



## RESISTENCIA EN LAS ESCUELAS INDÍGENAS DEL AMAZONAS COLOMBIANO

### Una mirada desde la planificación educativa

Resistance in the Indigenous Schools of the Colombian Amazon:  
a Look from the Educational Planning

YESIKA DEL CARMEN ROJAS GIL, OMAR ALFONSO BONILLA LOPEZ

Secretaría de Educación de Bogotá, Colombia

---

#### KEY WORDS

*Resistance  
Educational Planning  
Intercultural Education  
State and Education  
Educational Policy  
Cultural Diversity  
Indigenous Schools  
Colombian Amazon*

---

#### ABSTRACT

*A descriptive investigation of exploratory type is carried out, in order to obtain a preliminary look at the resistance fields in two indigenous schools with different rurality index, using as a framework the educational planning in four levels: national, departmental, institutional and in situ. The resistance is analyzed from five categories: Defense of the territory, vision of community, sense of service, recovery of identity and oral tradition. It is concluded that the relations of reproduction and resistance converge within the school to the extent that planning at the national and departmental levels has a homogenizing character and the school must respond to their requirements, however, from the opinion of teachers, become importance the role of the school in the resistance to homogenization especially in the categories of community vision, sense of service and identity recovery.*

---

#### PALABRAS CLAVE

*Resistencia  
Planificación de la educación  
Educación intercultural  
Estado y educación  
Política educacional  
Diversidad cultural  
Escuelas indígenas  
Amazonas colombiano*

---

#### RESUMEN

*Se realiza una investigación descriptiva de tipo exploratorio, con el fin de obtener una mirada preliminar de los campos de resistencia en dos escuelas indígenas con diferente índice de ruralidad, utilizando como marco la planificación educativa en cuatro niveles: nacional, departamental, institucional e in situ. La resistencia se analiza desde cinco categorías: Defensa del territorio, visión de comunidad, sentido de servicio, recuperación de identidad y tradición oral. Se concluye que las relaciones de reproducción y resistencia confluyen dentro de la escuela en la medida en que la planificación a nivel nacional y departamental tiene un carácter homogeneizante y la escuela debe responder a sus requerimientos, sin embargo, desde la opinión de los maestros cobra fuerza el papel de la escuela en la resistencia a la homogeneización especialmente en las categorías de visión de comunidad, sentido de servicio y recuperación de identidad.*

Recibido: 18/02/2019

Aceptado: 12/07/2019

## Introducción

Para nadie es un secreto la manera en que los procesos de homogeneización han ocurrido en América Latina desde los periodos de Conquista hasta nuestros días. Si bien los procedimientos han cambiado, el resultado final es el mismo: Pérdida de diversidad cultural. En épocas recientes, dos condiciones han agravado la problemática: la globalización y la política neoliberal, al traer consigo el control social que busca en la educación su mayor aliado, por cuanto es el lugar que el Estado ha destinado para reproducir los valores, normas y conductas para el orden social (Vásquez, 2015).

Sin embargo, históricamente las comunidades indígenas en Colombia han respondido a dicha homogeneización, a través de lo que se ha denominado resistencia indígena comunitaria, la cual, particularmente en el Cauca, ha luchado “contra la violencia estructural, la violencia del conflicto armado y el modelo económico neoliberal” (Hernández, 2006: p. 200), orientando sus acciones “inicialmente hacia la superación de la violencia estructural, mediante la recuperación de la cultura, el territorio, la autonomía, el fortalecimiento de los cabildos y las autoridades propias, la educación y la medicina propia, y los planes de vida” (Hernández, 2006: p. 198).

A este respecto la sociología educativa, con el fin de entender la naturaleza de la escolarización y su relación con la sociedad, ha planteado dos teorías denominadas de reproducción y de resistencia, las cuales, de acuerdo con Giroux (1986), se pueden encontrar al mismo tiempo dentro de una escuela, de tal suerte que, así como se encuentran relaciones donde efectivamente se favorecen las clases dominantes, también es posible encontrar campos de resistencia a la sociedad dominante.

Lo anterior se podría evidenciar en la escuela indígena, la cual, al hacer parte de la educación en Colombia debe dar cumplimiento a la Ley General de Educación (Ley 115/94) junto con los decretos que la reglamentan, normas que no solo incluyen las diferentes áreas obligatorias con sus estándares de competencia, sino que, en el caso de la educación para grupos étnicos, recalcan la importancia de fomentar la conservación y divulgación de su cultura a través de los programas regulares de educación.

Otra manera en que el Estado ejerce la homogeneización se relaciona con el territorio, donde se observa que, según el último censo (DANE, 2018<sup>1</sup>) este se clasifica en cabeceras municipales, centros poblados y rural disperso, asumiendo la ruralidad como un todo, desconociendo otros términos como gradiente de ruralidad (Itzcovich, 2010) o índice de ruralidad (Programa de las

Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2011), en los cuales se adopta el municipio como unidad de análisis y se asume la ruralidad como un continuo.

El departamento de Amazonas no es ajeno a toda esta problemática, por lo cual, el presente estudio realiza una mirada preliminar de los campos de resistencia en dos escuelas indígenas con diferente índice de ruralidad, utilizando como marco, los documentos de planificación educativa en tres niveles (nacional, departamental e institucional), y un cuarto nivel *in situ* con la opinión de los maestros que prestan su servicio en dichas instituciones educativas.

El presente artículo corresponde a la segunda entrega<sup>2</sup> que busca analizar las condiciones de la escuela indígena entre los años 2012 a 2014, periodo que comprende el momento anterior al paso de la administración de las escuelas a las comunidades indígenas, con el fin de, en un posterior estudio, comparar lo que sucedió antes y después de dicho acontecimiento.

