

Identidad ancestral y educación en la comunidad indígena Nükak

Daniel Esteban Tique Jiménez

**Trabajo de investigación presentado como requisito parcial
para optar al título de:
Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua
Castellana e Inglés**

**Directora:
Maestranda en educación, María del Pilar Rodríguez Casallas**

**Universidad de Cundinamarca
Seccional Girardot
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades:
Lengua Castellana e Inglés
Girardot
Abril de 2018**

Dedicatoria

Dedico esta tesis a mi familia, ellos fueron la motivación para lograr alcanzar esta meta.

Agradecimientos

Agradezco a Dios por darme la oportunidad de alcanzar mis metas, por darme la fuerza y la valentía para seguir adelante.

Agradezco a mi familia por su apoyo incondicional y sus buenos deseos.

Agradezco a la comunidad indígena Nükak por su colaboración y buen recibimiento.

Agradezco a todos aquellos que hicieron parte de la construcción de esta tesis, así como también a todos aquellos que hicieron parte de mi formación como docente y como persona.

Resumen

Esta tesis plantea un análisis de los procesos de educación en la comunidad indígena Nükak y su influencia en el autorreconocimiento de su identidad ancestral. El trabajo hace uso de una metodología crítica para identificar, analizar y explicar los hallazgos encontrados en la observación a la luz de teorías macro sociales.

Palabras clave: Identidad, territorio, etnoeducación, educación intercultural

Abstract:

This thesis presents an analysis of the education process in the indigenous Nükak community and its influence on the self-recognition of their ancestral identity. The work makes use of a critical methodology to identify, analyze and explain the results found in the observation in the light of macro social theories.

Keywords: Identity, Territory, Ethnoeducation.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	7
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	8
OBJETIVOS	15
JUSTIFICACIÓN.....	16
ALCANCES	17
1. MARCO DE REFERENCIA	19
1.1 ANTECEDENTES	19
1.1.1 <i>Sobre etnoeducación</i>	19
1.1.2 <i>Sobre los Nükak</i>	22
1.2 MARCO LEGAL O NORMATIVO	25
1.3 REFERENTES TEÓRICOS.....	28
2 MARCO METODOLÓGICO	36
2.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	36
2.2 NIVEL DE INVESTIGACIÓN	37
2.3 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	37
2.4 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN.....	38
2.4.1 <i>Etnografía Crítica</i>	38
2.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	39
2.6 FASES DE LA INVESTIGACIÓN	39
2.6.1 <i>Fase 1: Construcción de un registro primario</i>	39
2.6.1.1 Componentes de la descripción	¡Error! Marcador no definido.
2.6.1.2 Requisitos de Validez para el registro primario.	41
2.6.2 <i>Fase 2: Generación de datos dialógicos a través de entrevistas</i>	42
2.6.2.1 Entrevistas cualitativas.	43
2.6.2.2 Protocolo de entrevista cualitativa	¡Error! Marcador no definido.
2.6.2.3 Requisitos de validez para la etapa 2	44
2.6.3 <i>Fase 3: Análisis de los datos recolectados en las etapas 1 y 2</i>	45
2.6.3.1 Análisis reconstructivo de la etapa uno.	45
2.6.3.1.1 <i>Características de la inferencia hermenéutica.</i>	46
2.6.3.1.2 <i>Análisis del horizonte pragmático</i>	¡Error! Marcador no definido.
2.6.3.2 Análisis reconstructivo de la etapa 2.....	47
2.6.4 <i>Fase 4: Descubriendo las relaciones del sistema</i>	47
3 ANÁLISIS DE DATOS	49
4 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66

INTRODUCCIÓN

Los *Nükak* son un pueblo de cazadores y recolectores de la Amazonia colombiana, cuya auto denominación, *Nükak baka'*, puede ser traducida como 'la gente verdadera'. Sin embargo, más que un nombre esta expresión condensa un proyecto moral y político colectivo, con el que este pueblo busca reproducirse física y socialmente, guiar las conductas individuales, perpetuar y fertilizar el cosmos y guiar las relaciones con las demás personas y seres del universo.

Los Nükak han sido erróneamente llamados por la sociedad occidental, y por otros indígenas, como Makú o Mako, término con el que no se autodenominan, pues éste fue utilizado hace muchas décadas para señalarlos como “esclavos” o personas de menor jerarquía, en pocas palabras, es un término originalmente despectivo usado ahora por colonos para referirse a los miembros de esta comunidad.

Estos indígenas son también una de las últimas tribus nómadas del continente, aunque han ido perdiendo progresivamente este rasgo que los caracteriza y han empezado a sedentarizarse. Factores como la expansión del colonialismo, las enfermedades y la guerra armada en Colombia, han imposibilitado el retorno de estas tribus a sus territorios ancestrales.

La temática de esta tesis se basa en una triada entre etnoeducación, identidad Ancestral y el grupo indígena Nükak. Teniendo estos ejes en cuenta se realizó una investigación sobre la educación que se le estaba brindando a la comunidad Nükak y la influencia que tiene sobre su identidad.

Este proyecto, surge del interés del investigador sobre este grupo indígena, sumado a un contacto previo que generó una especie de sensibilidad hacia las culturas indígenas.

Este trabajo se realizó con el fin de cuestionar y analizar la educación que se les brinda a las comunidades indígenas y si esta es apropiada y acorde a sus singularidades.

Problema de investigación

La situación que viven las etnias indígenas en el mundo, en Latinoamérica y sobre todo en Colombia es devastadora, pues estas han sufrido un proceso de expropiación de tierras, pérdida de la lengua y desarraigo cultural que amenaza con extinguir sus comunidades. Una de las etnias más afectadas en Colombia por esta situación es la comunidad indígena Nükak, última tribu nómada del continente, condición que, al día de hoy, muy pocos de sus miembros mantienen, debido a factores como la presencia de grupos armados en sus zonas de movilidad y la influencia de la colonización que avanza hacia sus poblaciones. Esta problemática ocasiona directamente la pérdida de la identidad ancestral de la población.

Frente a este problema, el Estado ha tomado medidas concretas para recuperar la identidad cultural de los Nükak. Una de esas medidas tiene que ver con la implementación de políticas educativas, las cuales están lejos de resolver las problemáticas de esta población, pues se enmarcan en modelos de educación asimiladora.

Para entender mejor la influencia de la educación no diferencial en el auto reconocimiento de la identidad ancestral de la comunidad indígena Nükak del asentamiento de Agua Bonita, es necesario mencionar los factores que más han impactado en la pérdida de la identidad cultural, a saber, la colonización y la pérdida de sus territorios. Para esto, se tomarán tres aspectos principales, la colonización, la pérdida del territorio y, como consecuencia de las dos anteriores, los servicios institucionales sin un enfoque diferencial.

Hallazgo, colonización y pérdida de su identidad

Los Nükak eran una etnia indígena en aislamiento voluntario y casi desconocida a nivel nacional antes de su primer contacto oficial con las comunidades externas a sus territorios. Los factores que llevaron a esta tribu a su decadencia se intensificaron hace más de 25 años a raíz de este encuentro entre los Nükak y los pueblos no indígenas. A pesar de que no eran abiertamente conocidos, ya habían tenido un contacto previo con colonos y misioneros, con quienes tenían acercamientos ocasionales e intercambiaban utensilios (Politis, 2007).

En el año 1988, después de varios encuentros esporádicos con misioneros de la Asociación Nuevas Tribus de Colombia, se dio el primer encuentro oficial entre razas, cuando un grupo de 41 indígenas fue avistado por colonos en las cercanías del municipio de Calamar, Guaviare. Desde entonces, este sería el último grupo indígena en Colombia que entró en contacto con la civilización (Politis, 2007) provocando, en aquel año, una enorme atención mediática. En consecuencia, el Estado, comunidades académicas de antropólogos nacionales e internacionales volcaron su atención sobre esta comunidad, marcando así un antes y un después en la historia de la etnia Nükak.

Una de las primeras consecuencias de estos encuentros fue el incremento de los casos de enfermedades ajenas al conocimiento de la comunidad. Los datos que arrojaron los estudios demográficos hacia el año 1995 señalan que hubo una reducción del 38,4% de la comunidad, siendo la gripa la causante de la mayoría de las muertes (Cabrera, 1997).

Del mismo modo, la influencia avasalladora de los colonos, trajo consigo el fenómeno de la explotación de indígenas en cultivos de coca, de lo cual han sido objeto también los Nükak. En el departamento del Guaviare la producción y procesamiento de coca ha sido por muchos años el negocio más rentable (Politis, 1994), por lo cual, esta práctica ilegal en los territorios indígenas ha perjudicado directamente a estas poblaciones. Los jóvenes Nükak, en su afán por salir de su situación de pobreza y hambre, deciden trabajar con colonos en los cultivos de coca (Franky, 2011). Aparte de esto, la medida tomada por el Gobierno para extinguir las plantaciones de coca con

Identidad ancestral y educación en la comunidad indígena Nükak

herbicidas, trajo como consecuencia la contaminación de los cultivos de los indígenas, provocando en algunos casos intoxicación (Cabrera, 1997).

Los efectos del contacto directo con el mundo occidental se fueron traduciendo en desajustes en sus prácticas tradicionales, la alianza matrimonial, por ejemplo, sufrió cambios, al igual que la trasmisión de conocimientos y en especial las prácticas chamanísticas, esto último debido a la muerte prematura de los ancianos Nükak (Mahecha, Franky y Cabrera, 1998).

Así mismo, aspectos vitales como el cuidado del cuerpo se han visto influenciados por los contactos con los *Kawene* (término para designar al hombre blanco) (Barbero, Cabrera y Mahecha, 2012). En consecuencia, la presión social del discurso moral y estético propia de los colonos, así como las insinuaciones sexuales, hicieron que los indígenas sintieran vergüenza de sus cuerpos desnudos y acogieran las vestimentas occidentales reemplazando así su estética por una *apropiada* a los ojos de los colonos (Franky, 2011).

Por otro lado, la inminente necesidad de usar el español para la comunicación directa con los colonos ha marcado una generación de bilingües, especialmente entre los más jóvenes de la población. En consecuencia, se evidencian dos fenómenos; de una parte, surgen líderes juveniles, quienes sobresalen por su manejo del castellano y su conocimiento de los *Kawene*, en oposición con las viejas costumbres de liderazgo y toma de decisiones propias de un *Nükak Baká* (término para designar a un Nükak verdadero) y, de otra parte, según Barbero (et al, 2012) los Nükak poseían varias formas de habla como los cantos y adivinanzas, que hacían parte de las representaciones simbólicas cotidianas en los rituales de este pueblo y, en la actualidad, poco se conocen estas formas de habla debido al abandono de esas prácticas tradicionales. Este fenómeno es común a todos los grupos Nükak y se acentúa por la creciente escolarización en castellano.

Los Nükak utilizan el lenguaje para categorizar su mundo, su universo. A esta categorización se han sumado nuevos elementos y conceptos de los diferentes grupos sociales con los que se relacionan (colonos, misioneros, otros indígenas, etc.). Es así

Identidad ancestral y educación en la comunidad indígena Nükak

como la lengua Nükak presenta singularidades que pueden acelerar aún más su extinción. En primer lugar, de acuerdo con Latam (2016), el número de hablantes de Nükak en la relación con el número de hablantes del español es totalmente inferior. Las cifras en el 2016 hablaban de unas 200 familias frente a más de 65 mil habitantes tan solo en San José del Guaviare según el Dane. Esto demuestra una especie de dominio y superioridad del español sobre la lengua nativa. En segundo lugar, el uso de la lengua extranjera para la comunicación fluida con los colonos se ha vuelto necesaria, pues en el diario vivir tienen que establecer relaciones con entidades gubernamentales, políticos, extranjeros, entre otros. A esto se suma que no hay una política específica de planificación lingüística para esta lengua (Barbero et al, 2012).

Servicios institucionales sin enfoque diferencial

Otro factor de la problemática de la población Nükak está relacionada con los servicios institucionales sin un enfoque diferencial. La influencia del Estado, las organizaciones indígenas, el comercio, inciden indirecta o directamente en la identidad de este pueblo.

Pese a que los Nükak actualmente han sido reconocidos tanto nacional como internacionalmente como una etnia en condición de vulnerabilidad, el Estado sigue sin definir un mecanismo de atención para ello. Las acciones institucionales que promueven no obedecen al enfoque diferencial que se promulga en la Constitución de 1991 y que debería responder a los derechos de los pueblos indígenas en el país. Esto se debe al poco conocimiento de los funcionarios que desarrollan acciones directas con este pueblo y a la imposición de las ideas de bienestar occidental por encima de las de este pueblo (Barbero et al, 2012). En este sentido, la movilidad que aún tienen algunos indígenas Nükak se convierte en pretexto para la no aplicación de políticas y proyectos de salvaguarda para dicha población. De esta forma se señala que “la movilidad que para los Nükak es una estrategia política para sobrevivir y resolver conflictos, para los agentes institucionales es un reto para su atención” (Franky, 2011).

Identidad ancestral y educación en la comunidad indígena Nükak

Uno de estos servicios institucionales presentados por el Gobierno consiste en el desarrollo, por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN), de un plan etnoeducativo para la comunidad, acorde con sus singularidades culturales, sin embargo, este plan no se ha llevado a cabo. Aun así, para el asentamiento de Agua Bonita, la Secretaría de Educación tiene asignada a una docente de la etnia tucano quien imparte clase siguiendo el modelo nacional de educación para la población mayoritaria. Esto, claramente, va en contra de los servicios institucionales con enfoque diferencial, puesto que, al no tener una capacitación adecuada en etnoeducación y educación propia, cualquiera que intervenga sin conocer las tradiciones, la lengua, la cultura y la cosmovisión de la comunidad, está ayudando a la aculturación y pérdida de la identidad ancestral de este pueblo.

Es muy poco lo que se ha podido aportar a la etnia Nükak en cuanto a etnoeducación y servicios institucionales por parte del Estado, ya que no se cuenta por el momento con un plan etnoeducativo diferenciado, ni tampoco se ha hecho una capacitación de docentes que conozcan la problemática y sepan influir positivamente sobre esta a partir de las costumbres de la comunidad. Una educación que no respete los valores ancestrales que identifican a una comunidad y que no tome en cuenta la educación autóctona, perpetúa el empobrecimiento y la pérdida de las tradiciones, pues es una educación asimiladora que representa un factor perjudicial para su cultura e identidad.

