencias propuestas del MEN.

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente estudio busca propiciar un fortalecimiento en la región de la Orinoquía con respecto a los programas de formación de formadores en las distintas ramas de la educación, dígase: bilingüe (Unicef, 2005), intercultural (Paludárias, 2006), o la etnoeducación, y demás discursos que pueden ayudar a resignificar lo tradicional y lo aborigen que existe en el oriente colombiano, en una región que anhela la paz y la armonía entre las comunidades. El presente texto pretende, además, ser esperanzador, y se espera que en un futuro no muy lejano se establezcan políticas que ayuden a sopesar el asunto de la identidad y el respeto hacia las diferencias que habitan en las aulas. No obstante, mientras este fenómeno ocurre, los niños achaguas y piapocos seguirán caminando llano adentro, recolectando frutas, buscando una escuela propia, buscando hormigas, pescando, o quizás, buscando un refugio ante la *aculturación* que con fuerza se cierne sobre sus progenitores.

Referencias

- Aguado, T., & del Olmo, M. (2009). *Educación intercultural, perspectivas y propuestas*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Bonfil, G. (2004). *Pensar nuestra cultura*. Ciudad de México: Alianza Editorial.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). *La investigación en ciencias sociales, más allá del dilema de los métodos*. Bogotá. Grupo Editorial Norma.
- Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Naucalpan: Editorial Grijalbo.
- Castillo, A., & Rojas, E. (2005). *Educar a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Castillo, J. (2006). *El Estado-Nación pluriétnico y multicultural colombiano: la lucha por el territorio en la reimaginación de la nación y la reivindicación de la identidad étnica de negros e indígenas*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Castro-Gómez, S. (2000) *Ciencias Sociales, Violencia Epistémica y el Problema de la "Invencción del Otro"*. Buenos Aires: CLACS Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Diez, J., & Escudero, B. (2012). *Cartografía Social. Investigación e intervención desde las ciencias sociales, métodos y experiencias de aplicación*. Patagonia: Universitaria de la Patagonia.
- Dussel, E. (1977). *Religión*. Ciudad de México: Editorial EDICOL.
- Enríquez, P. (2005). *Cultura Andina*. Lima: Altiplano E.I.R. Ltda.
- Espinel, N. (1975). *Los Achagua* (Tesis de Antropología, Universidad de los Andes Bogotá, Colombia).
- Esterman, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la filosofía intercultural. *Polis*, 1-18.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Fuentes, J. (2013). *Hacia una filosofía de la educación intercultural: diversidad moral, identidad cultural y diálogo intercultural* (Memoria para optar el grado de doctor, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España).
- Geertz, C. (1992). *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Grueso, D. (2003). *¿Qué es el multiculturalismo?*. Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Hobsbawm, E. (2002). *La invención de la tradición*. Barcelona: Editorial Crítica
- López, J. (2008). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. Ciudad de México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Secretaría de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Supérate*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-339326.html>.

- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Enseñar y aprender de la diversidad y en la diversidad*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-208081.html>.
- Moscovici, S. (1985). *Psicología Social I. Influencia y cambio de actitudes, individuos y grupos*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Moya, R. (2009). *La interculturalidad para todos en América Latina*. La Paz: Plural Editores.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Paludárias, J. (2006). *Educación y diversidad cultural: la educación intercultural en Cataluña*. Cataluña: Ediciones de la Universitat de Lleida.
- Pasek, E. (2008). *La construcción del problema de investigación y su discurso*. Ponencia. Cabudare. Universidad Fermín Toro.
- Quijano, A. (2013). *Economía, ecosimías y perspectivas decoloniales, Elementos sobre visiones y prácticas de diferencia económico/cultural, (re) vivir*. (Tomo I). Quito: Ediciones Abya Yala.
- Trigo, E. (2006). *¿Recorre la civilización el mismo camino del sol?*. Popayán: Fondo Editorial Universidad del Cauca.
- Unicef, (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación.
- Van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Vasco, C. (1990). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. Manizales: CINEP
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir, (re) vivir*. (Tomo I). Quito: Ediciones Abya Yala.
- Weber, M. (2004). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Edición magnética. Tlahuapan: Premiá Editora de Libros, S. A.