## Método

El enfoque de la presente investigación es cualitativo por cuanto se compara la planificación educativa en diferentes niveles (nacional, departamental, institucional e *in situ*) y la relación que cada una de ellas tiene con los campos de resistencia a través de cinco categorías que fueron inferidas a partir del artículo “La escuela como territorio de prácticas de resistencia en escenarios de emergencia social, Toribío-Cauca: El que es Nasa resiste” (Hernández, Cetina & García, 2016):

1. Defensa del territorio: Permanencia y protección del territorio ancestral donde “se establecen los principios y prácticas de la cultura” (p. 34).
2. La visión de comunidad: “deben ser los valores y principios comunitarios los que rijan todas las dinámicas que se producen al interior del pueblo, siempre con la visión de crecimiento de la comunidad como unidad” (p. 37).
3. El sentido de servicio: “No estudien para crecer y tener, sino para servir” (p. 36).
4. Recuperación de identidad: “Para recuperar esa identidad como indígena [nos] reconocernos como indios, en [territorios] ancestrales, más que coloniales” (p. 34).
5. La tradición oral: “herramienta para mantener viva la historia, cultura y visión ancestral de los pueblos indígenas” (p. 37).

<sup>1</sup> <https://sitios.dane.gov.co/cnpv-presentacion/src/#donde00>

<sup>2</sup> El primer trabajo corresponde a “Barreras y condiciones favorables para la enseñanza multi/intercultural de ciencias naturales en la escuela indígena en el Trapecio Amazónico” (Rojas-Gil & Bonilla, 2014).

Los datos fueron recolectados en dos instituciones educativas indígenas del departamento de Amazonas, una de ellas ubicada sobre el margen del río Amazonas (Institución Educativa María Auxiliadora de Nazareth – IE MAN) y la otra ubicada sobre el margen del río Caquetá (Institución Educativa San José – IE SJ).

## Participantes o sujetos

Los participantes del estudio corresponden a profesores que prestan su servicio en Instituciones Educativas Indígenas (María Auxiliadora de Nazareth y San José) y que durante el taller contestaron las encuestas. Es importante resaltar que a los docentes se les informó que sus nombres

no aparecerían en el texto, y que los materiales recogidos estarían en total confidencialidad por lo cual no serían entregados a ninguna instancia que los solicitara. Dado el carácter anónimo de los datos, los resultados se describirán en masculino, aunque en ocasiones se refiera a una maestra.

En total participaron 24 maestros (16 de la IE MAN y 8 de la IE SJ) pertenecientes a las etnias indígenas carijona, kokama, macuna, matapí, miraña, tikuna, uitoto y yagua así como afrodescendientes y no indígenas de la región amazónica y de otras regiones del país. Para efectos del análisis, los profesores fueron agrupados de acuerdo con la etnia y la formación educativa y se asignaron las siglas que aparecen en la Tabla 1.

Tabla 1. Grupos de acuerdo con la etnia y formación educativa.

I EI	GRUPO	SIGLA	No. PROF
M A N	Tikuna - Bachiller académico	T-A	3
	Tikuna - Bachiller académico – Etnoeducador	T-AE	1
	Tikuna - Bachiller normalista	T-N	3
	Tikuna - Bachiller normalista – Etnoeducador	T-NE	1
	Uitoto - Bachiller normalista	U-N	1
	Uitoto - Bachiller normalista - Ing. Agrónomo	U-NP	1
	Kokama - Bachiller normalista	K-N	1
	Kokama - Bachiller normalista - Lic. Educ. Básica	K-NL	1
	Kokama - Bachiller normalista – Etnoeducador	K-NE	2
	Yagua - Bachiller normalista	Y-N	1
	No indígena - Bachiller técnico - Zootecnista	NI-TP	1
S J	Macuna - Bachiller académico	MAC-A	2
	Matapí - Bachiller normalista - Etnoeducador	MAT-NE	1
	Miraña - Bachiller normalista	MIR-N	1
	Carijona - Bachiller académico	CAR-A	1
	No indígena Amazónico - Bachiller normalista	NIA-N	1
	No indígena - Bachiller académico - Lic. Filosofía	NI-AL	1
	Afrodescendiente - Bachiller académico - Lic. Biología y Química	A-AL	1

## Herramientas

El diseño de la presente investigación es del tipo Exploratorio por cuanto se analiza un tema poco estudiado, pues si bien, en otras regiones del país como Cauca, se han desarrollado investigaciones relacionadas con la educación indígena, en la región amazónica, dichos estudios son escasos por lo que existe poca información. Con respecto a los métodos usados en el proceso cualitativo, la presente investigación tuvo en cuenta las siguientes:

**Encuestas abiertas.** Se interrogó a los profesores por su opinión sobre pedagogía y didáctica en el aula de clase, igualmente se realizaron preguntas sobre datos básicos para determinar las unidades de análisis por etnia y formación académica. De esta manera se buscaba focalizar intereses, establecer énfasis, revelar posturas nuevas y así indagar ese mundo de sentido del maestro.

**Grupos de enfoque.** Consideradas por algunos autores como entrevistas grupales, buscan la construcción de significados grupales (Hernández Sampieri, Fernández & Baptista, 2010). Durante la sesión, se utilizó un “ejercicio escrito” (Hernández Sampieri, Fernández & Baptista, 2010) que se realizó en dos etapas: en primer lugar se entregó una hoja a cada maestro y se solicitó que dibujaran los elementos con los que un niño indígena debiera contar después de cursar la primaria; posteriormente los maestros se reunieron por grupos y en una cartelera consolidaron sus ideas y las expusieron, momento en el cual se realizaron preguntas de acuerdo a lo manifestado por los maestros y con su autorización se procedió a grabar sus respuestas con video cámara.