Pérdida de su territorio ancestral

Un segundo aspecto importante para entender la problemática de la pérdida de la identidad ancestral es la misma condición nómada natural de este pueblo. Con el paso de los años esta se ha ido perdiendo, pues han adoptado un estilo de vida sedentario asentándose en distintas zonas. Esta pérdida de su naturaleza no se debe solo a una imitación de la cultura occidental, sino a dos problemas de peso mayor. Por un lado, la expansión de la sociedad colona ha impactado los sitios de movilidad Nükak, por lo cual, estos se han visto en la obligación de cambiar sus vías de movilidad; por otro lado,

Identidad ancestral y educación en la comunidad indígena Nükak

el conflicto armado en Colombia ha invadido las zonas pertenecientes a estas etnias, por tanto, al ser esta una región estratégica para los cultivos ilícitos y corredores para el tráfico de drogas, persiste un conflicto bélico entre la guerrilla de las Farc (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia), los paramilitares y el Ejército (Franky y Mahecha, 2010), siendo los grupos indígenas habitantes de este territorio los más afectados, pues se vieron obligados a realizar cambios en sus dinámicas de desplazamiento que los distingue como pueblos nómadas.

Los miembros de esta comunidad tienen una movilidad que depende enteramente de los territorios de circulación, pues estos proveen de recursos básicos a la comunidad y son puntos clave para los clanes (Franky, Cabrera y Mahecha, 1995). Las unidades de residencia Nükak tienen un proceso dinámico de recomposición, ganando y perdiendo grupos domésticos, es decir que, en sus viajes de un lugar a otro, sus miembros pueden asentarse en algún lugar ya sea temporal o definitivamente. Franky et al, señalan que “estos movimientos son generalmente motivados por afiliación residencial, visitas, celebración de rituales, conflictos entre las personas, fructificación de las especies vegetales, gustos e intereses personales frente a diversos recursos, etc.” (Franky et al, 1995, pág: 4).

Para los Nükak el medio es su mundo, puesto que ellos adaptaron el territorio a su forma de vida. Cuentan con un sofisticado conocimiento de la selva, sobre la cual basan la transformación y cualificación de los recursos del bosque, lo que les garantiza una producción constante y variada de recursos y alimentos (Franky et al, 1995). Su dinámica socio-espacial les garantizaba un adecuado aprovechamiento de los recursos, sin llegar a sedentarizarse o a depender de una única producción de materias primas.

Sin embargo, la intromisión de grupos armados (Farc y paramilitares) en la zona ha ocasionado que los territorios de movilidad socio-espacial Nükak queden relegados a zonas de poca extensión y a asentamientos, con lo cual se pierde la representación simbólica de su cultura, pues no solo tienen una movilidad por necesidad de recursos, sino que es todo un proceso de adaptación a un nuevo entorno (espacio geográfico) que implica un cambio cultural e identitario.

Identidad ancestral y educación en la comunidad indígena Nükak

Desde el año 1997 la frontera norte del territorio Nükak se convirtió en zona de guerra entre la guerrilla de las Farc, los grupos paramilitares y el Ejército nacional colombiano. Conflicto que los afectó directamente, generando al menos seis desplazamientos forzados entre los años 2002 y 2006 (Franky, 2011). Durante estos años se produjo un éxodo de la comunidad hacia San José del Guaviare y otros territorios.

A raíz de la pérdida de sus territorios, los Nukak pasaron a depender cada vez más de las ayudas del Estado, dado que los recursos de la base natural escaseaban por estas zonas, por lo cual cambiaron sus hábitos alimenticios. La situación de desplazamiento trajo a su vez hacinamiento y confinamiento (Barbero, Cabrera y Mahecha, 2012) aspectos que conllevan a conflictos internos en la comunidad debido a la competencia por los recursos limitados.

Conclusión de la problemática

Estos encuentros entre colonos e indígenas además de diezmar a la población, sugirieron un cambio en las conductas tradicionales de dicha comunidad (Politis, 1994). Estas conductas tradicionales son las que le dan una identidad ancestral única a los Nükak. La pérdida de esta identidad es un fenómeno producido por distintas causas.

El grupo Nükak del asentamiento de Agua Bonita ha sufrido todas las afecciones de índole cultural y social presentadas anteriormente. Es evidente que sus tradiciones han cambiado, los niños y jóvenes conocen cada vez menos sobre su cosmogonía y se muestran poco interesados en los conocimientos y prácticas ancestrales de su comunidad. Existe un marcado interés por las novedades que ofrece la cultura de los *Kawene*. Las prácticas occidentales se han vuelto su rutina; la cotidianidad de muchos jóvenes Nükak está en la drogadicción, el alcoholismo y la prostitución (Mahecha y Franky, 2011). El devenir de esta comunidad se encamina cada vez más hacia la pobreza y los problemas sociales. Consecuencia del despojo territorial, a medida que se pierde su lengua, se pierde la tradición oral, se pierden las costumbres milenarias que han hecho sobrevivir su cultura tradicional por siglos.

Identidad ancestral y educación en la comunidad indígena Nükak

El Gobierno ha intervenido en la comunidad de muchas formas, una de ellas es la educación, pero no es una educación que se diferencie de la occidental, por el contrario, es una educación que ignora los valores ancestrales de la comunidad. Este tipo de educación, en lugar de contribuir con la recuperación de las tradiciones milenarias, ha perpetuado la aculturación mediante la práctica de pedagogías que nada tienen que ver con esta población y que, lejos de solucionar las problemáticas identitarias, se está convirtiendo en un instrumento que termina de catapultar, aún más, a los Nükak hacia su inminente desaparición.

Formulación del problema

¿Qué influencia tiene la educación no diferencial en el autoreconocimiento de la identidad ancestral del grupo indígena Nükak del asentamiento de Agua Bonita, ubicado en la periferia de San José del Guaviare en el departamento del Guaviare, Colombia?

Objetivos

General

Mostrar la influencia que tiene la educación no diferencial en el autorreconocimiento de la identidad ancestral de la comunidad indígena Nükak.

Específicos

- Identificar cómo se están llevando a cabo los procesos educativos en la comunidad indígena Nükak.

Identidad ancestral y educación en la comunidad indígena Nükak

- Analizar qué aspectos de la educación no diferencial inciden en el autorreconocimiento de la identidad ancestral de la comunidad indígena Nükak
- Describir las relaciones de poder existentes en los procesos de educación llevados a cabo con la comunidad indígena Nükak

Justificación

Los pueblos indígenas hacen parte de nuestra riqueza histórica y cultural, son un legado de nuestros antepasados. Las minorías indígenas han sufrido un proceso de exterminio, así como también un desarraigo de sus costumbres y su lengua. Actualmente, las etnias representan solo una pequeña parte de la población latinoamericana. Para que se logre una preservación, recuperación y revitalización de las culturas indígenas en Colombia y el mundo, es necesario tomar medidas drásticas que ayuden a mejorar las condiciones de vulnerabilidad de estos pueblos.

Una de las medidas tomadas por organizaciones gubernamentales tiene que ver con el tema de la educación. El Gobierno, busca, en alguna medida que se reconozcan los derechos a la educación para los pueblos indígenas, por lo cual se han propuesto proyectos de etnoeducación y educación propia que posibilitan la inclusión de estas etnias a la educación, sin dejar de lado los valores ancestrales que los identifican como indígenas. Sin embargo, toda vez que estos proyectos de educación no se hacen siguiendo los parámetros propios de una educación diferencial, se perpetúan los problemas culturales, sociales y humanos que degradan y provocan desarraigo en las comunidades.

En ese orden de ideas, resulta vital estudiar y socializar estas temáticas, de tal manera que se conozca la forma en la que se debe y no se debe brindar educación a una etnia indígena, por lo cual, la importancia de la presente propuesta de investigación, radica en la crítica constructiva a los modelos de educación que no permiten el desarrollo

Identidad ancestral y educación en la comunidad indígena Nükak

de una educación propia y cuyo impacto negativo se puede reflejar en las diferentes comunidades.

Por otro lado, la investigación, aunque incipiente, es un aporte que amplía la mirada que hace la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés de la Seccional Girardot, de la Universidad de Cundinamarca, en la medida en que, a pesar de ser una perspectiva de análisis importante dentro de la problemáticas de la educación, el programa no lo aborda, desconociendo, hasta cierto punto, el impacto que dichos abordajes podrían tener sobre las formas de educar en la región. No se debería desconocer la presencia de la diversidad étnica de la región del Alto Magdalena que es, en buena medida, atendida por los egresados del programa.

Dado que parte de los compromisos de la universidad es contribuir con el desarrollo de las regiones donde se encuentran ubicadas sus respectivas seccionales, no se puede desconocer que los maestros contribuyen en la preservación de la diversidad de las diferentes comunidades que integran la región, esto bajo el supuesto de que, como parte de la calidad educativa, se respeta la identidad y diversidad étnica.

Alcances

Para Fidias Arias, existen diferentes niveles de investigación, los cuales se refieren al grado de profundidad que estas tengan. Desde este autor, se formulan tres niveles de investigación. El primero es el nivel exploratorio, el cual realiza una investigación de un objeto o fenómeno poco conocido o estudiado, por lo que se proporciona un punto de vista aproximado de dicho objeto o fenómeno. En segundo lugar, está el nivel descriptivo, éste consiste en brindar una caracterización del fenómeno, hallando de ese modo comportamientos o conductas. En tercer lugar, tenemos el nivel explicativo que busca las causas de los fenómenos.

La presente propuesta de investigación está circunscrita al nivel explicativo pues pretende explicar por qué ocurre y en qué condiciones está planteado el fenómeno, dicho de otra forma, se pretende hacer un análisis de las problemáticas de la identidad ancestral

Identidad ancestral y educación en la comunidad indígena Nükak

en relación con la educación de la comunidad Nükak a la luz de teorías sociales. Se busca, concretamente, tomar aspectos importantes del concepto de identidad ancestral y establecer relaciones con los procesos de educación que reciben los miembros de la comunidad Nükak. En ningún momento se quiere hacer una intervención en la comunidad, ni la creación de un plan etnoeducativo, ni impulsar algún tipo de propuesta social de salvaguarda. Finalmente, esta investigación aspira a constituirse en la primera fase de una futura propuesta en educación propia en la comunidad indígena Nükak.

1. MARCO DE REFERENCIA

1.1 Antecedentes

1.1.1 *Sobre etnoeducación*

El término etnoeducación fue acuñado por primera vez por Guillermo Bonfil Batalla para referirse a una educación diferenciada para los grupos étnicos. Bonfil la define como “un proceso social permanente inmerso en la cultura propia que consiste en la adquisición de conocimientos y valores y, en el desarrollo de habilidades y destrezas que capacitan para participar plenamente en el control cultural de su comunidad” (Bonfil, 1981).

Para Carrioni y Bodnar el término etnoeducación, supone un cambio en las relaciones que la sociedad ha establecido con las culturas autóctonas, definidas ya en términos no de dependencia e integración, sino de reconocimiento, respeto y mutuo enriquecimiento, mediante el análisis crítico de los recursos culturales propios, apropiados, enajenados e impuestos y su interacción dinámica, de unas culturas con otras (Carrioni y Bodnar, 1991).

En el caso colombiano, a partir de la Constitución de 1991 el Estado adoptó un nuevo concepto de etnoeducación entendida como un conjunto de políticas públicas educativas coherentes con la definición de un Estado multicultural y pluriétnico, por lo que la etnoeducación debe ser entendida como una educación diferencial en los valores de la etnicidad nacional, teniendo en cuenta que la identidad cultural del país es el mestizaje de las raíces africana, la indígena e hispana.

Por otra parte, en la Ley 115 de 1994 o Ley de educación, se define a la etnoeducación de la siguiente manera:

Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos (...) Esta educación debe estar ligada al

ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones (artículo 55 del capítulo 3).

Dentro de las acciones concretas que se pueden documentar en relación a la influencia de la etnoeducación y la educación no diferencial en grupos étnicos, se puede mencionar, por ejemplo, que en el año 2015 Sosa Avendaño presentó un trabajo de grado en la Universidad Piloto de Bogotá, donde analiza los procesos etnoeducativos para la construcción de identidad del cabildo muisca de Suba, donde señala las dificultades que se tienen a la hora de implementar políticas educativas que guíen a una solución de los problemas sociales, culturales y políticos presentes en una comunidad indígena. Menciona también los problemas metodológicos que han causado inconvenientes en el momento en que se quiere implementar la etnoeducación en una comunidad. Según Sosa, factores como la cobertura, la falta de acuerdos con la comunidad para definir el currículo y la poca capacitación de docentes para impartir este tipo de educación, hacen que los procesos educativos afecten la construcción identitaria de las comunidades indígenas. Hace también hincapié en la “homogeneización” entendida como la práctica de colonización en lugar de la inclusión que menciona la Constitución nacional. Para Sosa, la mala práctica etnoeducativa puede significar, en gran medida, la pérdida de la identidad cultural, la deculturación y el etnocidio. Este estudio permite establecer semejanzas entre los procesos etnoeducativos de los que habla esta autora y los procesos llevados a cabo en la comunidad indígena Nükak.

Por otra parte, son muchos los estudios e investigaciones que se han hecho en relación con la etnoeducación. A manera de ilustración en el presente documento solo se van a mencionar tres, pero en la nota al pie se referencian otros por si el lector está interesado en ampliar la temática¹.

En la gobernación del departamento de Casanare se implementó un plan educativo que incluye la atención a diez grupos étnicos ubicados en 10 resguardos. Este plan, mediante un proyecto etnoeducativo, busca incrementar la atención educativa para

¹ Aparte de los proyectos mencionados anteriormente, también se pueden referenciar: Arango y Sánchez (2004) con *Etnoeducación indígena en el pueblo Ika* (también conocidos como Arhuacos) cuya etnoeducación articula su propia educación indígena con la educación oficial y, *Ordenamiento Educativo del Pueblo Indígena Kankuamno*, desarrollado por Jaime Enrique Arias, Cabildo Gobernador Kankuamo.

grupos indígenas. El proyecto, parte de las diferentes problemáticas del departamento, tales como la falta de acceso de los grupos étnicos a la educación, la ausencia de modelos educativos diferenciales, la falta de profesores capacitados para ejercer la etnoeducación y la carencia de una política educativa que reconozca los saberes ancestrales de las comunidades. Esta propuesta busca fortalecer los procesos etnoeducativos mediante la implementación de proyectos que aporten con los costos académicos, costos de alimentación, transporte, infraestructura, nombramiento de docentes, etc. En los resguardos indígenas de este departamento se tiene la idea compartida por las autoridades indígenas, profesores, estudiantes, comunidad y funcionarios, de que la función de la escuela en los resguardos consiste en, por un lado, ayudar a conservar y fortalecer los valores y costumbres tradicionales y, por otro lado, impulsar las innovaciones y facilitar los vínculos entre las comunidades indígenas y la sociedad.

En esta línea está la Universidad del Cauca que buscaba dar solución a las problemáticas educativas de los grupos indígenas de la región por medio de un plan de etnoeducación que contrarreste los errores del pasado, pues con la llegada de la escuela evangelizadora se inició un proceso de modificación de los aspectos fundamentales de la cultura, la lengua y las creencias. Este proyecto, titulado *Etnoeducación en Cauca y Nariño. Informe de sistematización del proceso etnoeducativo de las comunidades Eperara Siapidaara de Nariño y Cauca*, adelantado por el Grupo de Estudios en Educación Indígena y Multicultural Geim-vice rectoría de Investigaciones de la Universidad del Cauca, consideró de vital importancia el desarrollo de una investigación curricular que permitiera una profesionalización de maestros indígenas cualificados y, al mismo tiempo, la creación de currículos pertinentes al contexto sociocultural, disminuyendo así la educación impartida por terceros ajenos a la comunidad, así como apoyar las iniciativas educativas propias de la comunidad respetando el derecho a una educación propia.

Por otra parte, el proyecto de etnoeducación en el Chocó titulado *La Etnoeducación en el Chocó. Alternativas para su desarrollo – Propuestas*, está encaminado a la construcción de un currículo educativo para comunidades de etnia

negra; surgió de un proceso participativo de las comunidades étnicas negras en el municipio de Itsmina-Chocó cuya base fue un diagnóstico en relación al desarraigo cultural, el reconocimiento étnico, la integralidad, la defensa de la territorialidad y el problema del orden ambiental, entre otros. Con base en los resultados del diagnóstico el proyecto se centró en el docente y lo reconoce como el protagonista de los procesos de enseñanza. Este se convierte en un actor proactivo en la construcción y adecuación de un currículo diferenciado, atendiendo a las condiciones socio-culturales y ambientales de la etnia. Para esta adecuación curricular, el docente debe tener en cuenta ciertos factores procesuales como convertir en contenidos las expresiones socio-culturales de la comunidad; determinar con qué objetivos se plantean los contenidos, especificando su naturaleza cognoscitiva, valorativa, práctica y psicomotora; identificar el área a la que pertenecen dichos objetivos; comparar el programa curricular con lo planteado por el MEN; determinar el tipo de actividades requeridas por los alumnos y docentes, básicas para el aprendizaje, los materiales y los mecanismos de evaluación y establecer una continuidad en los diferentes niveles educativos a partir de los nuevos temas u objetivos que se incorporan.

El documento explica de manera secuencial los pasos del proyecto, empezando por el surgimiento de la propuesta y la planeación en conjunto con la comunidad y las instituciones gubernamentales, pasando por la formación de docentes en etnoeducación negra; presenta la aplicación de la propuesta y culmina con las experiencias que se llevaron a cabo.

1.1.2 Sobre los Nükak

Generalmente se cuenta con varios autores que han expuesto el tema de la etnoeducación con culturas indígenas y negritudes en Colombia y lo significativos que han sido sus trabajos con y para estas comunidades, no obstante, la literatura sobre la educación y las formas en que se ha hecho educación con los Nükak es prácticamente inexistente. El poco interés académico sobre este tema ha contribuido de manera contundente a la pérdida de las tradiciones culturales del grupo indígena. Por el contrario, son muchos los trabajos sobre la identidad ancestral de los Nükak, lo cual

evidencia un interés solo de parte de estudiosos de la antropología y la sociología. Igual que con el apartado anterior solo se reseñan brevemente tres estudios, otros empleados en el presente documento podrán rastrearse en el apartado de referencias bibliográficas.

En primer lugar, mencionamos a Carlos Eduardo Franky quien en su trabajo titulado *Acompañarnos contentos con la familia. Unidad, diferencia y conflicto entre los Nükak (Amazonía colombiana)*, presenta un estudio etnográfico sobre el sentido que tiene para los Nükak vivir como “gente verdadera”; muestra aquí cómo dicho proyecto común es ante todo una práctica en permanente actualización, tanto en la conducta individual como en las interacciones y actividades colectivas, que se materializan en aspectos como el manejo del medio y la construcción y cuidado del cuerpo. Por ello, vivir como gente verdadera no es una condición dada ni un estatus que una vez alcanzado se conserve hasta la muerte. Al ser un proceso inacabado, para los Nükak la formación de gente verdadera está en un constante riesgo que atenta contra su reproducción y la continuidad de este mundo. Este riesgo proviene de acciones, emociones y actitudes amorales de los mismos Nükak o de otros seres del cosmos, las cuales se expresan en situaciones como enfermedades o conflictos interpersonales. Así, la vida diaria de este pueblo se desarrolla en una tensión continua entre la actualización del proyecto de la gente verdadera y el peligro de su extinción (biológica y social) e incluso, de la destrucción de este cosmos. Desde otra perspectiva, esta investigación aborda la convivencia, sobre cómo, al acompañarse y compartir, parientes y cuñados fortalecen lo común, lo que los une, tratando de lidiar con lo que los puede separar; señala también, cómo este pueblo actualiza un sentido de unidad en la diversidad que le permite reproducirse como Nükak baka, articulando las diferencias sin negarlas. Para desarrollar estos temas, la tesis explora las principales características del proyecto de formar y vivir como gente verdadera, así como algunas de las estrategias y mecanismos o dispositivos sociales que los Nükak han desarrollado para dicha actualización. Así mismo examina ciertos soportes ontológicos y míticos que remiten a los tiempos de la creación del cosmos y que permiten entender, desde la óptica Nükak, con qué gentes y seres están interactuando. Desde esa perspectiva de análisis, esta tesis aporta en la actualización de información etnográfica básica y profundiza y presenta elementos de aspectos como teorías y prácticas Nükak sobre la vida en sociedad, el cuerpo y la noción

de persona, las relaciones entre parientes y con otras gentes y seres del cosmos, el chamanismo y relatos sobre las vivencias de los ancestros que forman parte de su memoria histórica.

Este trabajo de Franky contribuye, de esa manera a documentar el impacto del conflicto armado colombiano sobre los Nükak, clarificando la heterogeneidad y complejidad de circunstancias que han ocasionado los desplazamientos forzados de distintos grupos Nükak, así como la atención institucional que han recibido.

Otra investigación de enorme relevancia es la realizada por Gabriel Cabrera, titulada *Gentes con cerbatana canasto y sin canoa*. Aquí Cabrera examina algunas de las ideas que comúnmente se manejan en torno a los pueblos nómadas; específicamente se revisan los conceptos básicos que la antropología emplea en su caracterización y se contrastan con los datos etnográficos sobre los Nukak y otros pueblos nómadas de la amazonia colombiana. Se discute la utilidad de conceptos para referirse a los pueblos nómadas, tales como la caza, la recolección y las bandas. Posteriormente se hace un análisis de los pueblos nómadas del noroeste amazónico y se presenta una primera aproximación al origen y sentido que tiene para dichos pueblos su forma de vida.

Por otra parte, el *Plan Especial de Salvaguardia de urgencia Nükak*, fue un proyecto coordinado, desde el año 2010, por los antropólogos Felipe Cabrera y Carolina Barbero, investigadores asociados de la Fundación Erigaie. A partir del año 2011, la iniciativa ha contado con la colaboración Dany Mahecha Rubio, docente de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Amazonia, en calidad de asesora de investigación y quien actualmente adelanta la disertación de su tesis doctoral sobre la gramática del idioma Nükak. Además, el proceso ha sido asesorado por el investigador Carlos del Cairo, docente de la Pontificia Universidad Javeriana.

Este documento presenta el *Plan Especial de Salvaguardia de Urgencia PES-U* de las manifestaciones culturales del pueblo Nükak. El PES-U es producto de un proceso que se inició en el año 2010, cuando la Dirección de Patrimonio del Ministerio de Cultura con apoyo logístico y metodológico de la Fundación Erigaie, inició el desarrollo de un proceso concertado de investigación colaborativa para la búsqueda de acciones que propugnaran por la salvaguardia efectiva de la cultura Nükak. Las particularidades culturales de los Nükak, especialmente su condición de pueblo en contacto inicial,

hacían imposible que los portadores de la tradición pudieran abstraer una manifestación de su cultura e instrumentalizar la herramienta patrimonial para su salvaguardia. En este sentido el Grupo de Patrimonio Inmaterial del Ministerio y el equipo investigador de la Fundación Erigaie, desarrollaron una metodología que permitió la selección de una manifestación y la construcción conjunta y concertada de las líneas de acción para la salvaguardia.

Finalmente, *Nukak Maku. Reporte audiovisual de los últimos nómadas de Colombia en la lucha por su preservación*, es un proyecto audiovisual basado en la pérdida de la cultura de los Nükak, cuyo objetivo es mostrar, de forma preliminar, las razones por las cuales se están perdiendo los aspectos socio-culturales e históricos de esta etnia indígena y que amenazan con su extinción.

El proyecto cuenta con un cronograma estratégico, el cual, por medio de la observación participante de la investigadora, le permite captar en cámaras el origen de la historia de este pueblo nómada. El producto final del proyecto quiere mostrar la vida cultural de los Nükak, identificar las transformaciones que se han dado en la comunidad debido a los cambios sociales y el pensamiento humano, aspectos que han generado consecuencias en los Nukak, que se encuentran en la reserva Wayari-Muno aledaña a San José del Guaviare y, por último, evidenciar la situación precaria actual que enfrentan al convivir y estar en territorios civilizados.

1.2 Marco legal o normativo

En la Constitución Política de Colombia, aprobada en 1991, se reconoce la diversidad étnica y cultural del país como patrimonio de la nación (artículo 7), esto abre el camino para que propuestas en el sector educativo se acomoden a las singularidades de cada etnia.

Con la constitución política de 1991 se reconocen y legitiman los derechos indígenas por medio de varios artículos, así como también se declara en cuanto a la educación que:

Identidad ancestral y educación en la comunidad indígena Nükak

Artículo 10: El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe.

Artículo 27: El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra

Artículo 68: Derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.

Artículo 70: El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional. La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación.

Con respecto a esto, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994 capítulo 1, artículo 1) establece que “La educación para los grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes, vivencias, con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y los fueros propios y autóctonos”.

La Constitución Política de 1991 y sus leyes y decretos reglamentarios, habla también de “etnoeducación”, entendida como un conjunto de políticas públicas educativas coherentes con la definición de un Estado multicultural y pluriétnico.

La Ley 115 de 1994 en su Capítulo 3, artículos 55 al 63 establece que: la educación para grupos étnicos institucionaliza la etnoeducación, entendida como la educación que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad, que poseen una cultura, una lengua, una tradición y unos fueros propios. Reconoce principios y fines específicos, permite el desarrollo de las lenguas autóctonas, fija criterios para la selección, formación y profesionalización de educadores y orienta el

desarrollo administrativo de la educación, con la participación de las comunidades y sus autoridades. Esta educación debe ser ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

En el Decreto 804 de de 1995 se reglamentan de igual forma, la atención educativa para grupos étnicos, estableciendo los principios de la etnoeducación, así como también, el proceso de formación de etnoeducadores.

Cabe destacar que no siempre se ha hablado de “etnoeducación”, pues este término fue acuñado por primera vez por Guillermo Bonfil en 1981 y era entendida como la educación diferenciada para los grupos étnicos. Mucho antes de la acogida de este término, se hablaba de educación indígena y estaba ligada a la Iglesia. Tenía como fin la integración y civilización de las comunidades indígenas.

Para las décadas de 1970 y 1980, producto de las constantes luchas indígenas por el reconocimiento de sus derechos, se promulgó el Decreto 1142 de 1978, por el cual se reconoce la pluralidad cultural y lingüística del país. Del mismo modo, este decreto reglamenta el artículo 11 del Decreto 88 de 1976 con el que el Estado manifiesta la necesidad de que las comunidades indígenas tengan acceso a la educación, fomentando la conservación de sus culturas e identidades; participen en el diseño de sus propios programas, en procesos de investigación, propugnando el desarrollo tecnológico, estimulando la creatividad en el marco de la interculturalidad y determinando horarios flexibles acordes con sus propias dinámicas (Enciso, 2004).

Más adelante, la Confederación Indígena Tayrona logró que se emitiera la Resolución 3454 de 1984, mediante la cual se oficializó la administración de la educación indígena en la Sierra Nevada de Santa Marta. En esta Resolución se oficializaron los lineamientos generales para la educación indígena.

En 1985, el Ministerio de Educación Nacional creó el programa de Etnoeducación. Su política consistió en la capacitación de maestros, diseño de material educativo bilingüe, así como también, el apoyo a investigaciones en lingüística, antropología y pedagogía para proyectos regionales (Enciso, 2004).

Finalmente, se reconocen y legitiman los derechos indígenas mediante la Constitución Política de Colombia de 1991. Al aplicarse la Constitución, el MEN replanteó las políticas etnoeducativas creando las leyes y artículos, ya mencionados que habrían de guiar la etnoeducación.

1.3 Referentes teóricos

El presente apartado corresponde a la conceptualización teórica de lo que se denomina identidad cultural, territorio y etnoeducación.

1.3.1 Identidad: “yo”, “el otro”, “los otros”

Para comenzar este apartado, es imprescindible conocer las nociones que tienen algunos teóricos sobre lo que se conoce como identidad. Para ello, se tuvieron en cuenta las concepciones surgidas a partir de los estudios realizados por Stuart Hall, Zygmunt Bauman, Juliana Marcús y Claude Levi Strauss. A partir de estas nociones de identidad se teorizará y ampliará el concepto de identidad cultural, así como también se hablará de todos aquellos aspectos y características que permiten hablar de la identidad.

La noción de identidad es amplia y polisémica. El término suele ser asociado con las características y rasgos de un grupo social específico. Esta concepción general es propia de una identidad que se piensa por separado, es decir, no se expresa una identidad universal del hombre, sino que, por el contrario, tienden a establecerse límites territoriales o sociales para determinar su identidad.

A lo largo de la historia, la idea de identidad ha sufrido cambios forjados en tres etapas con base en la conceptualización del sujeto. Inicialmente se presentaba como un individuo centrado, unificado y dotado de las capacidades de razón, conciencia y acción, esta era una identidad fija e inamovible. Más tarde se determinaba a un sujeto sociológico en el que se rechaza el individualismo y donde el sujeto se constituía a partir de su relación con “el otro” o con “los otros”. Finalmente, se considera un sujeto

descentralizado, con una identidad variable, fragmentada y compuesta por otras varias identidades (Marcús, 2011).

Varios autores definen identidad como un proceso relacional: la identidad y la variabilidad están conectadas entre sí. Para Stuart Hall (2003, p.14) la identidad tiene un carácter procesual, construido y nunca acabado. Hall, sostiene que la identidad cultural tiene que ver con cuestiones de historia, lengua y cultura. El concepto acepta que las identidades nunca se unifican, de hecho, están cada vez más fragmentadas; estas identidades son construidas de diferentes maneras a través de discursos y prácticas y están sujetas a un proceso de cambio y transformación radical.