**Documentos.** Los documentos que sirven de base para el análisis son:

1. Nivel nacional: Plan Nacional Decenal de Educación 2006 – 2016 y el Plan Nacional de Desarrollo 2010 – 2014.
2. Nivel departamental: Plan de Desarrollo Departamento del Amazonas 2012 – 2015.
3. Nivel institucional: Proyecto Educativo Comunitario.
4. Nivel *in situ*: Opinión de profesores que prestan su servicio en las mencionadas instituciones educativas indígenas.

## Procedimiento

Las entrevistas y la aplicación de las encuestas se llevaron a cabo durante los talleres denominados “Conocimiento ancestral vs Conocimiento científico” organizados por el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes del Sindicato Único de Educadores (CEID-SUDEA), con el aval de la Secretaria de Educación Departamental.

Vale la pena mencionar que los talleres resultaron fundamentales para la recolección de la información teniendo en cuenta por un lado “que estos grupos humanos han desarrollado una desconfianza por los foráneos que toman información de estas comunidades, pues en escasas ocasiones se socializan los resultados de los trabajos con la comunidad” (Bonilla, 2013: p. 11), y por otro lado que resulta difícil y costosa la logística que implica el desplazamiento de los profesores y su alimentación.

## Resultados

La última Constitución de la República de Colombia, a diferencia de sus antecesoras, recalca la importancia de la educación a través de diferentes artículos (10, 27, 41, 42, 44, 45, 64, 65, 67, 68, 69, 71, 336, 350 y 366) y particularmente se refiere a la educación de los grupos étnicos señalando, por un lado en el Artículo 10 que “la enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe” y por otro lado en el Artículo 68 que “los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural” (Asamblea Nacional Constituyente, 1991).

A partir de la formulación de la Constitución de 1991 surge la necesidad de redactar la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), dado que, como lo expresa el Ministro de Educación en la “Exposición de Motivos”, la Constitución de 1991 transfirió del Presidente al Congreso la regulación de la educación, por lo que, “El proyecto de ley parte de cada uno de los puntos consagrados en la constitución de 1991 sobre la educación, los desarrolla, los amplía, los interpreta e incluye los elementos necesarios que no están presentes en la Carta” (Ministerio de Educación, 1992).

Justamente uno de esos elementos que no se encuentra en la Constitución tiene que ver con la planificación educativa, por lo que la Ley 115 de 1994 la desarrolla a través de los artículos 61, 72, 75, 148, 151, 154 y 206 que hacen referencia a los planes de educación ya sean nacionales, departamentales o distritales (Congreso de la República de Colombia, 1994).

La planificación educativa es una herramienta que fija el norte con el fin de dirigir los esfuerzos sociales, económicos y políticos que permitan alcanzar los objetivos, metas y acciones. Por lo tanto, para efectos del presente estudio, se analizan los planes nacionales, departamentales e institucionales, buscando las referencias que tengan sobre la educación en grupos étnicos y las cinco categorías de resistencia que se abordan en el presente estudio.

### *Nivel Nacional*

**Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2006-2016.** Con respecto a la defensa del territorio el PNDE 2006-2016 se refiere básicamente al fomento de lo que denomina “equidad territorial” (p. 69), y adicionalmente realiza dos alusiones sobre el territorio: por un lado, propone como meta de calidad del sistema, utilizar estrategias para el “arraigo territorial” (p. 21), y por otro lado establece que los grupos étnicos deben contar con modelos pedagógicos propios mediados por las TIC que propendan por “la preservación de su diversidad cultural y la conservación de su medio ambiente” (p. 48).

Ahora bien, contraria a la visión de comunidad y el sentido de servicio de los pueblos indígenas, el PNDE 2006-2016 no hace ninguna referencia de usar la educación para el crecimiento de la comunidad, de hecho, el desarrollo humano es percibido como el crecimiento individual, “en el marco de una convivencia pacífica” (PNDE 2006 – 2016, p. 21). Por su parte, la identidad es abordada a nivel general con el conocimiento y respeto de la diversidad lingüística y cultural, manifestando que, si se garantiza el cumplimiento de la cátedra etnoeducativa impartida en todas las instituciones educativas del país se fortalecerá el sentido de identidad nacional. Particularmente para los grupos étnicos propone a través de la investigación y la innovación “reafirmar la identidad individual y colectiva” (p. 61).

Finalmente, con respecto a la tradición oral, el PNDE 2006-2016 se traza como meta, la construcción de procesos educativos nacionales, a partir de “la diversidad lingüística, las cosmovisiones, la organización social, la espiritualidad y la interacción de los grupos étnicos con la naturaleza” (p. 129). Por lo tanto, considera necesario “promover y apoyar investigaciones y publicaciones que divulguen la sabiduría de los

grupos étnicos en contextos bilingües” (p. 133). Sin embargo, cuando se refiere a la “lengua materna” y el adquirir competencias comunicativas en una segunda lengua no deja claro lo que significa esto para los grupos étnicos.

**Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2010-2014.** Desde el título para la sección de educación “Formación de capital humano” queda clara la visión de Gobierno neoliberal, en la cual desaparece la visión de comunidad y el sentido de servicio dejando como propósito fundamental de la educación la adquisición de capacidad competitiva para el crecimiento económico individual. De esta manera considera que los procesos de enseñanza – aprendizaje se deben basar en competencias que surjan del diálogo entre el sector educativo y el sector productivo posibilitando la inserción de los jóvenes en el mercado laboral, y a su vez dichas competencias deben ser objeto de evaluación permanente a todo nivel (primaria, básica secundaria, media, profesional).