A su vez, las identidades se construyen a través de la diferencia. Esto quiere decir que la identidad solo puede ser construida en relación con un “otro”, en la relación con otras identidades diferentes a la identidad propia (Hall, 2003, p.18), por lo cual estaríamos hablando de una identidad colectiva o grupal.

Por otra parte, Bauman considera que “la identidad es una proyección crítica de lo que se demanda o se busca con respecto a lo que es; o, aún más exactamente, una afirmación indirecta de la inadecuación o el carácter inconcluso de lo que es” (2003, p.42). Además, coincide con Stuart Hall al afirmar que la identidad se construye en la otredad, está ligada a las relaciones sociales entre los individuos, pues nunca se ha conocido que los problemas socialmente creados se pudieran resolver de manera individual.

Por su parte, Lévi-Strauss toma dos conceptos importantes que influyen sobre la percepción de identidad, estos son etnocentrismo y homogeneización. Lévi-Strauss (1961, citado en Benoist 1974 p.12) define un “etnocentrismo”, como una actitud tomada por algunas etnias, en la cual, un grupo se toma a sí mismo como único referente de lo que es humano o lo que es humanidad. Por otro lado, el otro extremo de la balanza lo refleja una mentalidad abierta a otras culturas. Esto implica en muchos casos una inminente homogeneización. Esta homogeneización, por su parte, suprime la diversidad cultural y las diferencias, amenazando con una globalización de la identidad cultural (Benoist, 1974, p.13).

Otro de los conceptos clave de Levi-Strauss es el de la “destotalización”. Con esto se refiere a la importancia del otro y el rompimiento de las ideas etnocentristas para la conformación de la identidad. Esta identidad está marcada por la relación que tiene un sujeto con su propio grupo y las características que lo diferencian de otros grupos. Es decir, se toma al otro como estado de afirmación de identidad (Benoist, 1974, p.20).

En conclusión, el concepto de identidad tiende a cambiar y moldearse con el transcurrir de los años. Las definiciones modernas coinciden en que la identidad no es un concepto fijo e inamovible, al contrario, varía su significado. A su vez, muchos autores consideran que la identidad se genera en la interacción social y se construye y reconstruye en el intercambio cotidiano entre individuos. La identidad es una construcción simbólica que se hace en relación con un referente, es un producto de la historia de los hombres (Ortiz 1996, citado en Marcús, 2011). Del mismo modo, las identidades nacen de la dialéctica, de la narración y representación del “yo mismo” y del “otro”.

Cabe mencionar, la indisoluble relación que tiene en la construcción identitaria de una comunidad el territorio, pues, no se trata simplemente de una “porción de la superficie terrestre perteneciente a una nación, región, provincia, etc.”, como aparece en la clásica definición del Diccionario de la Real Academia Española., sino que, el territorio adquiere un sentido simbólico representativo para la población. Como señala Nates Cruz (2010), la antropología concibe el territorio como una construcción cultural donde tienen lugar las prácticas sociales con intereses distintos, con percepciones, valoraciones y actitudes territoriales diferentes, que generan relaciones de complementación, de reciprocidad, pero también de confrontación.

El territorio es multidimensional porque participa de tres órdenes distintos. En primer lugar, de la materialidad de la realidad concreta de esta tierra, esto tiene que ver con la manera como se registra la acción humana y la misma transformación por sus efectos. En segundo lugar, la psiquis individual; en este caso, el territorio se identifica en parte con una relación *a priori*, emocional y pre-social del hombre con la tierra. En

tercer lugar, el territorio participa del orden de las representaciones colectivas, sociales y culturales (Nates, 2010).

Para entender mejor el concepto de territorio, es necesario compararlo y diferenciarlo con otros que a menudo son tenidos como sinónimos, por ejemplo, territorio y espacio. La homologación de estos términos, sumado al poco estudio que les prestan a cada uno, conlleva a la creencia de estos como escenarios o zonas de movilidad carentes de significado e independientes de toda acción social y cultural que en ellos tome lugar.

Raffestin (1993, citado por Flores, 2007 p.27) considera que el concepto de espacio se relaciona con el patrimonio natural existente en una región definida. En el concepto de territorio se incorpora la apropiación del espacio por la acción social de diferentes actores, y se agrega el “juego de poder” entre los actores que actúan en un espacio.

Frente al concepto de “espacio geográfico” Santos (1997, citado en Montañez y Delgado, 1998, p.122) concibe este término como un conjunto indisociable de objetos y de sistemas de acciones. Los sistemas de objetos no ocurren sin los sistemas de acciones y estos últimos no suceden sin los primeros. El espacio es construido históricamente.

Lo anterior lleva a concluir que, lo que llamamos territorio se entiende desde las relaciones simbólicas con el colectivo humano y no como un espacio aislado carente de significado donde simplemente viven o conviven personas. Este concepto trasciende el plano cartográfico, y lo amplía, conceptualmente, al lugar donde confluyen aspectos sociales, simbólicos y culturales que influyen en la identidad cultural de una determinada etnia.

1.3.2 Etnoeducación ¿educación propia o la del otro?

En Colombia, lo referente a políticas educativas para grupos étnicos, es conocido como “etnoeducación”. Por etnoeducación entonces se entiende el proceso social,

permanente que parte de la cultura misma y propicia en los individuos el ejercicio del pensamiento, según los intereses y finalidades de la colectividad (Bodnar y Rodríguez, 1993, p.29).

Este tipo de educación no siempre fue concebida con ese término ni tampoco tenía el mismo enfoque, pues en los años de la colonia, y mediante el concordato de 1886 se le otorgó la administración de la educación a la Iglesia, la cual impartió en las comunidades indígenas una educación en español siguiendo el mismo modelo oficial de todo el país (Bodnar, 1990 p. 46). Esta educación tenía como principio “civilizar” a los indígenas bajo el principio de superioridad del blanco (etnocentrismo). Este modelo fue llevado a cabo por décadas repercutiendo directamente en los aspectos culturales de las etnias indígenas. Esto se debió a que los ideales de bienestar occidental fueron impuestos por encima de los del bienestar indígena. Muchos indígenas aceptaron su inferioridad ante los blancos y denigraron de sus propias raíces queriendo dejar sus tradiciones.

Como contraparte a la educación formal, surgiría, muchos años después, la etnoeducación, significando un cambio total de las formas tradicionales con las que se educaba. Para Bodnar (1990), el surgimiento de la etnoeducación tiene como consecuencia el cambio total de las relaciones que la sociedad occidental predominante ha establecido en las culturas autóctonas. Es decir, ya no se habla de la integración, dependencia y asimilación de una etnia minoritaria a la sociedad establecida, sino del reconocimiento, respeto y mutuo enriquecimiento, mediante el análisis crítico de los recursos culturales propios, apropiados, enajenados e impuestos y su interacción dinámica, de unas culturas con otras (p.51).

Según Bodnar, la caracterización de la etnoeducación recoge dos aspectos fundamentales de este proceso, el bilingüismo (multilingüismo) e interculturalidad. Con bilingüismo se refiere a la importancia que tiene la lengua propia de cada comunidad, la cual, además, facilita una educación en la lengua de cada pueblo. El interés por la lengua no solo radica solamente en la comunicación, pues la lengua es también el medio de expresión del pensamiento de una cultura. Frente a esto, Bodnar añade:

Identidad ancestral y educación en la comunidad indígena Nükak

“La lengua es el patrón fundamental de educación, podríamos decir que es el canal de circulación de la cultura, a través del cual se transmiten las tradiciones, los mitos, los patrones de vida, del poder y mediante el cual uno se comunica con otros grupos.” (Bodnar, 1990).

La etnoeducación en sí, trata de crear un proyecto que parta del respeto y reconocimiento de las lenguas propias, para que más tarde se pueda aprender el español como segunda lengua. De igual forma, el proceso de formación implica un permanente uso de la lengua indígena y en esta deben ser tratados los proyectos educativos que se lleven a cabo.

Sin embargo, en el ejercicio de la etnoeducación, hay algunos docentes que, aun haciendo uso de la lengua aborígen, no cuentan con los conocimientos necesarios para brindar una ayuda educativa, lo cual presupone una evidente aculturización, pues al no existir planes educativos debidamente diseñados, se recae en las enseñanzas tradicionales que nada tienen que ver con aspectos culturales propios de una comunidad.

Por otro lado, la interculturalidad es expresada por Bodnar como la posibilidad de recuperar y revalorar algunos aspectos de la cultura propia y, al mismo tiempo, apropiarse de aquellos conocimientos pertenecientes a otras culturas conforme a los intereses y expectativas de la comunidad como decisión social (1990, p. 67).

Entre otras definiciones de interculturalidad la Unesco (2006) destaca que es un concepto dinámico y se refiere a las relaciones evolutivas entre grupos culturales. Establece que ha sido definida como “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (p.17). La interculturalidad supone el multiculturalismo y es la resultante del intercambio y el diálogo “intercultural” en los planos local, nacional, regional o internacional (Unesco, 2006).

Por otra parte, el CRIC entiende la interculturalidad como la posibilidad de diálogo entre las culturas. Es un proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes [...] en otro ordenamiento social (Consejo Regional Indígena de Cauca, 2004, p.18).

Entre otras perspectivas, Catherine Walsh (2009, p.2-3) dice que el término interculturalidad tiene tres diferentes perspectivas: La primera es la “relacional”, la cual hace referencia a la concepción más básica y común que es el contacto entre culturas, tradiciones, prácticas, saberes y valores distintos, lo que podría darse en condiciones de igualdad o desigualdad. De esta forma se asume que siempre ha existido el interculturalismo en América Latina, pues el contacto entre las civilizaciones aborígenes y las razas blancas, mestizas, negras, etc., no es algo actual.

En segundo lugar, está la perspectiva “funcional”. Aquí se percibe la interculturalidad como el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con miras a la inclusión de los diferentes grupos al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva la interculturalidad es funcional al sistema existente, no se enfoca en los temas de desigualdad social y cultural, y por eso es compatible con el modelo neo-liberal predominante (Tubino, 2005, citado en Walsh 2009, p.3).

La tercera y última perspectiva es la “crítica”. Con esta perspectiva se parte del problema estructural-colonial-racial. Es decir, del conocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes por debajo. Desde este punto de vista, la interculturalidad requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones de poder existentes, y la construcción de condiciones favorables para pensar, ser, vivir, conocer, aprender y sentir de manera distinta (Walsh, 2009, p. 4).

Así, para desarrollar el concepto de etnoeducación, primero que todo, se deben entender sus raíces, aquello que constituyó su creación y consolidación, es decir, se debe tener en cuenta cómo se inició y las causas que hicieron posible hablar de este tipo de educación bajo la premisa de una educación propia. También, es necesario establecer un enlace entre etnoeducación, bilingüismo e interculturalidad, pues esta correlación conlleva a la comprensión de etnoeducación como un todo integrado, como la unificación de una educación propia en la que prevalezcan los valores autóctonos de

Identidad ancestral y educación en la comunidad indígena Nükak

cada etnia, al tiempo que se reconocen e integran elementos de otras culturas, estableciendo, de esta forma, una educación propia y con relación al “otro”.

2 MARCO METODOLÓGICO

La metodología de investigación empleada en la presente investigación responde a una observación participante con la comunidad indígena Nükak. Más específicamente, a los habitantes del asentamiento de Agua Bonita, ubicado a 20 minutos de San José del Guaviare. La metodología se desarrolló a partir del enfoque de la Etnografía crítica, el cual resultaba más adecuado para alcanzar los objetivos propuestos, que alcanzan un nivel puramente descriptivo y explicativo, sin intención de intervenir sobre la comunidad.

Es necesario decir que, al momento de realizar la observación y posterior recopilación de datos, se presentaron algunos problemas que claramente interfirieron con el desarrollo de una investigación más rigurosa y con mayores alcances en cuanto a la observación. Uno de esos problemas fue la falta de presupuesto para la investigación, aspecto que recayó directamente en los días en que se llevó a cabo la observación, pues se considera que para obtener mayor cantidad de datos relevantes era necesario un tiempo más prolongado al interior de la comunidad. Otro factor que influyó fue la intermitencia de el/la docente al interior de la comunidad, el cambio de docentes y el tiempo que los indígenas duraron sin docente. Al no haber docentes en ciertos periodos de tiempo escolar, se reducían las posibilidades de tomar nota sobre ciertos aspectos que habrían sido de vital importancia para la investigación. No obstante, se hizo una recopilación de datos detallada de los aspectos que se hallaron al interior de la comunidad.

2.1 Tipo de investigación

La investigación realizada es de tipo cualitativa pues busca estudiar la realidad en un ambiente natural, tal y como se presenta a la vista del investigador, quien de

interpretar los hechos o fenómenos de acuerdo a las diferentes conceptos y significados que tengan los sujetos de investigación. La investigación cualitativa, tiene como base recoger la información acerca de los participantes y su contexto, mediante el uso de técnicas como la observación, las entrevistas, los grupos focales, las historias de vida, etc., con el fin de conocer su naturaleza, sus comportamientos o sus actitudes. A diferencia del método cuantitativo, este no busca analizar datos numéricos recogidos en encuestas o gráficos, por el contrario, pretende construir significados a través de los discursos sociales y culturales.

2.2 Nivel de investigación

El nivel de la investigación es explicativo, pues se encarga de buscar dar cuenta del porqué de los hechos mediante el establecimiento de relaciones causa-efecto (Arias, 1999, p.20). Es decir, además de detallar o describir los fenómenos o problemáticas, busca interpretar una realidad y explicar el por qué ocurren. En ese sentido, este estudio no se limita a realizar la caracterización y descripción de una problemática específica, sino que se explican sus causas y consecuencias a la luz de las teorías sociales del poder.

2.3 Diseño de investigación

El diseño de investigación es una investigación de campo que busca analizar y describir aspectos de la población a partir de observaciones sin llegar a intervenir a la comunidad ni alterar las condiciones existentes (Arias, 1999, p.21), a diferencia de la investigación experimental, la cual puede ejercer control y uso de los participantes.

2.4 Enfoque de investigación

2.4.1 *Etnografía Crítica*

Para el enfoque de la investigación se utilizó el tipo de investigación denominado Etnografía Crítica. Este tipo de etnografía supone una orientación teórica hacia la cultura. La etnografía crítica toma posición desde las relaciones de poder inherentes a la cultura, de forma tal que se expliciten las diferencias entre las clases sociales que adquieren roles de dominados vs. dominantes, en un contexto determinado. La etnografía crítica toma una visión teórica compleja hacia la cultura. El investigador se interesa por estudiar grupos marginados de la sociedad analizando situaciones sociales como el poder, la inequidad y las injusticias, con el fin último de una emancipación por parte de los grupos dominados. Esta etnografía crítica debe servir a los intereses de las comunidades que se encuentren en situación de vulnerabilidad, de explotación o marginalización.