Dentro de este marco, los pueblos indígenas son vistos como población vulnerable al considerarlos como un grupo de bajo poder adquisitivo, por lo cual se formulan dos indicadores en educación: por un lado, la búsqueda de “esquemas de atención educativa pertinentes, interculturales e integrales para la atención educativa de las etnias” (p. 360), y por otro lado, el fomento en la planificación de estrategias de permanencia dentro del sistema educativo (p. 363).

Ahora bien, el PND 2010-2014 presenta un apartado para los grupos étnicos, en el cual, específicamente para los pueblos indígenas se refiere a la búsqueda de articular la oferta educativa del Estado y la propuesta del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), “especialmente en los temas de organización de las plantas de personal, definición del proyecto educativo institucional (PEI), y organización del registro de la matrícula” (p. 476). Así mismo, consideran que los proyectos etnoeducativos posibilitarán “el uso práctico de la lengua, la formación de maestros, la producción de materiales bilingües, el diseño del currículo, los planes de estudios elaborados y concertados con los pueblos indígenas” (p. 476).

Finalmente es importante señalar que el PNDE 2006-2016 no es mencionado en el documento, aunque en la Ley 1450 de 2011 por la cual se expide el PND 2010-2014 establece en el Artículo 10 que estos dos planes deben estar armonizados para dar cumplimiento a la Ley General de Educación.

### ***Nivel departamental***

**Plan de Desarrollo Departamento del Amazonas (PDDA) 2012-2015.** De acuerdo con la estadística manejada por el departamento de Amazonas, de la población vinculada al sistema educativo, el 46,47% pertenece a un pueblo indígena, recalando que, a

pesar de su diversidad cultural, “la entidad territorial no cuenta con una política etnoeducativa definida” (p. 120). Es así como, dentro de las estrategias para los grupos étnicos en materia de educación proponen la “participación activa en la implementación del sistema educativo indígena propio (SEIP) en el Amazonas” (p. 296).

El PDDA 2012-2015 titulado “Por un buen vivir. Somos pueblo, somos más”, fue armonizado con el PND 2010-2014, de tal modo que, de manera reiterativa se refieren a los grupos étnicos como población vulnerable que requiere una “atención educativa para el mejoramiento de la calidad educativa” (p. 325), así como un “apoyo y fortalecimiento a los procesos de educación bilingüe e intercultural” (p. 326), pero sin ofrecer mayores detalles de cómo lograrlo.

### ***Nivel institucional***

**Resignificación del Proyecto Educativo Comunitario de la institución educativa María Auxiliadora de Nazareth. Desde la cosmovisión y las relaciones interculturales (PEC-MAN).** El documento fue impreso en 2010 como producto de un extenso estudio en el que hacen una recopilación de la historia de la educación en el trapezoido amazónico incluyendo el marco legal nacional, así como la caracterización de la cosmovisión de los pueblos yagua, tikuna y kokama, reconociendo sus mitos, el saber ser y hacer del hombre y la mujer, las prácticas culturales y rituales y lo que significa la educación para cada pueblo.

Los cinco criterios de resistencia que se tienen en cuenta en el presente artículo son expuestos de manera amplia en los lineamientos del PEC-MAN, haciendo parte de los principios, la visión, el perfil de las y los estudiantes, los fundamentos culturales y los objetivos. Adicionalmente, dentro de estos últimos incluyen otros elementos como las buenas relaciones con los países vecinos, el estímulo del espíritu investigativo, el reconocimiento del mestizo como producto de la herencia de los indígenas y de los españoles, preparación de los estudiantes para que lleguen a ser universitarios y el afecto, ternura y respeto para los niños y niñas.

**Proyecto Educativo Institucional y Comunitario. Institución Educativa San José. Corregimiento de La Pedrera. Amazonas (PEC-SJ).** Fue enviado a la Secretaría de Educación de Amazonas en el año 2012, y en él se presenta la historia de la educación de los pueblos indígenas del bajo Caquetá, la normatividad de la etnoeducación, las políticas institucionales, los planes de estudio y el manual de convivencia. Como se manifiesta de manera categórica en la introducción, el PEC se basa en el diagnóstico de necesidades educativas que propone la comunidad a través de la Asociación Indígena de Pedrera Amazonas (AIPEA) y en los estándares de competencias propuestos por el MEN



sin desconocer la cosmovisión de las comunidades cercanas.

A diferencia del PEC-MAN las cinco categorías de resistencia de las que trata el presente artículo no se exponen de manera explícita, no obstante, implícitamente son abordadas en cada uno de los apartados haciendo especial énfasis en el territorio, la autonomía y los derechos indígenas como ejes sobre los que debe girar la educación en la zona.

### **Nivel in situ**

**Institución Educativa María Auxiliadora de Nazareth.** Como ya se ha comentado anteriormente, los grupos indígenas que habitan la zona cercana a la institución son: tikuna, kokama y yagua, por lo cual la entrevista y las encuestas se realizaron a profesores de las tres etnias pero también a profesores de la etnia uitoto y a profesores no indígenas que prestan su servicio en la institución. Igualmente, el análisis contempla el nivel de formación, como una característica que podría estar interviniendo en las respuestas dadas por los maestros.

**Grupos de enfoque.** En términos generales, las respuestas individuales no difirieron de lo que en cualquier escuela del país se esperaría, es decir, los elementos con los que un niño indígena debiera contar después de cursar la primaria están relacionados con el saber, el ser y el saber hacer. Así por ejemplo, manifiestan la importancia de que adquieran conocimientos en todas las áreas, aunque varios de ellos hacen especial énfasis en la comprensión de lectura, matemática y ciencias. Igualmente, se refieren a que sean “buenas personas”, en el sentido de que el niño respete, sea responsable, honrado, autónomo, humilde, tolerante, colaborador, puntual, etc. En este mismo sentido dos profesores K-N se refieren al término “competente” reflejando la visión dominante de los planes de educación nacional.

Ahora bien, todos los maestros que pertenecen a alguna etnia coinciden en que un elemento importante de resistencia es el conocimiento ancestral o tradicional y algunos lo especifican mencionando los mitos, valores, principios, artesanías, danzas, pinturas, entre otros. En este punto es importante anotar que algunos de ellos se referían a la adquisición de los conocimientos ancestrales en la escuela y otros a valorar dichos conocimientos sin especificar donde se adquieren. Por otra parte, solamente uno de los profesores (T-N) escribió en su lengua las palabras que representan cada una de las habilidades de los niños tikuna. Otras respuestas que sobresalen son:

T-A: Uno de los maestros incluye dentro de los elementos “observa, prepara las ideas, escucha a los demás, perdona, asegura el valor, camina hacia el futuro, espera a los demás hacia el camino de la libertad la educación, saluda a los demás”. Esta

respuesta muestra la educación con una visión de comunidad y sentido de servicio. Junto con un maestro T-N se refieren al elemento liberador de la educación.

T-AE: Incluye dentro de los elementos “liderazgo, amor a la familia, sentido de pertenencia, identidad y personalidad definida, más humano, amor a la naturaleza”. Junto con un maestro T-N incluyen la función de líder y el sentido de pertenencia como factores importantes a desarrollar en la escuela.

K-NL: Incluye dentro de los elementos “expresión sin temor, verdad, analítico, comprensión, optimismo, identidad, transmita sus conocimientos y cultura, avance a pesar de la dificultad, los pasos dejen huellas de sus actos, cuide su entorno, perseverancia, entrega”. Es uno de los pocos que incluye la tradición oral dentro de su respuesta, aun cuando no se refiere específicamente a la lengua. Junto con los profesores T-AE y K-N resaltan el respeto, amor y cuidado del medio ambiente.

Cuando se conforman los grupos, todos los profesores tikunas incluyeron las palabras que representan cada una de las habilidades de los niños tikuna y durante la exposición las explicaron parcialmente (Maú - pensamiento, Naé - espíritu, Porá - liderazgo y Kua - discernimiento). Sin embargo, al inferir por más información uno de los maestros interrumpió manifestando que esa información no se compartía con “kori” (blanco en tikuna) ni la escuela era el espacio adecuado para abordar esos temas.

**Encuesta abierta.** Las preguntas estaban dirigidas por un lado hacia la pedagogía, entendida como la intención que se tiene en el proceso de enseñanza, la cual está moldeada por las necesidades, intereses y expectativas que tienen los estudiantes y por otro lado hacia la didáctica al interrogar a los maestros por las estrategias de enseñanza. A continuación, se presentan los principales resultados:

**Necesidades de los estudiantes.** Acorde con la entrevista, todos coincidieron en manifestar que la necesidad de los estudiantes es adquirir nuevos conocimientos, haciendo énfasis en la comprensión de textos en castellano y las operaciones básicas. Solamente dos maestros (no indígena y KNE) se refirieron a “entrelazar la parte cultural con la parte occidental”. Por otra parte, vale la pena mencionar que varios profesores se refirieron al afecto como una necesidad del estudiante indígena.

**Intereses de los estudiantes.** La mayoría de profesores coincidieron en que el principal interés de los estudiantes es jugar y experimentar.

**Expectativas de los estudiantes.** En este aspecto el consenso fue generalizado afirmando que los estudiantes esperan culminar con éxito los años escolares para graduarse de bachiller y continuar sus estudios de educación superior o realizar un oficio dentro de la comunidad como pescador,

agricultor, artesano, profesor, entre otros. Varios de los maestros también se refirieron a la expectativa de ser líderes en su comunidad o policías.

*Estrategias de enseñanza.* Dentro de las estrategias de enseñanza que se mencionan se encuentran aquellas convencionales como las exposiciones, lecturas, diálogos, dibujos, carteleras, etc. Sin embargo, la gran mayoría propuso otras estrategias como el juego, el canto, el cuento, las salidas de campo, los experimentos y específicamente los profesores tikunas se refirieron a talleres con los abuelos. Solamente el maestro K-NL se refirió al uso de las TICs como estrategia de enseñanza.

**Institución Educativa San José.** La entrevista y las encuestas se realizaron a docentes de cuatro etnias: macuna, matapí, miraña y carijona, así como profesores no indígenas y afrodescendientes.

*Grupos de enfoque.* A diferencia de lo mencionado anteriormente con los profesores de la IE-MAN, no se mencionan conocimientos particulares como elementos fundamentales con los que un niño indígena debiera contar después de cursar la primaria, sino que mencionaron cualidades como autocrítico, creativo, dinámico, curioso, reflexivo, entre otras, resaltando particularmente la identidad y el sentido de pertenencia. Es importante tener en cuenta que cuando se refieren al “conocimiento” lo hacen desde la capacidad que tenga el estudiante de aprender y conocer lo que le sea útil.

Con respecto al sentido de pertenencia, al indagar un poco más por la relación de la escuela con las lenguas indígenas, los profesores manifiestan que si bien un 30% de ellos habla la lengua de su etnia, como institución no han definido un área de lengua pues en un mismo salón se encuentran niños de hasta seis o siete etnias. Sin embargo, la institución cuenta con una asignatura denominada “Cultura y producción” donde enfatizan la cultura tradicional y los niños que conocen su lengua comparten con los demás algunas palabras de su contexto.