Phil Francis Carspecken, profesor de *Metodología de Investigación* de la universidad de Indiana, toma la etnografía crítica y la pone al servicio de su trabajo investigativo en el área de educación. Él, explica cada una de las fases que se llevan a cabo, sus procedimientos, sus herramientas de análisis y las técnicas necesarias para la consolidación de un trabajo investigativo final.

Sin embargo, es necesario destacar que la presente investigación se limita a la descripción y explicación de las relaciones de poder existentes en los procesos de educación llevados a cabo en la comunidad indígena Nükak. Por tal razón, esta metodología será desarrollada hasta una fase puramente explicativa, sin llegar a intervenir directamente en una emancipación final, es decir, no se anima a los sujetos de investigación a una posible revolución de sus formas de vida.

Tomando como base la propuesta de Carspecken, se efectuaron algunas adaptaciones en las fases de la metodología con el fin posibilitar una recolección de datos más amplia y veraz.

2.5 Técnicas e instrumentos de investigación

Para el desarrollo de las diferentes fases de la metodología de investigación se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos:

- Observación (directa, participativa).
 - Diario de Campo
 - Cámara fotográfica y de vídeo
- Entrevista (no estructuradas, semiestructuradas y estructuradas).
 - Grabación de vídeo
 - Libreta de Notas

2.6 Fases de la investigación

Desde el enfoque de la investigación de Etnografía Crítica se proponen cuatro fases de acuerdo con los objetivos de la investigación.

2.6.1 Fase 1: Construcción de un registro primario

Para el desarrollo de esta fase, Carspecken propone el uso de un diario de campo en el cual se escriban muchos detalles de forma muy minuciosa sobre lo que pasa *in situ*, que en este caso fue la escuela Nükak. Este autor propone también el uso de un diario de campo diferente para los espacios alternativos al aula, es decir, todos aquellos que influyan directa o indirectamente en la comunidad.

Por otro lado, los periodos de observación deben ser bastante intensivos y amplios. Para esta primera fase es importante hacer una observación pasiva, es decir, una observación que no interactúe directamente con la población, sino que observe su naturaleza, de forma tal que su comportamiento no se vea permeado por la acción del investigador.

Identidad ancestral y educación en la comunidad indígena Nükak

Con base en esta sugerencia es importante señalar que se realizaron tres visitas a la comunidad, de las cuales en la primera no se tenían unos objetivos definidos ni una metodología clara. Aun así, esta visita sirvió para establecer principios de reciprocidad con los Nükak. En estos encuentros se llevó alimentos y ropa, y se realizó un acercamiento con la comunidad para establecer lazos de confianza convirtiéndose en un ejercicio exploratorio con respecto a la problemática.

La segunda visita la realizamos ya bajo un proceso amplio de documentación y revisión de la literatura existente acerca tanto de la comunidad como de la problemática planteada desde etnoeducación, educación intercultural y educación propia y de la metodología que emplearíamos en lo sucesivo, la etnografía crítica. Así establecimos una triada desde la cual se establecieron los puntos clave de la investigación: identidad ancestral, educación e indígenas Nükak. Bajo estos preceptos empezó una observación minuciosa de la educación que se brindaba al interior de la comunidad. Esta visita, tuvo como punto focal la educación.

La tercera y última visita, tuvo como fin observar y entablar conversaciones acerca de los aspectos que son reconocidos como identidad ancestral. Centramos esta vez la atención en aspectos ontológicos, relaciones de parentesco, creencias, rituales, relaciones interpersonales tanto entre miembros de la comunidad como sus relaciones con personas foráneas, entre otros aspectos. En este punto, es importante señalar que los aspectos observados en esta tercera visita, difieren de lo que se encuentra en la literatura de los primeros estudios realizados desde el hallazgo de la comunidad, hasta hace aproximadamente diez o quince años. Entonces, los datos recogidos tanto en observaciones como en entrevistas pretenden resaltar los aspectos, particularidades, valores y actitudes que se han perdido hasta el día de hoy.

2.6.1.1 Requisitos de Validez para el registro primario.

Para que el registro primario de observación sea legítimo, es necesario que tenga unas condiciones de validez. Esta, se refiere a la solidez de los argumentos usados por el investigador, es decir, la capacidad de hacer que las afirmaciones de verdad sean aceptadas cultural y socialmente. Si un reclamo se realiza de forma que cumpla con sus condiciones de validez, entonces debe considerarse como “verdadero” siempre que sea aceptada en un consenso (Carspecken, 1996)

Los reclamos o afirmaciones de validez también están rodeados por categorías ontológicas. La primera de ellas es la objetividad. Esta, se hace bajo la suposición de que otras personas pueden observar, de la misma forma que el investigador para llegar a un acuerdo con la afirmación (Carspecken, 1996). Esta definición de categorías objetivas dada por este autor, está preconcebida desde las ideas de Habermas en donde expone la categoría “objetivo” como aquellas declaraciones que pueden ser entendidas como verdaderas y falsas de acuerdo con el principio de acceso múltiple. Estas afirmaciones objetivas son afirmaciones de que otros están de acuerdo con las afirmaciones propias, por tanto, dependen de una categoría ontológica común a la que todos los seres humanos tienen acceso a través de los sentidos.

La segunda es la subjetividad. Tal categoría se refiere a las afirmaciones hechas sobre las emociones, deseos, intenciones, etc., de los participantes. Este tipo de actos abstractos no pueden ser vistos por el observador de modo externo (Carspecken 1996).

La tercera categoría ontológica es la de las afirmaciones evaluativas normativas, estas son afirmaciones sobre lo que es adecuado, apropiado y convencional. En última instancia, están arraigados en el proceso de significado estructural de toma de posición. El ámbito normativo-evaluativo tiene que ver con el mundo, con lo que es y debería ser, con lo que para el investigador está bien o está mal (Carspecken, 1996).

Finalmente, he aquí algunas técnicas con las cuales se pueden respaldar los procedimientos de validez.

- 1) Uso de múltiples dispositivos para la compilación de datos: Ya sea grabadora, cámara fotográfica, cámara de video o diarios de campo.
- 2) Uso de un horario de observación flexible con el fin de no crear sesgos falsos que rompan con la credibilidad y validez de las descripciones.
- 3) Hacer visitas constantes por largo tiempo. Es más probable que la presencia del investigador empiece a desaparecer en cuanto más tiempo pase allí, pues los sujetos empiezan a tratarle como parte del entorno familiar. Es importante reducir lo que Carspecken llama como efecto Hawthorn, esto es, la influencia que tiene el investigador sobre el campo que está estudiando.
- 4) El vocabulario para los diarios de campo debe ser de baja inferencia. De tal manera que no se creen sesgos subjetivos que puedan limitar la validez de las afirmaciones.
- 5) Verificar con otras personas si el registro primario es válido o si por el contrario tiene algunas falencias (Carspecken, 1996).

2.6.2 Fase 2: Generación de datos dialógicos a través de entrevistas.

En esta fase se empieza a profundizar más en la recolección de datos mediante la generación de diálogos entre el investigador y los sujetos. El investigador es ahora un facilitador del diálogo que genera un ambiente de apoyo y seguridad para que los sujetos expresen sus ideas, exploren sus problemas y hablen de sus vidas.

El investigador no debe comentar sus ideas o teorías acerca de la investigación con los sujetos ya que esto puede crear sesgos de valor que interfieren y distorsionan los contextos comunicativos haciendo que los participantes no reflejen de forma natural sus experiencias e ideas (Carspecken, 1996)

En esta etapa, Carspecken introduce la forma en la que se pueden hacer entrevistas con sus debidas preguntas y respuestas.

2.6.2.1 Entrevistas cualitativas.

La entrevista ideal para la metodología de etnografía crítica es la semiestructurada. Para este tipo de entrevista se puede crear una especie de protocolo que permita al máximo la flexibilidad durante el proceso. Se pueden generar unas cuantas preguntas y el resto de ellas puede fluir con la conversación.

Estas preguntas no deben ser de tipo abstracto, tienen que ir orientadas hacia un tema o dominio temático concreto. Adicionalmente, el investigador tendrá en cuenta algunas posibles preguntas de seguimiento. De acuerdo con el método planteado por Carspecken, hay cuatro elementos que componen un protocolo de entrevista:

- 1) De dos a cinco dominios temáticos.
- 2) Una pregunta inicial para cada dominio
- 3) Una lista de categorías encubiertas para cada dominio
- 4) Un conjunto de posibles preguntas de seguimiento para cada dominio (Carspecken, 1996).

Es importante en esta fase, revisar constantemente las respuestas dadas en las entrevistas y compararlas con las descripciones hechas en la observación.

A continuación, se mostrarán algunos ejemplos de entrevistas cualitativas.

Tema dominio uno: conocimientos chamanísticos.

-Pregunta de derivación:

¿Conoce algo de medicina tradicional?

-Categorías encubiertas:

Pérdida de los conocimientos tradicionales

-Posibles preguntas:

¿Qué métodos curativos usaban sus padres?

¿Cómo eran curadas las enfermedades antes?

Tema dominio dos: Cosmovisión

-Pregunta de derivación:

¿Qué sabe sobre el origen de los Nükak?

-Categorías encubiertas:

Intrusión de pensamientos religiosos de otras culturas.

-Posibles preguntas:

¿Qué le contaban sus padres sobre sus ancestros?

¿Qué tanto conocen los jóvenes sobre sus ancestros?

Tema dominio tres: Relaciones de parentesco

-Pregunta de derivación:

¿Cómo están constituidas las familias?

-Categorías encubiertas:

Cambios en las relaciones de parentesco por imitación a la cultura occidental.

-Posibles preguntas:

¿Qué funciones cumplen cada uno de los miembros dentro de la familia?

¿Cuánto tiempo conviven los jóvenes dentro del núcleo familiar antes de buscar pareja?

2.6.2.2 *Requisitos de validez para la etapa 2*

- 1) Procurar grabar las entrevistas: una entrevista que haya sido grabada en video tiene más solidez objetiva.
- 2) Realizar varias entrevistas a un mismo sujeto: al preguntar a un individuo varias veces es probable que se tengan datos más reveladores y veraces.
- 3) Verificar la coherencia entre lo que se ha observado y lo que se dice en las entrevistas, esto, con el objetivo de revisar posibles errores que se tengan en la etapa anterior.
- 4) Usar técnicas de entrevista no dirigida: en lo posible, hacer preguntas un tanto abstractas que lleven al informante a dar sus concepciones más

amplias sobre un tema específico, es decir, no usar preguntas prosódicas que puedan ser respondidas fácilmente con un sí o un no.

- 5) Usar informantes inter pares: estos informantes, básicamente, pueden revisar lo que dijeron en las entrevistas y constatar lo dicho. Con esto se logra una mayor veracidad de las entrevistas, además de que se pueden corregir errores llevados a cabo (Carspecken, 1996).

2.6.3 Fase 3: Análisis de los datos recolectados en las etapas 1 y 2

En este momento de la investigación se procede al análisis de las dos etapas anteriores. En esta fase, se hace un análisis separado tanto de los datos recogidos en las observaciones como de los datos de las entrevistas.

El primer análisis es reconstructivo ya que reconstruye, en un discurso explícito, los factores culturales y subjetivos que son en gran medida de naturaleza tácita. De la misma forma, para este análisis, el investigador requiere un vocabulario conceptual para el análisis reconstructivo. El proceso que permite llevar a cabo la interpretación es el hermenéutico. Este proceso implica un movimiento desde los modos de comprensión tácita a los modos de comprensión explícitos para finalmente hacer una recomposición holística (Carspecken, 1996)

El segundo análisis tiene el mismo proceso hermenéutico, aunque esta vez se comparan los datos de la primera etapa con la segunda, esto quiere decir que cualquier afirmación hecha en el análisis de los datos preliminares de observación puede ser tanto corroborados como rebatidos mediante el análisis de los datos recolectados en los diálogos y entrevistas. Del mismo modo que en el análisis preliminar, estos análisis tienen su debido procedimiento para respaldar su validez (Carspecken, 1996)

2.6.3.1 Análisis reconstructivo de la etapa uno.

El proceso con el cual se hace una reconstrucción del significado inicial es el de la hermenéutica. Esta implica un movimiento desde las formas holísticas de

comprensión hacia las formas de comprensión más explícitas, volviendo después a una reconstrucción holística del significado. Así, se comienza por leer el registro primario de observación anotando los posibles significados subyacentes (Carspecken, 1996).

Estas lecturas empiezan a sugerir patrones, así como sucesos importantes para el análisis. Por ello se hace un proceso de codificación de bajo nivel, consistente en una inferencia de naturaleza objetiva que abarque significados tácitos. Cabe destacar la importancia de saber que hay campos de significados que pueden ser tomados como posibilidades y que, dependerá de la inferencia hermenéutica el dar una validez a estos significados o no (Carspecken, 1996).

2.6.3.1.1 Características de la inferencia hermenéutica.

- 1) Calidad intersubjetiva: se refiere a tomar la posición de los sujetos, como se diría, “ponerse en los zapatos de” estas personas. Esto, con el fin de observar las posibles impresiones de significado inmersas al interior de cada participante.
- 2) Empleo de tipificaciones culturales: la toma de posición de los sujetos solo es posible en la medida en que se tenga un conocimiento previo sobre la cultura a la que pertenece o pertenecen los informantes.
- 3) Reflexión normativa: se hace necesario aclarar y reflexionar sobre las propias tipificaciones culturales, es decir, si se hace una inferencia poniéndose en los zapatos del sujeto, también es necesario examinar las razones por las cuales se llega a esa inferencia.
- 4) Círculo normativo: entonces, si bien se necesita una comprensión previa de las normas para obtener alguna impresión de significado, una vez que se tenga una impresión de significado, se pueden poner de manifiesto las normas que lo constituyen para un examen explícito. Luego, es posible modificarlos si los actores estudiados parecen desviarse de alguna manera de las expectativas iniciales, y en el proceso se está más cerca de la visión que se tenía inicialmente.

- 5) Factores de Personalidad: los procesos hermenéuticos diferencian entre los patrones culturales rutinarios y los patrones individuales rutinarios. Factores como gestos, expresiones faciales o tonos vocales, pueden ser atribuidos más a un individuo que a una cultura (Carspecken, 1996).

2.6.3.2 *Análisis reconstructivo de la etapa 2.*

Para el análisis de las entrevistas se usan generalmente los mismos modos reconstructivos que en el primer análisis. Estos modos de análisis tienen el propósito de corroborar los datos recopilados en la etapa 1. En caso de que coincidan, se cuenta con un soporte para la etapa de la observación preliminar. Para este análisis hermenéutico, se toman las ideas de Schleiermacher (citado por Cárcamo, 2005. Págs: 3-4) quien toma la hermenéutica como el arte del entendimiento a partir del diálogo. Según este autor el punto de partida de la hermenéutica es la pregunta y a partir de ella se genera una relación dialógica en donde hay dos sujetos, uno que habla y comparte un sentido y el otro que escucha e interpreta.

En esta investigación, fue posible recoger datos debido a una observación participativa con los sujetos de estudio. La observación no participativa solo se usó en ciertos momentos, dado que, al hablar en una lengua diferente y difícil de aprender, como lo es el Nükak, no fue posible recolectar actos de habla inmediatos, sino que fue necesaria una intervención para aclarar algunas situaciones observadas.

La mayoría de entrevistas no fueron hechas de forma estructurada, sino que se aprovechaban diferentes interacciones naturales tales como ir a la selva a conseguir leña, o mientras las familias se reunían en torno a una olla con comida.

2.6.4 *Fase 4: Descubriendo las relaciones de poder*

En esta etapa se buscaron relaciones de poder existentes al interior de la comunidad y en relación con su exterior. La idea era descubrir las relaciones particulares

Identidad ancestral y educación en la comunidad indígena Nükak

del sistema mediante el análisis de la pérdida de la identidad en la comunidad a la luz de macroteorías sociales. Esto último, con el fin explicar los hallazgos teniendo en cuenta factores sociales, políticos y económicos que van más allá de las relaciones entre un lugar y otro o una persona y otra.

Esta es la última etapa de la investigación y la cual logra darle el sentido crítico a la metodología, pues analizar las relaciones de poder existentes alrededor de la población, se determinan los factores por los cuales la educación no diferencial, al igual que muchos factores externos a la comunidad, pueden influir directa o indirectamente en el reconocimiento de la identidad ancestral de los indígenas Nükak.

3 ANÁLISIS DE DATOS

Para el primer análisis se tuvieron en cuenta todos aquellos rasgos que podemos denominar como identidad ancestral. Dentro de esos rasgos de identidad ancestral que se encuentran (o se encontraban) presentes en la comunidad indígena Nükak podemos categorizar el nomadismo, la cosmogonía, relaciones de parentesco, la lengua y las prácticas chamanísticas.

A continuación, se hará una descripción de los rasgos ancestrales encontrados en la comunidad documentados por personas que han estudiado a la comunidad desde hace algunas décadas. Después de esto, se hará una caracterización de la situación actual de la comunidad contrastando los aspectos documentados en tiempos pasados con los hallazgos encontrados al día de hoy. Cabe destacar que para esta caracterización se tomaron en cuenta los datos recopilados en las dos primeras etapas de la metodología.

3.1.1.1 Los últimos nómadas de Colombia

Reorganizados en las zonas aledañas a la ciudad de San José del Guaviare, se encuentran varios grupos de indígenas Nükak totalmente alejados de sus territorios ancestrales. Mientras que en la década de los 90 se estimaba un aproximado de mil indígenas o más², actualmente se tiene una cifra entre las 400 y 600 personas³. En cuanto a los indígenas que habitan en el asentamiento de Agua Bonita, se hizo un conteo de 120 personas aproximadamente, reunidas en 15 familias, dicha cifra es variante, puesto que estos indígenas suelen movilizarse a otros sitios por algunos periodos de tiempo.

² Resolución No. 00056 del 18 de diciembre de 1997. Instituto Colombiano de la Reforma Agraria

³ Cifra obtenida de la recopilación de algunos periódicos virtuales recientes.

<http://www.eltiempo.com/politica/proceso-de-paz/nukak-maku-no-pueden-regresar-a-sus-tierras-por-cultivadores-de-coca-72202>,

<http://www.portafolio.co/economia/finanzas/tribu-nukak-maku-reemplazo-actividad-productiva-sedentarismo-ayudas-gobierno-452760>,

<http://sostenibilidad.semana.com/medio-ambiente/articulo/los-nukak-maku-un-pueblo-nomada-a-punto-de-desaparecer/36648>

Identidad ancestral y educación en la comunidad indígena Nükak

Unos pocos grupos se encuentran habitando sus tierras, los cuales se reparten entre los interfluvios de los ríos Guaviare e Inírida, en los departamentos del Guaviare y parte de Inírida (Franky et al, 1994). Estos indígenas, son considerados como el último pueblo nómada de Colombia, siendo este rasgo el más distintivo de la comunidad.

La extensa selva que rodea los departamentos del Guaviare e Inírida les suministra un hábitat a los Nükak, quienes establecieron desde muchos años atrás una relación profunda con el medio ambiente. Su forma de vida requiere enteramente de una larga extensión territorial que les permita la ejecución de sus prácticas tradicionales. Aun cuando la resolución No 136 de noviembre 23 del año 1993 creó un resguardo indígena con una extensión de 632.160 hectáreas, los problemas mencionados anteriormente, no permiten la libertad de acción para esta etnia.

Estos territorios de circulación proveen de recursos básicos para la comunidad, tal como lo expresa Andrew Gray, “en todo ecosistema la continuidad de la vida y por tanto de su diversidad depende de la interrelación funcional de sus especies; al desaparecer una especie se altera totalmente el sistema” (Gray, 1995 citado en Cabrera, 1997 pág. 153).

La importancia que tiene el territorio para los Nükak no solo está en la consecución de materias primas para su subsistencia, sino que también es en estos espacios donde se dan sus representaciones simbólicas ancestrales. Sin embargo, los Nükak han tenido que dejar sus territorios ancestrales por diversos motivos. En primer lugar, se generaron conflictos de interés territorial, pues las zonas habitadas por ellos son sitios estratégicos para los grupos armados. En segundo lugar, las enfermedades que afectaron a la población desde antes de su primer contacto oficial, los obligó a salir de la selva para conseguir ayuda médica. Por último, la expansión de la colonización occidental impactó directamente en sus sitios de movilidad, provocando cambios en sus ciclos de nomadismo.

El territorio es, en gran medida, un espacio donde confluyen las representaciones simbólicas de los diferentes pueblos. Es en el territorio donde el nomadismo característico de los Nükak toma sentido, pues este espacio con fronteras invisibles

provee a los miembros de esta comunidad de recursos básicos, conectando de esta forma las dinámicas de movilidad socio-espacial con las tradiciones milenarias.

Este particular estilo de vida Nükak se ha visto truncado por muchos problemas, pues lo primero que se logra identificar en la comunidad es que estas personas ya no manejan los complejos patrones nomádicos que los distinguían, las zonas de movilidad y exploración son realmente escasas. Aun con este problema, es frecuente ver como algunos Nükak van al pueblo o se adentran en la selva recorriendo extensas zonas. También, es frecuente observar a algunos Nükak yendo de pesca o de caza, aunque ellos mismos manifiestan que los territorios actuales no les suministran lo necesario para la subsistencia, por lo cual tienen que recurrir a las ayudas del Estado, que les provee con comida a las que sus organismos no están habituados. De esto último, cabe destacar que las fuentes alimenticias de los Nükak se distribuían por su extenso territorio. Al haber un cambio tan abrupto en las dinámicas de movilidad con la cual basaban su subsistencia, tuvieron que pasar de un nomadismo en busca de recursos a un sedentarismo a la espera de recursos. No obstante, se pudo dar cuenta en las observaciones que aún les gusta comer algunos de sus alimentos tradicionales, como el pescado, la chicha de chontaduro, la arepa de yuca o frutos recolectados en la cercanía.

Por otro lado, encontramos el problema del territorio. Los Nükak aún no han regresado a sus territorios ancestrales, sus sitios de movilidad son controlados por las disidencias de las FARC. La situación de conflicto armado que persiste por estas zonas no ha permitido que los Nükak regresen a estos sitios. Miembros de la comunidad, manifestaron en diálogos con el investigador que el tratado de paz no ha generado ningún cambio en la comunidad, pues todo sigue igual, no les han devuelto sus tierras, y los únicos políticos que se acercan son los que llegan a hacer campaña política. Actualmente, algunos líderes de la comunidad se encuentran por primera vez narrando sus historias ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) en República Dominicana⁴. Se espera que en esta audiencia se trate el tema de la situación

⁴ Tomado de <https://www.elespectador.com/noticias/paz/exterminio-de-los-indigenas-nukak-maku-llega-la-cidh-articulo-754845> el 09/05/2018

de este pueblo indígena, así como de otros tantos, que aun en un escenario de "posguerra", no se les ha garantizado sus derechos como etnias.

Sin embargo, existe otra razón de peso para que los Nükak, primero abandonaran sus tierras y segundo no puedan regresar. Según uno de los misioneros de la Misión Nuevas Tribus, quienes llevan años aprendiendo el idioma Nükak, su cultura y tratando de llevar un mensaje evangelizador, argumentan que el caballo del apocalipsis de los Nükak, no ha sido la guerrilla, ni el Estado, sino las enfermedades. Uno de los misioneros, cuenta cómo el primer contacto masivo con la comunidad se generó después de que ellos abandonaran sus tierras en busca de atención médica, pues la gripa y otras enfermedades estaban diezmando a esta tribu. Cuenta también el misionero que los Nükak tampoco han querido regresar a la selva porque allí probablemente morirían por la falta de atención médica, pues estos lugares están completamente aislados de la civilización.

Frente a la anterior postura, un miembro de la comunidad dice que él tuvo que vivir durante los años en que se produjo el éxodo Nükak. Cuenta en una entrevista, cómo en los tiempos anteriores al contacto con los blancos, los Nükak vivían bien, vivían de lo que les daba la selva y eran uno solo con la madre naturaleza. El informante describe cómo empezaron a vivir sus primeros encuentros con los blancos, con quienes no tuvieron buena reciprocidad al principio, pero después pudieron establecer un contacto, en especial con los misioneros. Él dice que fue en estos primeros encuentros en donde los Nükak contrajeron la gripa, una enfermedad para la cual no tenía cura la medicina tradicional. Esto, los llevó a depender de las ayudas de los colonos, pues no querían morir allí en la selva.

3.1.1.2 Aspectos Sociales

En la organización sociopolítica de los Nükak se pueden diferenciar dos grupos, los grupos domésticos y los grupos locales. Los grupos domésticos son aquellos grupos de personas que están constituidos básicamente por una familia. Estas familias son autosuficientes para su subsistencia, lo cual les permite separarse transitoriamente de un

grupo local. Los grupos domésticos están conformados por una pareja casada y sus hijos solteros. Aunque cada grupo local tiene un “líder”, en cada grupo doméstico hay a su vez un cabeza de grupo, quien es un hombre casado. Sin embargo, cada grupo doméstico es libre de irse por el tiempo que ellos deseen, retornando después al grupo local. Los grupos locales, por su parte, son las unidades macro sociales de composición Nükak; es decir, es la composición de varios grupos domésticos. Dentro de un grupo local se reproducen los valores sociales, entendidos estos como los espacios en donde se aprende y recrea la cultura. (Cabrera. G, Franky. C y Mahecha, D. 1999).

A nivel de grupos domésticos, el principal motivo de movilización son las visitas a los parientes, estas pueden durar largos periodos de tiempo, así como también requieren de un largo recorrido por su territorio. También, estas salidas pueden ser motivadas por la necesidad de obtener materias primas o la muerte de algún miembro que tenía relación con otro grupo local (Cabrera. G, et al. 1999).

En tiempos pasados, los Nükak poseían dos tipos de asentamientos, la vivienda Wuopji y la Biï, las cuales eran construidas con los recursos que les proveía el bosque. La primera vivienda mencionada la construyen los hombres cabeza de hogar, aunque en caso de ausencia o imposibilidad, otros miembros de la comunidad se hacen responsables. Bajo cada una de estas construcciones habita un grupo doméstico. Las viviendas Biï, por su parte, son construidas generalmente por los hombres adultos con participación de otros miembros. Estas viviendas poseen un valor simbólico, pues en ellas habita la gente de arriba y abajo, (ver en la página 54, primer párrafo) (Cabrera. G, et al. 1999). Es, además, un espacio de encuentro, de intercambio de saberes y de diálogo.

Hoy en día la construcción de las viviendas Nükak no es lo mismo que hace más de dos décadas, pues cambiaron sus techos de hojas de platanillo por techos zinc, y sus casas empezaron a ser construidas con madera, imitando de alguna forma, las construcciones de los colonos. No obstante, algunas características no cambian, como la utilización de hamacas y el hecho de que aún se construyan dos tipos viviendas, una es aquella a donde cada grupo doméstico va a dormir, y la otra en donde suceden los actos locutivos, pues se trata de una especie de cocina con algunas hamacas, construida

también con techo de zinc en donde las personas se sientan a conversar mientras hacen el almuerzo, mientras tejen manillas o simplemente mientras esperan a que caiga la noche. Cabe destacar que cada grupo doméstico tiene su propia “cocina”. Esto último, manifiesta un cambio representado en las formas de las construcciones de viviendas Nükak que muestra una interrupción del sistema de comunicación, pues la oralidad se hallaba presente también en el espacio que constituía el Bñ. Ese espacio como lo dice Santos (1997 citado por Montañez y Delgado), es un conjunto indisociable de objetos y de sistemas de acciones. Los sistemas de objetos no ocurren sin los sistemas de acciones y estos últimos no suceden sin los primeros. Como se acaba de mencionar, para los Nükak, estas viviendas representaban algo más que una residencia, pues estos lugares encarnaban espacios cargados de simbolismos donde tenía lugar la tradición oral.

Por otro lado, otro aspecto social característico de los Nükak es su sistema de parentesco. Cabrera. et al. Sostienen como hipótesis que los Nükak tienen grupos de descendencia patrilineal, por ende, cada persona al nacer está adscrita al grupo de descendencia de su padre. El intercambio matrimonial, por otra parte, se realiza entre primos cruzados. Un hombre se debe casar con su prima cruzada, es decir, la hija de la hermana de su papá. Está mal visto, tener relación matrimonial con las primas paralelas (Cabrera. G, et al. 1999). También, se observó un caso de poligamia al interior de la comunidad, aunque comúnmente los hombres sólo cuentan con una mujer.

Actualmente, en muchos miembros de la comunidad indígena Nükak esta tendencia se mantiene vigente, pues un informador, hizo saber que aún se tenía la tradición de casarse entre primos cruzados. Sin embargo, hay algunos aspectos que rompen con estas tradiciones, como la unión entre un Nükak y un kawene, que ha sido común desde sus primeros encuentros, sobre todo entre hombres blancos y mujeres Nükak. En muchos casos, las mujeres Nükak terminan viviendo con los colonos.