Uno de los profesores también llama la atención a la importancia de hacer coincidir el calendario académico con el calendario de las comunidades. Así, por ejemplo, se hace necesario para el bajo Caquetá concentrar las clases en el internado entre marzo y octubre pues de noviembre a febrero las comunidades tienen sus bailes y ritos tradicionales. Sin embargo, de acuerdo con la Secretaría de Educación de Amazonas, por orden del MEN el calendario académico no puede variar, lo que representa una pérdida cultural enorme si los niños van a estar en el internado en lugar de estar compartiendo con su pueblo las fiestas tradicionales.

*Encuesta.* En cuanto a las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes, los maestros coincidieron en afirmar que se trata de interpretar

el medio que los rodea articulando el conocimiento ancestral y occidental. De esta manera los estudiantes indígenas le dan significado a lo que aprenden en la escuela pues, al conocer su ambiente, tienen la capacidad de comparar uno y otro conocimiento para finalmente aplicarlo a la vida cotidiana. Los maestros no se refieren a la educación superior como expectativa, máximo sugieren la terminación de estudios de la media en la institución educativa con el fin de aspirar a ocupar el cargo de profesor dentro de su comunidad.

Igualmente se resalta la visión de comunidad y el sentido de servicio de la educación dentro de la opinión del maestro, al considerar que las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes se encuentran en pro del conocimiento y cuidado de su entorno, ya sea como partícipes o líderes dentro de su sociedad. Las estrategias de enseñanza que mencionan se refieren a aquellas convencionales como las exposiciones, lecturas, diálogos, dibujos, carteleras, etc.

## Discusión

Atendiendo al objetivo del presente estudio, en primer lugar, se comparan las propuestas plasmadas en la planificación educativa en diferentes niveles y en escuelas con distinto índice de ruralidad en el departamento de Amazonas, utilizando las cinco categorías de resistencia planteadas anteriormente, y en segundo lugar se destacan los campos de resistencia encontrados.

### *Defensa del territorio*

En los PEC de ambas instituciones se refieren a la importancia del territorio como base de la cultura y el PNDE 2006-2016 menciona el uso de estrategias para el arraigo territorial dentro de la meta de calidad del sistema. Si bien los maestros de ambas instituciones no expresan la defensa del territorio, los profesores de IE – SJ consideran que dentro de las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes se encuentra el cuidado del entorno y dos profesores kokama y uno tikuna de la IE – MAN se refirieron al cuidado del medio ambiente.

La poca alusión que hacen los maestros a la defensa del territorio podría estar conectada con el hecho de que el departamento de Amazonas desde hace un tiempo presenta una distribución del territorio en resguardos y en épocas recientes no ha sido víctima de desplazamiento forzoso, a diferencia de otras zonas del país como el Cauca.

### *La visión de comunidad y el sentido de servicio*

En estas dos categorías es donde se evidencian las mayores diferencias entre los niveles nacional y

departamental comparados con el nivel institucional, de tal manera que, para los primeros el fin de la educación es el crecimiento económico individual, mientras que en los PEC se refieren al uso de los conocimientos ofrecidos en la escuela para el beneficio de la comunidad, y en la opinión de los maestros de la IE - SJ y de dos profesores tikunas de la IE - MAN, se encuentra en la educación un elemento liberador.

Es claro que la visión de comunidad y el sentido de servicio son dos aspectos fundamentales en la resistencia a la homogeneización por cuanto consideran un punto crítico dentro de la escuela que corresponde a su papel dentro de la sociedad, lo que estaría determinando los valores que se promueven en la escuela y que rápidamente tienden a naturalizarse en la comunidad.

En este punto toma relevancia la diferencia en la respuesta dada por los profesores de las dos instituciones, así por ejemplo, para los profesores de la IE - SJ un niño al terminar la primaria debe tener los conocimientos que le permitan desarrollarse dentro de su entorno, mientras que los maestros de la IE - MAN consideran que debe conocer todas las áreas, especialmente matemáticas, castellano y ciencias con el fin de poder ingresar a la educación superior, pero no aclaran si ésta será para contribuir a la comunidad o para el crecimiento económico individual.

Evidentemente la diferencia en el índice de ruralidad de las dos instituciones educativas marca una discrepancia notable en lo que opinan los maestros sobre las expectativas de los estudiantes pues en la IE-MAN que se encuentra a treinta minutos en rápido<sup>3</sup> de la capital departamental (Leticia) se piensa en el acceso a la educación superior, mientras que en la IE-SJ a donde básicamente solo se llega por avión a dos horas no resulta algo tangible para los maestros aun cuando en el PEC de la institución aparezca como objetivo.

### **Recuperación de identidad**

El PNDE 2006 - 2016 se refiere a la recuperación de la identidad no solo en los pueblos indígenas sino a nivel nacional, a través de lo que denomina la cátedra etnoeducativa pero hasta el momento el MEN no ha generado los lineamientos para ofrecerla en las instituciones educativas. Por otra parte, reconoce la importancia de la investigación y la innovación para reafirmar la identidad en los grupos étnicos, no obstante, como lo menciona Pérez (2014), hasta el momento "la educación nunca ha sido un área prioritaria en la asignación de dineros para la investigación" (p. 13).

Si bien no se encuentra ninguna referencia acerca de la recuperación de identidad dentro de la educación en los planes de desarrollo a nivel

nacional y departamental, el término identidad sí resulta ser una constante tanto en los PEC como en la opinión de los maestros, así por ejemplo, en la IE - MAN los profesores expresan la necesidad de valorar los conocimientos ancestrales en la escuela aunque no hay un consenso sobre si se debieran impartir en ella o no y los profesores de la IE - SJ consideran que los dos conocimientos (occidental y ancestral) se deben articular.

Sin embargo, el incluir como objetivo de los PEC la preparación para el ingreso a la educación superior genera confusión dentro de los maestros pues de alguna manera los coacciona para que sigan los estándares de competencias propuestos por el Ministerio de Educación Nacional con el fin de garantizar un buen desempeño en las pruebas estandarizadas ya que estas no incluyen los conocimientos ancestrales que se enseñarían en una educación intercultural.

Adicionalmente, el hecho de que el MEN homogenice el calendario escolar en todas las instituciones educativas también va en contra de la identidad de los pueblos indígenas que tienen un calendario de acuerdo con su cultura, contexto, creencias y prácticas, de tal manera que, al ser internados, limitan la permanencia de los jóvenes en sus comunidades en fechas culturalmente importantes que les permitirían reafirmar su identidad.

### **La tradición oral**

Esta es la única categoría que es resaltada en los documentos de planificación y en la opinión de los maestros de manera unánime, sin embargo en los documentos de planificación se refieren a la educación bilingüe, en términos dicotómicos y homogeneizantes, desconociendo la multiculturalidad en las escuelas, pues como lo manifiestan los profesores de la IE - SJ en un mismo salón pueden tener niños de seis a siete etnias diferentes cada una con su lengua, lo que complica el papel de la escuela dentro de la tradición oral en las instituciones educativas indígenas del Amazonas porque escoger una lengua por encima de las demás también tendría un efecto homogeneizante.

A continuación, se destacan los campos de resistencia desde la planificación encontrados en las diferentes categorías:

### **Plan Nacional de Educación (PNDE 2006-2016)**

El camino de restitución de derechos para los grupos indígenas ha sido largo y tortuoso si se piensa que fue hasta necesario que en términos legales les devolvieran lo más básico: su humanización. Es así como, hace apenas cuarenta años, el Estado colombiano a través de diferentes decretos y leyes empieza a considerar la autonomía

<sup>3</sup> Embarcación de vía fluvial.



de los pueblos indígenas en lo que se refiere a la educación. Específicamente la década de los noventa marcó un momento importante en la historia reciente de Colombia, con la formulación de una Nueva Constitución y la Ley General de Educación, ofreciendo mecanismos de participación ciudadana como los Planes Nacionales Decenales de Educación que antes no existían.

Justamente el PNDE 2006 – 2016 muestra el interés de la sociedad colombiana por fortalecer los procesos interculturales, de tal manera que presenta en cada uno de sus capítulos alguna referencia hacia los grupos étnicos. También resulta importante que en el apartado que incluyen mayor número de acciones para los grupos étnicos corresponde al de “Ciencia y Tecnología integradas a la educación”, lo que hace evidente que el Estado a través del PNDE 2006-2016 presenta una visión de la educación cercana a las garantías que han estado esperando muchos de los pueblos indígenas.

Ahora bien, ese puente que se construye entre la participación ciudadana y las políticas de Estado se debe materializar a través de los planes de desarrollo (políticas de Gobierno), y, desafortunadamente, al hacer una revisión de las estrategias de educación para los grupos étnicos del PND 2010-2014 así como del PDDA 2012-2015, éstas resultan poco explícitas y en ocasiones se conforman con repetir lo que la normatividad ya ha promulgado como deber del Estado.

### **Planes de estudio**

Este es un campo de resistencia importante, en la medida en que la planificación educativa en los cuatro niveles (nacional, departamental, institucional e *in situ*) de manera reiterada se refiere a la implementación del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), así como a la educación intercultural con planes de estudio elaborados y concertados.

Este consenso entre los cuatro niveles resulta primordial para continuar el proceso hacia el diálogo intercultural que no ve superior a ninguna de las culturas, y los PEC describen de manera puntual algunas estrategias que permitirían el logro de tal objetivo, dentro de las cuales se encuentran: la elaboración de materiales educativos e investigación pedagógica, la propuesta de evaluación y el refuerzo de los programas universitarios en aspectos como la formulación de planes curriculares a partir de la interculturalidad.

### **Política Etnoeducativa**

El no tener una política etnoeducativa también resulta en un campo de resistencia pues como se analizó anteriormente, existen importantes diferencias entre las dos instituciones educativas, especialmente en lo concerniente al papel de la

escuela dentro de la comunidad. Por lo tanto, el departamento de Amazonas no necesita “una política etnoeducativa”, como un todo, resaltando la visión homogeneizante, sino que tendría que implementar políticas etnoeducativas de acuerdo con ese “gradiente de ruralidad” (Itzcovich, 2010) que se definiría no solo por la distancia a los centros urbanos, sino que tendría que considerar los aspectos culturales diversos enmarcados por las diferentes etnias que habitan los resguardos.

“Esa ruralidad más amplia, compleja y no reconocida desborda los marcos institucionales actuales” (PNUD, 2011: p. 18), y deja atrás la visión estática de lo rural que, de acuerdo con Itzcovich (2010) “resulta insuficiente para la planificación de políticas públicas verdaderamente preocupadas por el conocimiento de lo diverso, entendiendo a este conocimiento como un requisito imprescindible en el diseño de políticas que garanticen el derecho de educación para todos” (p. 4).

## **Conclusiones**

La resistencia ha sido un instrumento usado por los pueblos indígenas para contener la homogeneización y pérdida cultural, a través del diálogo intercultural que no ve superior a ninguna de las culturas y que busca el equilibrio con la naturaleza. Por su parte, en el departamento de Amazonas, las instituciones educativas con la construcción colectiva de los PEC, han realizado importantes contribuciones en esta materia, aunque estos documentos son poco divulgados, así como poco tenidos en cuenta en los planes de desarrollo (como se observó en el PDDA 2012-2015), desconociendo las acciones que han liderado las instituciones educativas, las asociaciones indígenas, las administraciones departamentales, las universidades presentes en la región y las ONG's desde finales de la década de los noventa.

Ahora bien, con respecto a la planificación a nivel nacional, la construcción colectiva del Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 hace que éste resulte ser un primer campo de resistencia, en la medida en que la sociedad envía un mensaje contundente dirigido al fortalecimiento de la investigación como mecanismo para evitar la pérdida de diversidad cultural. Dicha estrategia también ha sido sugerida por los PEC de las instituciones educativas analizadas, resaltando la importancia de la investigación en la formulación de los planes de estudio articulados.

Sin embargo, tampoco se puede desconocer que el Plan Nacional Decenal de Educación junto con los Planes de Desarrollo tanto Nacional como Departamental tienen como principio misional el crecimiento económico individual, lo que va en contravía de las categorías de resistencia en la medida en que se desvirtúa la visión de comunidad y el sentido de servicio.

Esa dualidad entre la reproducción y resistencia a nivel nacional, también se presenta en la escuela indígena por cuanto los planes de desarrollo a nivel nacional y departamental tienen un carácter homogeneizante y la escuela debe responder a sus requerimientos, pero al mismo tiempo en los PEC y la opinión de los maestros, cobra fuerza el papel de la escuela en la resistencia a la homogeneización especialmente en las categorías de visión de comunidad, sentido de servicio y recuperación de identidad.

No obstante, la opinión de los maestros en la IE – MAN no fue generalizada, encontrándose que, particularmente los profesores tikunas en sus afirmaciones parecen estar más inclinados a la resistencia a la homogeneización que los demás maestros y no se encontró diferencia entre ellos

(tikunas) de acuerdo con su nivel de formación. Por otra parte, en la IE – SJ los maestros sin importar la etnia ni el nivel de formación presentaron ideas muy similares entre ellos referentes a la resistencia a la homogeneización.

Finalmente hay que decir que la cercanía a otros países, la distancia a los centros urbanos, la presencia o no de universidades en la zona, las vías de comunicación y transporte y las diferencias culturales y geográficas entre las etnias presentes en el departamento, son características que influyen en el papel de la escuela y parecen fortalecer la idea de un índice o gradiente de ruralidad, que debería ser tenido en cuenta al momento de formular las políticas en educación en el departamento de Amazonas.

## Referencias

- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Nueva constitución política de Colombia*. Colombia: Esquilo.
- Bonilla, O.A. (2013). *Ampliando el modelo de PCK desde la visión intercultural*. Tesis de doctorado. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Congreso de la República. (1994). Ley 115 de 1994. Bogotá, 08 de febrero de 1994. Recuperado el 14 de junio de 2017, en: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista Colombiana de Educación*, (17). Recuperado el 05 de diciembre de 2018, en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/download/5140/4214>
- Hernández, E. (2006). La resistencia civil de los indígenas del Cauca. *Papel político*, 11(1), 177-220. Recuperado el 21 de enero de 2019, en: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0122-44092006000100007](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-44092006000100007)
- Hernández, C., Cetina, N. & García, P. (2016). “La escuela como territorio de prácticas de resistencia en escenarios de emergencia social, Toribío-Cauca: El que es Nasa resiste”. *Educación y Ciudad*, (30), 29-40. Recuperado el 27 de julio de 2018, en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5705041.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill. Recuperado el 29 de agosto de 2018, en: <https://ubc.edu.mx/plataforma-virtual/mod/resource/view.php?id=12629>
- Iztcovich, G. (2010). *Contextos rurales: continuidades y rupturas en el acceso a la educación*. Madrid: International Institute for Educational Planning (IIEP - UNESCO) y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Ministerio de Educación (1992). Exposición de Motivos. Ley 115 de 1994. Bogotá, 20 de julio de 1992. Recuperado el 15 de junio de 2017 de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=7382>
- Pérez, M. (2014). Estudiantes colombianos: ¿dos décadas rajándose en comprensión lectora? ¿O el fracaso de la política educativa reciente? *Revista Educación y Cultura*, (102). Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación FECODE.
- Plan Nacional Decenal de Educación (2002-2012). Pacto social por la educación. Recuperado el 21 de julio de 2018, en: [http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde\\_2006\\_2012\\_compendio.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2012_compendio.pdf)
- Plan Nacional de Desarrollo (2010-2014). Más empleo, menos pobreza y más seguridad. Departamento Nacional de Planeación. Recuperado el 20 de agosto de 2018, en: <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/PND%202006-2010/Paginas/PND-2006-2010.aspx>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2011, septiembre). Colombia rural: razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano (INDH) 2011. Bogotá: INDH PNUD.
- Proyecto Educativo Institucional y Comunitario. Institución Educativa San José. Corregimiento de La Pedrera. Amazonas. (2012).
- Resignificación del Proyecto Educativo Comunitario de la institución educativa María Auxiliadora de Nazareth. Desde la cosmovisión y las relaciones interculturales. (2010). Colombia: Feriva S.A.
- Rojas-Gil, Y. & Bonilla, O. (2014). Barreras y condiciones favorables para la enseñanza multi/intercultural de ciencias naturales en la escuela indígena en el Trapecio Amazónico. *Educación y Cultura*, (102), 62-64.
- Vázquez Olivera, M. G. (2015). “La calidad de la educación: Reformas educativas y control social en América Latina”. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, (60), 93-124. Recuperado el 15 de noviembre de 2017, en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-85742015000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-85742015000100004&script=sci_arttext)