Entre otros aspectos sociales, se destaca la carencia de una jerarquización. Por lo general, cada grupo local cuenta con un weepo, quien es un líder o capitán de la comunidad. Este líder debe tener unas capacidades especiales que lo convierten en alguien importante y respetado. El wepoo es el encargado de las relaciones con otras personas, de determinar el próximo lugar a donde irá el grupo local y debe estar

preparado para auxiliar a los demás miembros cuando lo necesiten. Este líder también debe tener habilidades tradicionales y actuar como autoridad en las decisiones grupales.

No obstante, hoy en día la figura de líder ha cambiado, ya que ahora se destacan los adultos jóvenes por su manejo del español o por su conocimiento de los blancos. Este líder no posee propiamente las capacidades de un verdadero wepoo, ni destaca por sus conocimientos tradicionales. Este cambio forzado por las constantes visitas de personas ajenas al grupo, marcó una generación de líderes que se destacan más por su dominio de la lengua extranjera que por sus conocimientos ancestrales. Este cambio rompe con los patrones de liderazgo, por lo cual se puede perder el orden al interior de la comunidad.

En cuanto al sistema de producción, los Nükak realizan actividades materiales y simbólicas en cada proceso de trabajo concreto. Para ellos no existe una palabra con la cual puedan referirse a “trabajar”, sino que usan diferentes verbos para las diferentes actividades. Para ellos, además de ser productivas y reproductivas, las actividades también son de tipo recreativo. De esta forma, las constantes salidas por la consecución de alimentos, se convierte también en juego y diversión (Cabrera. G, et al. 1999).

Para Cabrera et al. El espacio que ocupaban los Nükak es un objeto de manejo, pues ellos crearon las condiciones necesarias para la reproducción de ciertas especies, cualificaron los recursos y generaron cambios en la conformación del bosque, el cual habían adaptado a su nomadismo. El sistema de subsistencia basado en la recolección de frutos y la caza, permite una consecución de las materias primas necesarias para su alimentación. Los Nükak adaptaron el bosque a su mundo nómada. Ellos conviven en una relación material y simbólica con el espacio, haciendo de éste el punto clave para las representaciones sociales y culturales claves para el reconocimiento de su identidad.

Sin embargo, la forma como es concebido su sistema de producción basado en la consecución de recursos del medio ambiente, está siendo intervenido por el sistema capitalista basado en el intercambio de dinero. Esto debido, a una escasez de las materias primas básicas para su supervivencia, razón por la cual han tenido que recurrir a pedir dinero, medio con el cual la sociedad occidental efectúa sus intercambios. Hoy en día,

los Nükak conocen perfectamente la utilidad del dinero y asimismo lo usan para diferentes cosas, ya sea para pagar un taxi o para comprar alimentos.

3.1.1.3 Cosmovisión

El mundo Nükak está compuesto por tres niveles: Jea, Jee y Bak. Jea es el nivel de arriba, este es el lugar a donde van las personas cuando mueren. Allí, se encuentran con los “takueji” que son seres poderosos quienes manifiestan su ira con el trueno y cuyas constantes peleas originan las lluvias.

El Jee es el nivel intermedio, es allí donde viven los Nükak, Este nivel es representado por las relaciones sociales de los seres del universo y por el entorno físico que los rodea, los lugares de caza y pesca, las viviendas, es decir, todos los sitios donde los Nükak son uno mismo con el ambiente.

En este nivel suelen habitar los espíritus de los muertos que no han viajado a jea, sino que permanecen cerca del sitio donde murieron. Estos espíritus son llamados “debep”. Se asocian con seres malévolos y peligrosos.

Para la cosmovisión Nükak, las personas (incluyendo colonos y otros pueblos aborígenes) vinieron a este mundo desde “bak”, que es el mundo de abajo, junto con algunos animales y plantas, salieron por un orificio localizado al sureste de su territorio, abierto por Mainako, una mujer que con sus uñas cavó el hueco. Antes de que los Nükak emergieran de la tierra ya existían los astros en el cielo, la tierra, los ríos y algunos animales- Luego “Mauro” el héroe tradicional Nükak creó otros animales y algunas clases de peces (Cabrera. G, et al. 1999).

Esta visión tradicional, o mitos con que los Nükak explican su origen son poco conocidas por las personas más jóvenes. Uno de los informantes Nükak, conocedor de la selva y de prácticas chamanísticas tradicionales, sostiene que los niños y adolescentes se muestran poco interesados por estos temas, no les gusta escuchar acerca de los héroes tradicionales. Esto, sugiere un desapego por el conocimiento del origen. Los adultos jóvenes, poco conocen de su cosmogonía, por lo cual no hay una

enseñanza a los miembros más pequeños de la comunidad. Es en esta transición y cambio en donde se genera la pérdida de uno de los aspectos que tienen que ver con la identidad ancestral, la cosmovisión. El deterioro en el conocimiento de este aspecto conlleva a una aceleración de la aculturación, pues al no haber un diálogo de saberes con la otredad, se pierde un rasgo identitario de la comunidad que evidentemente se manejaba a partir de la tradición oral.

3.1.1.4 Rituales de paso

Es importante destacar que los sistemas de parentesco patrilineal inciden en las tradiciones chamanísticas, pues son los hombres los dueños del conocimiento tradicional y a ellos les son encargados la mayoría de los rituales.

En cuanto al ritual de nacimiento, las mujeres reconocen que están embarazadas observando la línea que va del estómago al pubis, el aumento de las caderas, la hinchazón de los senos, la segregación de leche al oprimir el seno y también por la ausencia de menstruación. Durante este periodo de tiempo la mujer recibe un trato especial, no hace tareas difíciles ni tampoco se le encarga la preparación de alimentos, estas actividades se les concede a otros miembros cercanos. En el momento en que se acerca el parto la madre se dirige sola hacia bosque y allí tiene a su hijo. En los primeros días del nacimiento la madre corta el cabello del niño y lo pinta con achiote, con el objetivo de que se vea bien y no se enferme. Mientras tanto el padre del niño se mantiene alejado de él por una semana, hasta que por fin empieza a alzarlo y consentirlo. Los niños pequeños lactan hasta los tres años, tiempo en el cual están muy apegados a sus madres. Durante este tiempo los niños no tienen un nombre, por lo que se les conoce como *Kope (niño) o Ko (niña)*, y sólo cuando se aproximan al cambio de grupo de edad, se les pone un nombre Nükak. Actualmente, la mayoría de los niños tienen nombres colonos. Algunos jóvenes tienen nombres Nükak, pero prefieren que les llamen por su otro nombre: James, Carlos, Anyi, Mónica, etc. Así mismo, hay adultos que tienen nombres Nükak y también nombres colonos. En la mayoría de los casos se refieren a los otros Nükak utilizando el nombre colono.

Algo que destacar en comparación con las épocas anteriores en cuanto al ritual de nacimiento es que este se vio interrumpido por la intervención de los organismos de salud, pues al ser una población vulnerable, el Gobierno les garantiza la atención médica oportuna para tratar embarazos. Esto último, sugiere una dependencia de los sistemas de salud occidentales que décadas atrás no se requería. Aunque, por otro lado, esta intervención, al contar con mejores condiciones de atención en salud, reduce sustancialmente el número de niños que nacen muertos.

Volviendo al tema del ciclo de vida Nükak, he de decirse que a medida que van creciendo, los niños se van integrando a las actividades de la comunidad, juegan con otros niños y aprenden de sus padres. Específicamente, los varones con sus padres y las niñas con sus madres. Los Nükak, aprenden y recrean la cultura mediante juegos, charlas, observación o imitación. Las personas mayores enseñan a los menores a conocer el mundo, a elaborar herramientas, realizar procesos productivos y en general las técnicas Nükak. Los niños también imitan el ritual de encuentro celebrado por los adultos, este se realiza cada vez que llegan miembros de un grupo local diferente. Consiste en un alegato que lleva a los participantes a empujarse entre sí, llegando a tener reacciones violentas de unos con otros (Cabrera. G, et al. 1999).

En la educación de sus hijos, los Nükak no utilizan el castigo físico, aunque sí se hacen llamados de atención verbales. Los padres nunca les pegan a sus hijos. En ocasiones, las madres les lanzan agua o los asustan lanzándoles algún objeto (Cabrera. G, et al. 1999).

Por otro lado, en cuanto al ritual de paso en las mujeres, este se determina por su primera menstruación. Durante estos tiempos, la mujer tiene que tener un comportamiento específico tratando de estar quieta en la mayor parte del tiempo y teniendo la higiene necesaria, pues la sangre es considerada como algo sucio y peligroso. Por su parte los varones, entre los 5 y 14 reciben instrucciones de sus padres para elaborar sus propios instrumentos y herramientas. Así comienzan a ser preparados para la vida adulta, preparación que culmina con una ceremonia. En este paso de la niñez a la adultez el hombre adquiere los valores propios de un Nükak Baka (Nükak verdadero).

Los hombres son quienes buscan y eligen a su futura esposa, para esto salen de su grupo local hacia otros grupos. Los varones cortejan a las mujeres llevando alimentos a su familia. Los hombres muestran su valía al llevar estos alimentos mostrando que están listos para mantener una familia. Por su parte, las mujeres demuestran que son diestras en las labores propias de una mujer adulta. En caso de ser aceptado, el hombre y la mujer empiezan a dormir en la misma hamaca después de un tiempo. La pareja se independiza cuando el hombre construye su propio wuopji. Finalmente, consolidan su unión al tener su primer hijo (Cabrera. G, et al. 1999).

El ciclo de vida Nükak, al igual que el de todo ser humano termina con la muerte. Los Nükak enfrentan la muerte de un ser querido con ira y tristeza, en el ritual funeral se hacen cantos fúnebres. Cuando una persona muere la pintan con achiote, le ponen aretes y lo entierran en el mismo lugar en que murió. En estos rituales, generalmente participan los miembros más cercanos, quienes pueden estar en estado depresivo por mucho.

En la gran mayoría de los casos la causa de la muerte se relaciona con alguna enfermedad. Frente a las dolencias, heridas y enfermedades producidas antes del contacto con los blancos, los adultos Nükak tenían ciertas soluciones y remedios tradicionales para curar estas dolencias que en muchos casos eran asociados con prácticas chamanísticas de otros Nükak o a espíritus. Cabe destacar que la enfermedad de la gripe, traída por los blancos, es considerada por los mismos Nükak como un ataque chamanístico de la sociedad nacional.

3.1.1.5 La Educación en Relación con los Procesos Identitarios Nükak

Finalmente, retomo el tema de la educación, pero ya no vista como aquella que se da entre padres e hijos indígenas, es decir, aquellos valores transmitidos de generación en generación mediante diferentes técnicas propias de esta comunidad, sino que, por el contrario, me remito a aquel tipo de educación que brinda el Estado con el fin implementar un plan educativo que responda a muchas de las necesidades de esta

comunidad. Para empezar, es necesario describir cómo se está llevando este proceso para, eventualmente, hacer su posterior análisis.

El asentamiento de Agua Bonita, ubicado a 20 minutos aproximadamente de la cabecera municipal de San José del Guaviare, cuenta con unos 120 miembros de la comunidad indígena Nükak, mal llamados Makú, quienes en su mayoría descienden de los *Wayari Muno* (gente del río Guaviare), los cuales fueron desplazados de sus territorios ancestrales debido a factores externos como las enfermedades traídas de los colonos y el conflicto armado, entre otros. Estas personas, han sufrido todo tipo de problemas sociales y culturales que a día de hoy amenazan con extinguir su identidad ancestral, entendida esta como todos esos rasgos que identificaban a la comunidad antes de su primer encuentro masivo con la sociedad nacional.

Una de las medidas tomadas por el Gobierno para combatir estas problemáticas, tuvo que ver con un proyecto de etnoeducación para los indígenas Nükak. Sin embargo, este proyecto no ha sido llevado a cabo, y lo único que se ha hecho es asignar un/a docente que imparte clase siguiendo el mismo modelo que se maneja en todas las instituciones públicas del país. Aparte, esta educación que se brinda se desarrolla en la lengua mayoritaria, por lo cual la lengua Nükak queda relegada a un segundo plano.

La lengua Nükak es una lengua tonal, perteneciente a la familia lingüística Makú-Puinave, a la cual también pertenece la Kakua o Cagua. Al interior del asentamiento, todos hablan Nükak y algo de español, aunque son los más jóvenes los que mejor hacen uso de él. Esto marca una generación de hablantes de ambos idiomas que demuestra la creciente escolarización del español en los últimos años.

En cuanto a esto, siguiendo las ideas de Bodnar, se puede decir que la lengua es el canal para la comunicación y el patrón fundamental para la educación, es un conducto de circulación de la cultura y en ella toma forma la tradición oral. El hecho de que no se enseñe ni tan siquiera algunos elementos y aspectos de la lengua Nükak, reafirma la idea de una eminente aculturación que está en contra del bilingüismo que propone la etnoeducación.

En la escuela de los Nükak, la persona que ejerce como docente, habla todo el tiempo en español y todas las clases que brinda se hacen en esta lengua. El idioma Nükak sólo lo usan los “Nükak”, pero la enseñanza que se da no tiene que ver con el bilingüismo que impulsaba Yolanda Bodnar. La negligencia y malas decisiones del Estado con respecto a las políticas educativas para esta comunidad, no han hecho nada más que impulsar una creciente educación de la lengua mayoritaria. Un proceso llevado a cabo de esta forma sólo deja entrever lo acelerada que puede estar la pérdida de esta lengua.

En cuanto a la descripción de la “escuela” como estructura física, se puede decir que está diseñada para imitar el modelo de escuela occidental, con 4 paredes y los clásicos pupitres de escuela, tal y cómo se observa en el anexo 1 y 2.

Siguiendo con la descripción de la educación, se pudo observar y recopilar en las entrevistas que existe una queja por parte de los entes gubernamentales por las dinámicas de movilidad Nükak, pues algunos organismos estatales manifiestan no poder hacer ningún proceso continuo de escolarización debido a las constantes idas y venidas de diferentes miembros de la comunidad. Frente a esto, he de decir que no se puede obviar las singularidades de esta población, pues el hecho de que practiquen aún un nomadismo, aunque sea en menor escala, no impide que se lleven a cabo procesos de etnoeducación constantes. El hecho de que se quiera negar la educación a esta comunidad por su particularidad andante, deja entrever una relación de dominación constante, en la cual es la minoría la que se debe adaptar a los procesos de la mayoría y no al revés.

Otro de los aspectos que se observaron y analizaron en la comunidad y la escuela es la enseñanza de la religión cristiana, esto es un hecho que no sólo se ha visto actualmente, sino que hay personas pertenecientes a diferentes religiones que por años han visto en estos indígenas un atraso espiritual que debe ser remediado con la implantación de una religión diferente a la tradicional Nükak. Estas diferentes corrientes religiosas, no tienen en cuenta que los pueblos indígenas han heredado de sus ancestros una cosmogonía propia, una tradición religiosa milenaria que cuenta con su propia visión del mundo y su propia visión de origen. Esta aniquilación cultural por

parte de las organizaciones religiosas, reduce la cosmovisión de los pueblos indígenas a simples mitos o ideologías falsas, tratando de superponer sus creencias como las “reales” o “las verdaderas” tal como lo hicieron con la etnia Tucano, indígenas del Guaviare que incluso tienen traducida una biblia a su idioma.

Por otro lado, durante la observación se percibió que el/la docente trabajaba la mayor parte del tiempo las áreas de matemáticas y español. En los cuadernos se pueden observar dibujos de números, letras y vocales (ver anexo 3). Los Nükak aprenden muy rápido, son personas que se interesan mucho por las cosas que hacen o tienen los kawene. Los niños y jóvenes aprenden a leer y a escribir muy rápido. Esto, lo demostró un joven Nükak que leía, sólo con algunas interrupciones, sobre las células un libro de biología, aunque no parecía entender el significado del texto, logró decodificar rápidamente las letras. Cabe destacar que esta comunidad indígena no tiene ningún tipo de escritura organizada, su tradición es netamente oral. Este cambio de los modos de tradición orales a los escritos, sugiere un decrecimiento de las narraciones habladas. Aunque, por otro lado, la escritura sería una poderosa herramienta de difusión de su cultura, su vida o de sus problemáticas.

Otro aspecto del que se tomó análisis tiene que ver con una pregunta formulada durante una entrevista concedida por uno de los miembros de la comunidad. Se le preguntó acerca de lo que opinaba sobre la escuela y el/la docente, a lo cual respondió que era buena, limitándose a sólo responder aquello, pues desde su concepción no percibía las acciones educativas como actividades asimiladoras. De la misma forma, los niños que van a la escuela y reciben clases sin una adecuada educación diferencial, son inconscientes de los procesos de aculturación de los que hacen parte.

Si bien, la influencia que tiene una educación no diferencial en el autorreconocimiento de identidad ancestral Nükak se refleja en las tendencias a adquirir nuevos conocimientos por encima y en detrimento de los conocimientos tradicionales, no se puede caer en una especie de reclusión cultural, tampoco quiero decir que la comunidad debe mantenerse todo el tiempo en aislamiento social, o como lo dice Levi Strauss, en un etnocentrismo, por el contrario, en un mundo de creciente interculturalidad, es imposible que un grupo indígena permanezca impenetrable a las

culturas externas. Lo que se quiere en sí es que se pueda redefinir la identidad sin destruir las tradiciones milenarias, permitiendo así la incorporación de elementos externos sin intervenir en los procesos de autorreconocimiento identitario Nükak.

De este modo, es pertinente decir que la educación no diferencial que reciben los Nükak, ha jugado un papel importante para la consolidación de una identidad actual. El hecho de que no se manejen políticas públicas para la consolidación de un proyecto etnoeducativo para esta comunidad deja entrever los vacíos que hay en el cumplimiento de los derechos de las etnias indígenas.

4 DISCUSIÓN

Para terminar este apartado del análisis, se hace una conclusión a modo de discusión sobre las relaciones de poder presentes en los procesos de educación al interior de las comunidades indígenas. Esta discusión tendrá como base los postulados teóricos propuestos por Guillermo Bonfil Batalla, Katherine Walsh y Javier Rodríguez Mir.

Bonfil Batalla (1981), describe cómo, lo que se hace llamar “primer mundo”, advierte sobre las causas del atraso en países latinoamericanos. Estos países desarrollados atribuyen las causas del subdesarrollo a un “primitivismo” presente en las culturas. Y quién mejor para representar ese primitivismo que las culturas indígenas. En el marco de esta apreciación, es claro definir cuál es el fin de las políticas educativas que vienen del primer mundo: la educación de los indios. La meta de estas políticas era civilizar a estas culturas atrasadas e integrarlas al sistema. En este sentido se puede hablar de una educación intercultural que llega a un nivel funcional (Walsh, 2009. Pág. 3), en el que se ocultan las relaciones de poder, los procesos de colonización del imaginario y la dominación. Desde esta perspectiva, el reconocimiento de la diversidad cultural se encamina hacia el control de la sublevación étnica al querer integrarlos al sistema del capitalismo (Rodríguez, 2016). Este modelo, al ser un sistema de economía extractiva, en donde al final lo importante es el consumo

y la acumulación de bienes, no tiene correlación con las dinámicas de vida de un grupo indígena como los Nükak, quienes tienen una relación armoniosa con el medio. De por sí, al hablar de capitalismo nos referimos a un sistema de acumulación del capital y, sobre esta base, se ha diferenciado el trabajo en “productivo” e “improductivo” (Rodríguez, 2016), siendo el improductivo un sistema de subsistencia en el cual no se producen excedentes, tal como ocurre con la mayoría de etnias indígenas, incluyendo la Nükak. En el caso de esta etnia, las múltiples problemáticas generadas por el mismo contacto con la civilización occidental, han forzado un movimiento desde los sistemas de subsistencia hacia los sistemas de capital, generando en sus miembros un cambio inevitable de las vías de consecución de recursos de forma natural, hacia la consecución de recursos por vía del capital. Lo anterior se refleja en el “trabajo” que los indígenas tienen que hacer para conseguir alimentos y recursos, como ir a cortar el pasto en la finca de un colono (anexo 4), vender manillas o hamacas en el pueblo, raspar coca o como empleados en casas.

La educación intercultural desde su fase funcional admite en su haber al sistema del capital e impulsa a las minorías étnicas a hacer parte de este. Las relaciones de poder al interior de la comunidad indígena Nükak, se hacen evidentes en el momento en que se trabaja con el mismo plan nacional de educación que se trabaja en cualquier escuela. El hecho de querer “educar” a una comunidad para integrarla en la sociedad, demuestra un afán por convertir lo incivilizado en “civilizado”, un afán por adaptar las culturas en pro de su integración a la sociedad en detrimento del reconocimiento de la identidad ancestral de los pueblos indígenas.

La educación intercultural vista de manera crítica aún no se plantea como una relación de respeto e igualdad entre razas, pues no se ha planteado un cambio estructural de las relaciones de poder existentes en la sociedad, y no se ha generado una transformación de la forma en la que son percibidos los sistemas de producción indígenas. A lo que debe llegar una educación diferencial es a emprender una evolución hacia la decolonización, a quitar la perspectiva que por siglos se ha tenido de las comunidades indígenas como “personas incivilizadas”. Debe pretender ser una educación que influya positivamente en los procesos de autorreconocimiento

Identidad ancestral y educación en la comunidad indígena Nükak

identitarios de las comunidades siendo precursora de una emancipación de los sistemas de asimilación cultural que imponen su verdad y sus tradiciones ante las minorías.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica*. Caracas, Venezuela. Editorial Episteme.
- Arias, J. (2006). *Makú Jogúki: Ordenamiento Educativo del Pueblo Indígena Kankuamno*. Bogotá, Organización indígena Kankuama. Colección KAMPANAKE.
- Barbero, C., y Cabrera, F. (2010). *Instrumentalización de la Herramienta Patrimonial para las Expresiones Patrimoniales del Pueblo Nükak*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura, Fundación Erigaie.
- Barbero, C., Cabrera, F., y Mahecha, D. (2012). *Plan Especial de Salvaguardia de Urgencia de las Manifestaciones Culturales del Pueblo Nükak: Nukak Baká: Vivir/Formar gente verdadera: El Manejo del Mundo y la Naturaleza, y la Tradición Oral del Pueblo Nükak*. Bogotá. Dirección de Patrimonio. Ministerio de Cultura. Fundación Erigaie.
- Bauman, Z. (2003). *De Peregrino a Turista, o una Breve Historia de la Identidad*. En Stuart Hall y Paul Du Gay, *Cuestiones de Identidad Cultural*. Buenos Aires-Madrid. Amorrortu Editores.
- Benoist, J. (1977). *Facetas de la Identidad*. En Claude Levi-Strauss. *La Identidad. Seminario Interdisciplinario (1974-75)*. Barcelona. Ediciones Petrel.
- Bodnar, Y. (1990). *Aproximación a la Etnoeducación como Elaboración Teórica*. En Julia Landazábal. *Etnoeducación Conceptualización y Ensayos*. PRODIC “El Griot”.
- Bodnar, Y., y Rodríguez, E. (1993). *Etnoeducación y Diversidad Cultural*. En: José Muñoz, Afranio Duarte, Julia Landazábal y Elsa Rodríguez. *Urdimbres y Tramas Culturales*. Bogotá. CORPRODIC.

- Bonfil, G. (1981). *La Categoría de Indio, una Categoría de la Situación Colonial*. Universidad Autónoma de México. México. Tomado de: <http://www.journals.unam.mx/index.php/antropologia/article/view/23077>
- Bonfil, G. (1981). *Los Pueblos Indios, sus Culturas y las Políticas Culturales*. De *Políticas Culturales en América Latina*. Mexico D.F. Editorial Grijalbo.
- Rodriguez, J. (2016). *LA LUCHA POR EL CAPITAL Y LA LUCHA POR LA SUBSISTENCIA. La Violencia del Sistema Capitalista en los Indígenas Wichí del Chaco Argentino*. España. Revista de Antropología Experimental. Universidad de Jaen.
- Cabrera, G. (1997). *Gentes con Cerbatana, Canasta y sin Canoa*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. Tomado de: <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/component/content/article?id=599>
- Cárcamo, H. (2005) *Hermenéutica y Análisis Cualitativo*. Chile. Universidad de Concepción.
- Carrioni, G., y Bodnar, Y. (1991). *Elementos Teóricos y Conceptuales para una Caracterización de la Etnoeducación*. Recuperado el 14 de mayo de 2017, de Elementos Teóricos y Conceptuales para una Caracterización de la Etnoeducación: <http://axe-cali.tripod.com/cepac/elteoconcep.htm>
- Carspecken, P. (1996). *Critical Ethnography in Educational Research. A theoretical and practical guide*. New York. United States of America. Routledge.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2004). *¿Qué Pasaría si la Escuela? 30 Años de Construcción de una Educación Propia*. Popayán, Cauca, Colombia. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural. Editorial Fuego Azul.
- Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas. (enero 2010). *La Situación de los Pueblos Indígenas del Mundo*.

- Enciso, P. (2004). *Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia con Énfasis en Política Pública*. Ministerio de Educación Nacional. Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales Subdirección de Poblaciones
- Flores, M. (2007). *La Identidad Cultural del Territorio como Base de una Estrategia de Desarrollo Sostenible*. Bogotá. Revista Opera. Universidad Externado de Colombia.
- Franky, C. Y Mahecha, D. (2010). *Pueblos de Tradición Nómada en la Amazonía y la Orinoquía: Aprendizajes y Proyecciones para Afrontar el Futuro: Memorias de un Encuentro*. Bogotá D.C. Universidad Nacional de Colombia, Sede Amazonía – Instituto Amazónico de Investigaciones.
- Franky, C. (2011). *Acompañarnos Contentos con la Familia. Unidad, Diferencia y Conflicto entre los Nukak (Amazonía Colombiana)*. Wageningen University. Wageningen.
- Franky, C., Cabrera, G., y Mahecha, D. (1995). *Demografía y Movilidad Socio-Espacial de los Nukak*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Gil, F., y Henao, L. (s.f). *Percepción Local del Proceso de Etnoeducación en la Chorrera, Amazonas-Colombia*. Tomado de: <http://www.survival.es/indigenas/nukak>
- Gobernación del Casanare. *Etnoeducación en Casanare*. Secretaría de educación y cultura. Tomado de: file:///C:/Users/WIN10/Downloads/etnoeducacion.pdf
- Grupo de Estudios en Educación Indígena y Multicultural GEIM – Vicerrectoría de Investigaciones Universidad del Cauca. (2002). *Etnoeducación en Cauca y Nariño. Informe de Sistematización del Proceso Etnoeducativo de las Comunidades Eperara Siapidaara de Nariño y Cauca “Proceso de Formación de Docentes para la Comunidad Eperara Siapidaara de la Costa Pacífica”*. Programa PROANDES – UNICEF Componente de Etnoeducación. Popayán.

- Hall, S. (2003). *Introducción. ¿Quién Necesita Identidad?* En: Stuart Hall y Paul Du Gay, *Cuestiones de Identidad Cultural*. Amorrortu Editores. Buenos Aires-Madrid.
- Latam, M. (14 de diciembre de 2016). Nükak Makú, el Último Pueblo Nómada de la Selva Colombiana a Punto de Desaparecer. El Espectador. Tomado de: <http://blogs.elespectador.com/medio-ambiente/mongabay-latam/nukak-maku-ultimo-pueblo-nomada-la-selva-colombiana-punto-desaparecer>.
- Mahecha, D., Franky, C., Fajardo, C., y Cabrera, M. (1998). *Los Nukak: Un Mundo Nómada que se Extingue*. Bogotá. Fundación Gaia.
- Marcús, J. (2011). *Apuntes Sobre el Concepto de Identidad*. Universidad de Buenos Aires. Instersticios, Revista Sociológica de Pensamiento Crítico.
- Ministerio del Interior y de Justicia. (2012). *Informe de Avance de la Consolidación del Plan de Salvaguardia Étnico del Pueblo Nükak*. Dirección de asuntos indígenas, rom y minorías. Bogotá.
- Montañez, G. y Delgado, O. (1998). *Espacio, Territorio y Región: Conceptos Básicos para un Proyecto Nacional*. Bogotá. Departamento de Geografía. Universidad Nacional de Colombia.
- Politis, G. (1994). Los Nukak. *Los Últimos Nómadas de la Amazonía*. La plata, Argentina. Revista Museo 4. Tomado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/47220/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Politis, G. (2007). *Nukak Crónicas del Contacto*. Para el seminario *Pueblos Indígenas en Aislamiento Voluntario y Contacto Inicial en la Amazonía y El Gran Chaco*. Lima-Perú. Grupo internacional de trabajo sobre asuntos indígenas Tarea Asociación Gráfica Educativa.
- Ruíz, A. (S.F) Gobernación del Casanare. Secretaría de Educación del Casanare. *Etnoeducación en Casanare*. Yopal-Casanare.

Sepúlveda, A. (2012). *Los Nukak Makú* Tornado de: <http://mukakmaku.blogspot.com.co/>

Sosa, T. (2004). *Análisis de las Políticas Públicas de Etnoeducación y su Relación con la Construcción Identitaria del Cabildo Muisca de Suba*. Universidad Piloto de Colombia. Bogotá.

UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO para una Educación Intercultural*. París, Francia.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural*. Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”.

Anexo 1



Anexo 2



Anexo 3:



Anexo 4:



