

Proyecto Pedagógico

Propuesta didáctica: Conuco, escuela y diálogo de saberes en el contexto de las comunidades indígenas del Guainía

Jhon Jairo Mora Murcia

Tutor: Jaime Saldarriaga

Doctor en ciencias sociales, niñez y juventud

Universidad Pontificia Bolivariana

Maestría en Educación con Énfasis en Pedagogía y Didáctica de los Saberes

Inírida 2017

Página de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Inírida Guainía, _____ de 2017

Dedicatoria y agradecimientos

Este trabajo va dedicado a la memoria de mis padres Rosa y Jorge quienes de una u otra forma construyeron mi espíritu y mi interés por la formación académica; a mi hijo Daniel, quien es un motor sustancial y esencial de mi vida y de quien me siento orgulloso; a mi hermana Olga Lucia, a Paola, la madre de mi hijo y a mi gran amigo Javier quienes con su apoyo absoluto, compañía directa o indirectamente permitieron que este trabajo fuera culminado.

Agradezco al profesor Jaime Saldarriaga, tutor del presente proyecto de investigación, quien con sus aportes y críticas permitió llevar a buen término el mismo. A Manuel Romero y Cristina Ávila de forma desinteresada y cálida, permitieron llevar a cabo las consultas necesarias en su biblioteca personal; sin este espacio, la elaboración del trabajo hubiera podido ser mucho más difícil.

A todos ellos... muchas gracias.



Inírida, 16 de octubre de 2017

JHON JAIRO MORA MURCIA

"Declaro que esta tesis (o trabajo de grado) no ha sido presentada para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o cualquier otra universidad" Art 82 Régimen Discente de Formación Avanzada.

Firmas:

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Jhon Jairo Mora Murcia", is written over a circular stamp or seal.

Jhon Jairo Mora Murcia

79952908

Tabla de contenido

Página de aceptación	2
Dedicatoria y agradecimientos	3
Dedicatoria de no plagio.....	4
Tabla de contenido	5
Resumen	7
Introducción.....	9
Título.....	11
Pregunta problema.....	11
Subpreguntas.....	11
Identificación y justificación de problema.....	12
Contexto.....	15
El contexto geográfico y su relación con el conuco.....	15
Contexto cultural y su relación con el conuco.....	20
La Institución Educativa Porfirio Barba Jacob.....	22
Marco referencial.....	24
Marco conceptual.....	25
Conocimiento postabismal y diálogo de saberes.....	25
Escuela y conuco.....	27
El conuco o chagra.....	32
Objetivo general.....	37
Objetivos específicos.....	37
Metodología.....	38
Segunda parte. Hallazgos.....	42
El conuco, cultivos diversificados o monocultivo.....	42
La paradoja del conuco, entre sostenimiento y la flojera.....	48
Aprendizajes significativos.....	51
Conclusiones y recomendaciones.....	54

Tercera parte.	55
Fundamentación de la propuesta pedagógica.....	55
Marco referencial.....	55
Comunidad, escuela y bosque, tres factores imprescindibles para la enseñanza y el aprendizaje dentro de los grupos étnicos.....	56
La cuestión Confísica y la integralidad entre escuela y comunidad.....	57
Una nueva perspectiva de la interculturalidad al interior de la escuela.....	59
Contextualización y relevancia de la situación problema.....	66
La importancia del conuco.....	66
La institución educativa y su alejamiento con respecto a la práctica del conuco.....	67
Objetivo general.....	72
Objetivo específico.....	72
Estrategias.....	73
Actores.....	75
Referencias.....	78
Anexos. Unidades didácticas pilotos.....	82

Resumen

Este proyecto de investigación presenta un acercamiento contextual con respecto al conuco como forma de producción propia y ancestral de los grupos indígenas amazónicos; empero, hace referencia a la comunidad de Chorro Bocón. Reconoce las relaciones que se han construido entre la Institución Educativa Porfirio Barba Jacob, la comunidad educativa y algunas personas que habitan la comunidad. Al respecto se obtuvo diversas interpretaciones e intersubjetividades como el hecho de que los jóvenes han ido abandonando paulatinamente su asistencia al conuco por diversas razones a saber: la escuela, la pereza o flojera, el trabajo en la mina o el traslado a Inírida. También se pudo establecer que aunque el conuco no es un monocultivo similar a los que se desarrollan en la cultura occidental, si han disminuido su producción diversificada dramáticamente. Algunos adultos y adultos mayores intentan pese a las dificultades sostener esta forma de producción agrícola, teniendo en cuenta que todas las personas con que se tuvo algún contacto o que formaron parte de la investigación, declaran que el conuco es muy importante para la vida de la comunidad. La escuela se convierte en un factor determinante en cuanto al alejamiento y desvinculación del niño y joven frente a esta práctica. Por tal razón este proyecto investigativo enfatiza en la resignificación y reconstrucción del conuco como forma interdisciplinar, intercultural, posabismal y científico que permita a la comunidad o a cualquier otra lograr un proceso de etnodesarrollo adecuado por medio de una propuesta didáctica que se pueda implementar en esta institución o en cualquier otra.

Palabras claves

Conocimiento postabismal, diálogo de saberes, escuela, conuco e interculturalidad.

Abstract

This research Project presents a contextual approach about the conuco as a way of own and ancestral production of the Amazonian indigenous groups; empero refers to the community of Chorro Bocon. It recognizes the relationships that have been built between the educational institution Porfirio Barba Jacob, the educational community and some people who lives in the community. In this regard, several interpretations and intersubjectivities were obtained, such as the fact that young people have gradually abandoned their assistance to the conuco for different reasons: school, laziness or looseness, to work in the mine or to travel to Inirida. Also, it can be

established that the conuco is not a monocultivo like those developed in western culture, it diversified production has decreased dramatically. Some adults and seniors try despite the difficulties to sustain this way of agricultural production, considering that all the people who were contacted or who were part of the research, declare that the conuco is very important in the life of the community. The school becomes a determining factor in the departing and disengagement of the child and young people from this practice. For this reason, this research project emphasizes the resignification and reconstruction of the conuco as an interdisciplinary, intercultural, postabismal and scientific way that allows the community to sustain it.

Key words

Postabismal knowledge, knowledge dialogue, school, conuco, interculturality.

Introducción

La educación en los territorios indígenas se encuentra en una crisis inmanejable; dos aspectos generales confluyen en dicha situación: primero, el manejo inadecuado que el ministerio y la secretaría han dado a este proceso teniendo en cuenta la histórica corrupción, omisión, incapacidad, ineficacia e ineficiencia de la mayoría de los funcionarios vinculados a este proceso y segundo, la labor de los educadores que ejercen su profesión, la cual desafortunadamente, en algunos casos no corresponde con las necesidades y el contexto, ya sea por desinterés, omisión, incapacidad o porque las condiciones generales no lo permiten.

Estos dos factores negativos se manifiestan de diversas formas: recorte presupuestal, malos manejos de los recursos, precariedad en cuanto a la infraestructura, pésima alimentación para los y las estudiantes, condiciones laborales negativas para los docentes, implementación de prácticas pedagógicas descontextualizadas, tradicionales, memorísticas, excluyentes e incluso racistas etcétera.

En este panorama es urgente llevar a cabo diversas acciones de índole administrativas y educativas, que permitan superar la grave situación en la que se encuentra el departamento. Se requiere construir una nueva agenda curricular de lo que debería ser la escuela y sus prácticas. En este sentido, también demanda la implementación de nuevos discursos y prácticas que reflejen una innovadora forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, no se puede continuar reproduciendo prácticas anacrónicas y descontextualizadas que alejan al docente y sus estudiantes del mundo de la vida inmerso en las comunidades y territorios indígenas, lugares donde se encuentra el conocimiento vivo y que está siendo sistemáticamente desvalorado. Urge una propuesta pedagógica propia que responda a la cosmovisión indígena, a su ser: “un hombre, partícipe de la humanidad y de toda la realidad, un ser biológico y confísico, perteneciente, sintiente y pensante” (Acevedo, 2017, p. 12).

En este contexto, la presente propuesta curricular tiene como fundamento epistemológico el reconocimiento de la cultura indígena como uno de los pilares que constituye la posibilidad de volver a vivir de forma armónica con el entorno, pero reconociendo los aportes que el conocimiento y las prácticas occidentales pueden llevar a cabo en la construcción de un “ser confísico que sea capaz de integrar lo físico y lo espiritual” (Acevedo, 2017, p. 14). Este encuentro cultural mediado por la escuela, se fundamenta en lo que Souza (2014) denomina

ecología de saberes (p.21), idea sustentada en la pluralidad del conocimiento y el Souza (2014) *diálogo de saberes* (p.21), eso sí, sin perder de vista la importancia de lo indígena, y sin permitir de ninguna manera que éste se convierta según el mismo Souza (2014) en *pensamiento abismal* (p.21), más adelante se ampliará estas categorías. Según lo anterior esta propuesta intenta dar la suficiente relevancia a una educación verdaderamente intercultural. A su vez este proyecto aplaude y asume con responsabilidad la propuesta coherente por parte del Estado colombiano en el decreto 1953 de 2014, en el cual reconoce la importancia de implementar, dirigir, planificar y administrar el Sistema Educativo Indígena Propio o SEIP por parte de los mismos territorios indígenas, este decreto busca que los resguardos puedan desarrollar de forma autónoma, contextualizada, eficaz y con calidad los procesos educativos, en ese sentido la propuesta educativa que se plantea en el presente documento no se encuentra de ninguna forma alejada de este articulado legislativo.

Hacer del conocimiento propio indígena y el conocimiento occidental una forma de desarrollar propuestas educativas vinculantes, disciplinadas, dialógicas, humanas e interculturales, debe ser la prioridad de esta nueva escuela. El objetivo de la educación intercultural es “Desarrollar un currículo inclusivo donde converjan los saberes de varias culturas que se encuentran; para reconocerse, colaborar, compartir y proyectarse juntas” (Acevedo, 2017, p. 183). Lo cual permite al individuo indígena reinterpretar, resignificar e implementar nuevas prácticas que reorienten su devenir histórico.

Título

Propuesta didáctica: Conuco, escuela y dialogo de saberes en el contexto de las comunidades indígenas del Guainía.

Pregunta problema

¿Qué estrategias didácticas con características interculturales dirigidas hacia los estudiantes de la Institución Educativa Porfirio Barba Jacob de grado quinto, les permite hacer una resignificación, reconstrucción e integración de la práctica del conuco, como pretexto generador de conocimiento basado en el dialogo de saberes y pensamiento postabismal?

Subpreguntas

¿Qué técnicas e instrumentos de investigación permiten describir y analizar las relaciones que se tejen entre los estudiantes, comunidad indígena, la institución educativa y sus prácticas, entorno al conuco?

¿Qué estrategias didácticas interculturales permiten promover un dialogo de saberes e integración entre la Institución Educativa Porfirio Barba Jacob representada por los docentes, estudiantes de grado quinto y la comunidad indígena?

Identificación y justificación del problema

El conuco es una forma de cultivo ancestral que se utiliza hace varios milenios y que ha permitido el sostenimiento alimenticio, social, económico y cultural, de los pueblos indígenas de la Amazonía. En este sentido se puede considerar la piedra angular de la organización interna y externa de las comunidades indígenas de la Amazonia. Esta práctica posee una relación particular con la selva, teniendo en cuenta que se integra a las relaciones naturales que se dan en el ecosistema sin impactarlo negativamente. Permite a los grupos indígenas producir una gran cantidad de plantas con diversos usos tales como: medicinales, alimenticias, como materia prima para la producción de herramientas u objetos de uso cotidiano; por otra parte es el conuco donde se tejen todo tipo de relaciones familiares y sociales que contribuyen a la enseñanza y aprendizaje de diversos saberes que se transmiten de generación en generación. De forma muy resumida pero absolutamente precisa el joven Edwin Flórez lo considera como “ese son las vidas de las personas” (Comunicación personal, 05 19 2017); de esta forma el conuco fue, es y debe seguir siendo el sustento material y cultural de las comunidades.

En estas circunstancias se debería asumir con naturalidad y como una necesidad del departamento que el conuco continuara siendo una práctica viva, sin embargo se vienen presentando algunas situaciones que han modificado la forma de concebir y relacionarse con el conuco, en algunos casos, como en la comunidad de Chorro Bocón, inclusive, quedó demostrado la pérdida paulatina de dicha práctica por diversos factores los cuales se expondrán a continuación.

La comunidad de Chorro Bocón como la gran mayoría de las comunidades del Guainía ha sufrido una modificación sustancial en los hábitos alimenticios, teniendo en cuenta que allí llegan alimentos provenientes del interior del país tales como: azúcar, sal, gaseosa, enlatados entre otros; estos alimentos ya hacen parte de la dieta “necesaria” de la comunidad, alimentos que entre otras cosas son los causantes de diferentes enfermedades en la población mestiza.

Además se logró confirmar que los estudiantes de la IE Porfirio Barba Jacob son alimentados única y exclusivamente con algunos granos, enlatados, harinas, azúcar, leche en polvo, aguas saborizadas, y en algunas contadas ocasiones carne y pollo. Esto es sumamente grave si tenemos en cuenta que la dieta que históricamente ha consumido los pueblos indígenas proviene de los conucos, la caza, la pesca y el bosque; dicha dieta posee un incalculable valor nutritivo, y no

contiene ningún tipo de agente químico artificial, empero se ha ido abandonando paulatinamente o se ha mezclado con la pobre y sobretodo dañina dieta proveniente de la cultura mestiza, causando cuadros de gripe, fiebre, debilidad, dolores de cabeza, estrés, entre otros malestares. La situación es sumamente difícil si se tiene en cuenta que los estudiantes a causa de dichos malestares físicos, simultáneamente están afectando su desempeño académico y convivencia. Sumado a la pésima alimentación que suministra la Secretaría de Educación a través de la IE, es importante aclarar que esta última, se convierte en un dispositivo de control dirigido a los educandos indígenas, teniendo en cuenta que los aleja sistemáticamente de las experiencias con los suyos, de los saberes ancestrales que conservan sus abuelos y adultos y la posibilidad de recibir una alimentación adecuada. En síntesis, la escuela, los aleja de su cosmovisión y planes de vida propios; sumado a ello los procesos académicos descontextualizados poseen grandes falencias y en consecuencia no les permite tener la posibilidad de ingresar al mundo académico propuesto por el sistema educativo nacional, más bien los segrega y excluye. Así las cosas los estudiantes quedan en un limbo académico y social que los conduce a una nada existencial insuperable, ya que no se aprenden a desenvolver en ninguno de los dos sistemas sociales, el indígena y el mestizo. En este contexto la escuela debería convertirse en el epicentro de aprendizajes propios que junto con el conocimiento occidental apropiado permitiría el etnodesarrollo de la comunidad, la escuela puede tener como pretexto el conuco, de esta forma se acerca a los intereses y necesidades de la comunidad, a sus visiones de mundo y además lo complementaría con procesos académicos que integren diferentes áreas del conocimiento como las Ciencias Sociales, la biología, las matemáticas, la química, entre muchas otras.

El departamento del Guainía al igual que las comunidades indígenas sufren las consecuencias de tener que depender de los productos provenientes del interior del país. Algunos de estos productos llegan a precios excesivamente altos debido al costo del transporte; por otra parte, la calidad de muchos de ellos no corresponde con las necesidades de las personas. Sumado al alto costo del transporte, está también la dificultad para llegar a los resguardos, generando agotamiento casi inmediato de los productos. Lo que sí no se agota, son los beneficios que generan los dueños de los diferentes supermercados y distribuidores ubicados en Inírida, quienes no escatiman esfuerzos para aumentar sus ganancias aprovechándose de las necesidades de los consumidores ya sean indígenas o mestizos.

Bajo estas circunstancias es imprescindible que las comunidades y específicamente Chorro Bocón, establezca acciones concretas que rompan con esta dependencia consumista. Una de ellas sería el fortalecimiento de los conucos. Para llevar a cabo esta propuesta es indispensable una mirada integradora entre escuela y comunidad, colocando de primer plano un diálogo de saberes, entre los dos contextos, de esta forma el conocimiento de los abuelos, adultos y jóvenes emerge del interior de la comunidad y se vitaliza por medio de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, fortalecida además por la mirada interdisciplinar, sistemática, científica, contextualizada, y rigurosa que resignifique la importancia cultural del conuco. En este sentido la escuela debe ser uno de los gestores de dicho reconocimiento. Desafortunadamente se ha podido constatar que la comunidad y la escuela, están rompiendo sus lazos de integración cultural y dialéctica del conocimiento que en los dos espacios se encuentra inmerso y que se manifiesta en la apatía de los jóvenes no solo frente a la cuestión del conuco, si no en general a todas las problemáticas que afectan a la comunidad.

La comunidad posee una situación específica en términos geológicos y climáticos teniendo en cuenta

que pertenece al Distrito Complejo Vaupés en la provincia biogeográfica de La Guyana, sobre el escudo Guayanés; el cual contiene áreas de extrema complejidad ecosistémica, constituidas por zona selvática pantanosa tipo varzea, zona selvática bien drenada de tierra firme, sobre la que se encuentran los afloramientos rocosos y las sabanas los cuales contienen a su vez una gran diversidad de plantas y animales. Hernández, Etter, citado por (Palacios, 2007)

Como se pudo hacer constar la comunidad está emplazada sobre la base lítica descrita anteriormente. Posee zonas de varzea, donde se generan inundaciones en los periodos de invierno (Ver figura 2).

Figura 2.

Zonas de inundación o varzea.



Estas zonas no son propicias para desarrollar conucos. También encontramos zonas selváticas bien drenadas y de tierra firme con formaciones rocosas tal como se ve en la figura 3. En ninguna de las dos zonas están las condiciones físicas y químicas para la implementación de los conucos. Existen zonas de tierra firme con una base arenosa con una delgada capa de material orgánico o humos. (Figura 4).

Figura 3.

Zonas selváticas bien drenadas y de tierra firme



Esta capa orgánica es reforzada por el proceso de tumba y quema que se lleva a cabo por los indígenas, la tumba y quema activan los procesos químicos y físicos que permiten la fertilización del suelo para la siembra en los conucos. (Figura 4).

Figura 4

Zonas de tierra firme con una base en arena y una delgada capa de material orgánico,



Además de las condiciones geológicas específicas, los indígenas de la Amazonía observaron diferentes fenómenos climáticos relacionados con las lluvias, el periodo de invierno, la composición del suelo y el conuco.

La descripción de las lluvias tropicales según los promedios anuales, oculta dos características de gran importancia ecológica: la intensidad y la variabilidad. Cerca de 20% de las lluvias caen en forma de aguaceros, capaces de producir cuando menos 1 mm de lluvia por minuto, durante un mínimo de cinco minutos. Se ha estimado que el volumen de agua que se precipita en esos chaparrones torrenciales es 40 veces mayor que el que constituye un potencial formidable para la lixiviación y la erosión (...). La intensidad de las lluvias es regulada por la oscilación anual de las masas de aire, al norte y el sur del Ecuador, según la variación estacional y la posición del sol. En consecuencia, el máximo de la estación lluviosa cae entre octubre y abril en el sur, en tanto que en el norte ocurre entre abril y agosto. Puesto que los ríos del sur están en bajante cuando empiezan a crecer los del norte, sus aguas se combinan para producir una sola creciente en el Amazonas. (Meggers, 1976, p. 24)

Así las cosas, “la combinación de la gran antigüedad geológica, la temperatura cálida y las fuertes lluvias es responsable de la notable esterilidad del suelo amazónico” (Meggers, 1976, p. 26).

De esta forma

El agua de lluvia cálida, al percolar en la tierra, disuelve los minerales solubles, y los lleva a través del subsuelo hasta los ríos. Cuanto más prolongado es el proceso más se empobrecen las capas superiores del suelo, hasta solo quedar los ingredientes insolubles. (Meggers, 1976, p. 26)

Todo esto condujo a que los indígenas desarrollaran la tumba y la quema, estos llevan a procesos químicos y físicos que permiten aumentar la fertilidad del suelo y hacer germinar varios tipos de semillas propias de la región.

Para comprender mejor las condiciones del ecosistema y su relación con el conuco a continuación se explica de forma general cómo se lleva a cabo esta práctica por una tribu del Amazonía. Éste proceso es muy similar a los que realizan los puinaves. La aparente diferencia se

muestra en el periodo de secado de la vegetación tumbada, ya que algunas de las personas con las cuales se conversó en la comunidad aseguraban que tan solo esperaban dos semanas para realizar la quema después de realizar la tumba, el autor afirma que este proceso se lleva a cabo en tres meses.

Se empieza el desmonte con la eliminación de los arbustos y árboles pequeños, pues sería más difícil cortarlos después de derribar los más grandes y para tener más campo de acción para las operaciones subsiguientes. Este desmonte preliminar lleva como tres días; en seguida los mundurucú proceden a derribar los arboles más grandes en forma sistemática: eligen como “clave” un ejemplar particularmente elevado, en el borde superior de la pendiente, el que sirve de eje para señalar una zona triangular, dentro de la cual se cortan a medias todos los arboles existentes; en seguida derriban en tronco eje, de manera que en su caída arrastre a todos los semicortados que se hallan cerca, los que a su vez harán que caigan otros, hasta que quede libre de árboles toda el área, que puede tener una ampliación de más de 100m.

Dejan que la vegetación se seque unos tres meses antes de quemarla; el fuego se enciende en un día que haya una brisa ligera que lo avive, pero que no llegue a extenderlo por el campo con tanta rapidez que quede una gran cantidad de madera sin quemarse. En seguida se recogen las ramas que no se hayan consumido por completo y se reúnen en una pila para volverlas a usar como combustible.

Se programa la quema de modo que preceda a las primeras lluvias y en seguida se realiza la siembra; no se hace ninguna labranza, ni otra perturbación del suelo; con un palo puntiagudo se abre un agujero, en el que se colocan los esquejos o semillas, que se cubren con tierra con el pie. Se acostumbra a cultivar como una docena de plantas alimenticias, con la mandioca y el camote entremezclados en el centro del campo y los demás cultivos dispuestos en pequeños grupos en los bordes, se desyerba dos veces durante el crecimiento. La cosecha se realiza según va siendo necesario, así que no se efectúa toda de una vez. Algunas plantas sobre todo la mandioca, se vuelve a plantar de inmediato después de recolectadas, para que haya una provisión permanente. Cuando disminuye la productividad, dos o tres años más tarde, se abandona el campo. (Meggers, 1976, p. 38)

Contexto cultural y su relación con el conuco

Lo que tiene que ver con el contexto cultural con el contexto cultural, específicamente la cuestión religiosa, la mayoría de personas que viven en la comunidad practican el cristianismo protestante; la división en clanes ya no juega un papel fundamental. Recordemos que los amazónicos dentro de las mismas familias, los individuos estaban representados por un animal de la selva, esto tenía una importancia determinante en términos de la relación con el entorno y con los otros individuos. Una de las principales causas de este cambio ha sido el proceso de evangelización liderado “por la misionera *Sofía Muller*, quedando sólo 3 clanes que tienen el mayor cubrimiento la gente Danta, la gente Lapa, a la que pertenece la comunidad de Chorro Bocón y el clan de la gente Yuca” (Triana, 1985, p. 44).

Con respecto a la cuestión productiva y material, la mayoría de adultos mayores, adultos, algunos jóvenes e incluso niños, se dedican a la pesca, caza, asisten al conuco y una pequeña cantidad de ellos participan en las balsas mineras; está última actividad, es fundamental ya que “da platica para comprar lo que la gente necesita” ((Miguel García. comunicación personal, 25 05 2017). Sin embargo otra versión de un adulto mayor afirma: “la minería no sirve profe, ese solo le ayuda a poquitas personas”, (José Clarín. Comunicación personal, 03 06 2017).

La realización de algunas entrevistas y encuestas con diferentes personas de la comunidad y estudiantes de la institución educativa permitió demostrar que un porcentaje significativo de jóvenes ya no asisten al conuco; la razón fundamental por la cual no asisten es “la pereza”. Los jóvenes e incluso algunos adultos hombres, según algunas mujeres de la comunidad, no quieren asistir al conuco por llevar a cabo otras actividades como jugar futbol y permanecer en el Kiosko Digital. Se demostró que las mujeres conservan aún más sus prácticas propias y podrían definirse como sostenedoras de la cultura. Todas estas “nuevas” prácticas están relacionado con la llegada de la cultura mestiza. Desde diversas perspectivas la cultura mestiza ha influenciado el comportamiento de los indígenas, el lenguaje, modos de vestir, construcción de viviendas e incluso la misma implementación de los conucos.

Con respecto a este último aspecto se ha podido constatar que estos son o se han convertido en *monocultivos* de yuca brava, esto se debe a dos causas fundantes: el consumo de las personas que habitan la comunidad y la creciente demanda de este producto por parte de los habitantes de Inírida (Ver figura 5). Esta información de debe verificar ya que según don José Clarín en una

comunicación personal, afirmaba “que los conucos no habían cambiado, siempre se siembra harta yuca”. Si esto es así, se puede afirmar que los conucos han sido por lo menos en los últimos 50 años en Chorro Bocón, monocultivos, lo cual se diferencia sustancialmente con respecto a otras investigaciones referidas a diferentes zonas de región, en las que se demuestra que los conucos han sido históricamente policultivos. Inclusive, en una conversación personal con el profesor Jaime -- indígena sikuani que ejerce su profesión en la comunidad de Puerto Esperanza ubicada en el río Guaviare afirma que hoy los conucos son monocultivos, antes no era así, antes se sembraba muchas más cosas. El monocultivo junto con el sedentarismo de la comunidad podría convertirse en dos factores importantes al momento de analizar la relación entre el uso del suelo, la sobreexplotación y la alteración del ecosistema en inmediaciones de Chorro Bocón. Se debe tener en cuenta que la implementación de un monocultivo puede tener consecuencias negativas en términos de autosostenimiento alimenticio de la comunidad y pérdida de una dieta balanceada y nutritiva la cual ha ido variando, no solo con la implementación de estos monocultivos, sino con la llegada de productos del interior como la gaseosa, los enlatados, el azúcar, la sal entre otros. Alimentos que son causantes de innumerables enfermedades entre la población mestiza y la población indígena.

Figura 5

En el conuco de José Clarín se encuentran en su mayoría sembradas matas de yuca brava.



La Institución Educativa Porfirio Barba Jacob

Esta institución educativa tiene un promedio de 100 estudiantes que asisten regularmente. La institución tiene la capacidad de atender entre 350 y 400 estudiantes. Según algunas conversaciones con diferentes personas de la comunidad, la disminución de la población escolar, es un fenómeno que se viene presentando hace ya varios años y está relacionado con la deserción escolar, generada por el desinterés, pereza, trabajo en la mina o en los conucos, desplazamiento de los estudiantes a otras comunidades y a Inírida. Para próximas investigaciones sería muy interesante poder aunar en este aspecto, ya que es un fenómeno que viene aumentando y podría ser una de la clave con respecto a lo que está ocurriendo en términos educativos en esta institución. La institución se encuentra ubicada dentro de la comunidad y la mayoría de estudiantes pertenecen a ella. También cuenta con un internado donde se atienden 23 estudiantes, algunos mayores de edad provenientes de comunidades cercanas como Zamuro y Báquiro. Como se dijo anteriormente la alimentación que ofrece la institución es muy precaria. Los estudiantes han sufrido un cambio notorio con respecto a sus prácticas y discursos, es muy común observar jóvenes con formas de vestir propias de los mestizos, la música, el fútbol y el uso de artefactos electrónicos se han convertido en algo común (Figura 6 y 7).

Figura 6

La cultura mestiza no solo se refleja en la mezcla étnica, sino también en las prácticas.



Figura 7



Dentro de esas dinámicas de mestizaje el Quiosco Digital se convierte en una herramienta fundamental por diversas razones: primero, permite al joven acceder a gran cantidad de información proveniente de las redes sociales adquiriendo nuevos modelos de comportamiento; segundo, como se pudo observar al lado del fútbol es la actividad que más realizan los estudiantes; tercero, relacionado con el anterior, cambia abruptamente las dinámicas propias y cotidianas de los indígenas.

Marco referencial

Con respecto al tema se encontró algunas investigaciones con corte etnográfico, que enfatizan en aspectos botánicos, sociales y culturales. Uno de los vacíos más significativos es que ninguna trabajaba la cuestión específica de la relación intrínseca entre conuco y escuela. No obstante estos trabajos permitieron tener un acercamiento al tema conuco. A continuación mencionaremos dichos trabajos teniendo en cuenta los aportes a la investigación.

El primero de estos textos es el de Saturnoi, S y Zentii, S. (2016) el cual lleva por título *Aspectos etnoecológicos de la agricultura entre los Pumé*. La investigación muestra la manera como los Pumé, una etnia ubicada en los llanos occidentales de Venezuela, han desarrollado conucos en los cuales han implementado diferentes tipos de plantas alimenticias, medicinales y para otros usos, la investigación demuestra que los conucos son formas de cultivo diversificadas y por ende permiten el sostenimiento material del grupo indígena. Por otra parte muestra las actividades y nuevos usos de suelo las cuales han impactado las prácticas ancestrales de los Pumé.

El siguiente texto que fue consultado aunque no aparece reseñado como referencia bibliográfica es el texto de Gómez Mariana (2015), este lleva por título *Hitos históricos y prácticas indígenas como agentes transformadores el paisaje en la selva de Matavén, Vichada y Guainía*. Este texto muestra entre otros aspectos las características del uso tradicional del suelo por medio del conuco, los cambios históricos en dicho uso por parte de los indígenas, la influencia de la cultura mestiza en dicho proceso. Con respecto a los aportes a la investigación permitió hacer una comparación y análisis con respecto a la situación que viene ocurriendo en la comunidad de Chorro Bocón.

Por último, se tuvo la posibilidad de consultar el texto *La chagra en la Chorrera; más que una producción de subsistencia es una fuente de comunicación y alimento físico y espiritual*, varios autores. Este texto hace una descripción y análisis sistemático de diferentes aspectos como el funcionamiento de la chagra, el sostenimiento y pérdida de la cultura entre las familias indígenas huitotos en relación con la chagra, muestra los desafíos a que se enfrenta dicha comunidad teniendo en cuenta los últimos aspectos mencionados. Este texto es fundamental ya que permite hacer un acercamiento objetivo a la cuestión del conuco y su trascendencia como práctica no solo material sino espiritual, en este sentido permite hacer un análisis más general de la cuestión.

Marco conceptual

Conocimiento postabismal y diálogo de saberes

El departamento del Guainía al igual que toda la región de la Amazonia no ha sido ajena a los procesos de colonialismo y dominación por parte de occidente. El colonialismo que históricamente no se limitó a ser una dominación física, también ha sido una dominación epistemológica, una relación extremadamente desigual de saber poder que ha conducido a la supresión de muchas formas de saber propias de los pueblos y/o naciones colonizados (Souza, 2014, p. 11). Durante más de quinientos años diferentes oleadas de colonialismo han sacudido al Guainía a saber: la llegada de los conquistadores buscando metales preciosos y otras riquezas; los misioneros cristianos protestantes y católicos evangelizando e imponiendo dogmas, prácticas religiosas y productivas por medio de la fuerza simbólica y física; los mestizos colonizadores provenientes del interior del país, que huían de la guerra, pero que a su vez imponían todo tipo de nuevas prácticas a los indígenas y la puesta en marcha de un sistema educativo que niega la cultura propia de los pobladores originarios del Guainía. Dichas oleadas de colonización e imposición cultural sobre los pueblos indígenas del Guainía, han conllevando a la pérdida paulatina de la cultura propia de los mismos pueblos y sobre todo a la subvaloración del gran espectro de conocimiento que se encuentra dentro de los discursos y prácticas cotidianas de los indígenas. El colonialismo en todas sus formas desconoce el conocimiento indígena. Incluso en la actualidad equivocadamente se ha intentado asumir una tendencia que aboga por lo multicultural pero que se fundamenta solapadamente en la existencia de una cultura dominante, es decir “acepta, tolera o reconoce la existencia de otras culturas en el espacio cultural donde domina” (Souza, 2014, p 12). Por ninguna razón le interesa poner a discutir e interactuar los saberes y cultura propia, con los saberes y culturas occidentales; todo lo contrario, logra, continuar con el proceso de colonización y aniquilación de las epistemes propias, se podría catalogar esta situación de las comunidades indígenas como un epistemicidio cultural y material. Epistemicidio en muchos casos agenciado por el mismo pueblo indígena. Los indígenas, en especial los que se encuentran en Chorro Bocón, se encuentran en una situación cada vez más compleja , primero están las nuevas generaciones perdiendo el interés por el territorio y sus prácticas propias; segundo, la mayoría han asumido un rol pasivo, están esperando el asistencialismo del Estado colombiano, no enfrentan sus problemáticas cotidianas; se dedican a reproducir la cultura

occidental en términos religiosos y económicos; la escuela, esta descontextualizada y se acerca muy poco a la realidad, el indígena. Es evidente que la existencia de diferentes culturas conlleva a “diferentes tipos de relaciones sociales que pueden dar lugar a diferentes epistemologías” (Souza, 2014, p. 7). El grave problema es que la epistemología occidental ha llevado a la negación absoluta de las otras epistemologías; entre tanto, es la escuela la encargada de romper con éste esquema de negación.

La propuesta para el presente proyecto es que la escuela sea motor para la reconstrucción de los saberes propios como formas de conocimientos vitales para todos los individuos. A su vez se sugiere que la escuela se convierta en reconstructor del conocimiento postabismal que occidente lo convirtió en conocimiento abismal. La escuela como institución que abandera los procesos democráticos al interior de una nación, debe liderar la posibilidad de reivindicar todos aquellos conocimientos que nos podrían ayudar a superar las diversas crisis ambientales, alimenticias, económicas que se han venido desarrollando durante más de doscientos años en el Guainía. En este sentido, el conuco se convierte en una alternativa que permite elaborar una ecología de saberes entre el pensamiento indígena y el pensamiento occidental. Se propone una “sociología de las emergencias” (Souza, 2014, p. 38). Así que para el contexto y situación particular se propone una “pedagogía de las emergencias” para la región del Guainía, para lo cual la escuela y la educación son los elementos claves.

El pensamiento postabismal puede, así, resumirse como un aprendizaje desde el Sur a través de una epistemología del Sur. Esto confronta la monocultura de la ciencia moderna con la ecología de los saberes. Es una ecología porque está basada en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos –uno de ellos es la ciencia moderna y en las interconexiones continuas y dinámicas entre ellos sin comprometer su autonomía. La ecología de saberes se fundamenta en la idea de que el conocimiento es interconocimiento. (Souza, 2014, p. 51)

De esta forma el conuco se convierte en el pretexto para poner a funcionar la construcción del conocimiento a partir de las dos miradas en las que se tenga claro que ambas pueden ser válidas desechando todo aquello que conlleve a la destrucción del medio ambiente y al no sostenimiento de la cultura material y cultural de las comunidades indígenas, todo aquello del pensamiento occidental que no apunte a este objetivo, debe ser considerado como conocimiento abismal y los

indígenas deben tener la capacidad política, ética y moral para separarlo de su cotidianidad y, la escuela debe contribuir a ello integrando y valorando el conocimiento indígena. En el campo del conocimiento,

el pensamiento abismal consiste en conceder a la ciencia moderna el monopolio de la distinción universal entre lo verdadero y lo falso, en detrimento de dos cuerpos alternativos de conocimiento: la filosofía y la teología. El carácter exclusivista de este monopolio se encuentra en el centro de las disputas epistemológicas modernas entre formas de verdad científicas y no científicas. (Souza, 2014, p. 23)

Se trata de aplicarle un poco de su medicina histórica a todo pensamiento occidental que no contribuya al sostenimiento y reconstrucción del tejido social de las comunidades indígenas y la urgente vigencia de sus prácticas y visiones del mundo ya que para occidente el conocimiento y filosofía indígena no son falsos ni verdaderos, simplemente no existe, están detrás de la línea que no representa nada, se debe olvidar, invisibles, son conocimientos abismales. “Al otro lado de la línea no hay un conocimiento real; hay creencias, opiniones, magia, idolatría, comprensiones intuitivas o subjetivas, las cuales, en la mayoría de los casos, podrían convertirse en objetos o materias primas para las investigaciones científicas” (Souza, 2014, p 23).

Escuela y conuco

El conuco en el Guainía, es una forma de agricultura que se relaciona de manera respetuosa con la selva, además permite el aseguramiento alimentario de las comunidades y de una buena cantidad de población mestiza; implementado de forma adecuada, ofrece prácticas sostenibles con el ambiente, ya que

la mezcla de cultivos con diferentes requerimientos nutricionales como la mezcla de diferentes especies arbóreas disminuye la competencia por un elemento determinado y permite la utilización máxima de la gama de nutrientes” presentes en el suelo (...). A su vez “la ausencia de grandes cultivos uniformes ayuda también a protegerlos de pérdidas debido a las plagas, que se propagan con menos facilidad cuando los individuos de una misma especie están aislados y dispersos. (Meggers, 1976, p. 38)

Lo del aseguramiento alimentario no se debe tomar como una idea que hace parte de un corpus teórico alejado de la realidad, todo lo contrario, pertenece a una realidad fáctica, teniendo

en cuenta que la señora Marta Agapito indígena puinave y habitante de la comunidad de Chorro Bocón que trabaja hace más de 40 años en los conucos lo demuestra cuando afirma que “el conuco para hacer mañoco profe, pa sembrar caña, pa sembrar piña, lulo, caña, yuca dulce, yuca, plátano, marañón.” Esto se puede considerar una muestra real de la importancia material que tiene el conuco como forma de producción sostenible y que permitiría el etnodesarrollo de las comunidades por medio de policultivos aún más funcionales que los que ya se tienen. Al respecto Bonfil (1982) afirma:

la implementación del conuco junto con otras prácticas occidentales de cultivo que no son agresivas con el ecosistema sería “una ampliación y consolidación de los ámbitos de la cultura propia, es decir, en el incremento de la capacidad de decisión del propio grupo social, tanto sobre sus recursos, como recursos ajenos de los que pueda apropiarse. (p. 468)

A pesar de lo anterior los indígenas del Guainía y específicamente la comunidad de Chorro Bocón han perdido el control de su cultura ancestral, si consideramos que están inmersos en las prácticas de una cultura occidental, que los enajena y que se ve reflejado en la escases de alimentos, en la generación de pobreza, pérdida paulatina de la autonomía de las comunidades y la dependencia cultural y material.

Entre tanto, uno de los dispositivos que permitiría consolidar un proceso de etnodesarrollo basado en los conucos y que permitiría ir superando las dificultades que se vienen describiendo sería la escuela, ya que esta institución permitiría desarrollar dos líneas de acción directamente relacionada con la formación de los niños y niñas, teniendo en cuenta que son dentro del tejido social elementos claves para la posibilidad de recuperar su cultura material. Por otra parte la misma escuela por medio de un currículo contextualizado, debe buscar aumentar la capacidad de decisión,

recuperando recursos hoy enajenados (la tierra, el conocimiento de la historia, las tecnologías desplazadas) y fortaleciendo las formas de organización que permiten el ejercicio de control cultural; todo ello incide en un enriquecimiento de la cultura autónoma. En la segunda línea de acción, el objetivo sería aumentar la disponibilidad de recursos ajenos susceptibles de quedar bajo el control social del grupo: nuevas tecnologías habilidades y conocimientos, formas de organización para la producción y la

administración, etc; se trata, entonces, de ampliar el sector de la cultura apropiada.
(Bonfil, 1982, p. 470)

Además la escuela y las comunidades

deben tener una organización política y por ende un proceso de autogestión que permita el desarrollo organizacional comunitario: mecanismos de socialización y endoculturación, las formas de trabajo colectivo y cooperativo las instituciones del gobierno local tradicional, el desempeño de los especialistas en diversas técnicas y conocimientos.
(Bonfil, 1982, p. 475)

La implementación del conuco por las nuevas generaciones debe convertirse en una forma contundente de producción alimentaria comunitaria, sostenimiento del ecosistema y resistencia a la pérdida de la cultura propia, teniendo en cuenta su diversidad de cultivos que tradicionalmente se han implementado, la relación con el ecosistema y reconstrucción de la cosmovisión. Recordemos que tan “solo las principales especies cultivadas tienen como fin directo e indirecto la alimentación, la realización de instrumentos materiales y el control socioeconómico, incluyendo los intereses individuales de las personas que hacen chagra” (Garzón y Macuritare, 1992, p. 24).

Las comunidades indígenas

y su reproducción física y social está ligada a la concepción de la chagra como bosque humanizado, mediante el aprovechamiento de los recursos de la selva, estableciendo una serie de relaciones entre las diferentes especies vegetales y animales que les ha permitido a estas sociedades realizar un aprovechamiento útil de los recursos naturales sin destruirlos. (Correa & Francois, 2010, p 41)

Fortalecer el conuco desde la misma escuela se convierte en la forma más práctica y contundente para superar a mediano plazo los problemas de carestía, escases de alimentos y dietas dañinas en la comunidad de Chorro Bocón. Además los indígenas pueden comenzar, retomar o consolidar el desarrollo de conucos en forma de policultivos que permitan un desarrollo sostenible, social y productivo; se puede pensar incluso en desarrollar intercambios comerciales con los productos que se produzcan como excedente, de esta forma tener ingresos económicos extras para los habitantes de la comunidad, incluso se puede pensar en desarrollar

productos que tengan acogida dentro de la cultura mestiza para su comercialización, pero así seguir desarrollando la peligrosa práctica del monocultivo. La escuela también deberá integrar el conuco dentro del currículo debido a que es importante hacer tomar conciencia en los niños y jóvenes con respecto a la importancia del mismo y por otra parte, convertirlo en el pretexto para desarrollar un currículo interdisciplinario, en el que las diferentes asignaturas puedan aportar desde su saber a la construcción de conocimiento. Es urgente que la personas que componen la comunidad de Chorro Bocón comprendan que la solución no está en abandonar sus territorios, sino prepararse en diferentes campos del saber que permitan el reconocimiento del conuco como fuente de conocimiento material, cultural y por ende el pilar de cualquier proyecto o acción encaminada a la búsqueda del etnodesarrollo, ya que

qualquier proyecto de etnodesarrollo consistirá en una ampliación y consolidación de los ámbitos de la cultura propia, es decir, en el incremento de la capacidad de decisión del propio grupo social, tanto sobre sus recursos como recursos ajenos de los que pueda apropiarse. Y consecuentemente, el etnodesarrollo se traducirá en la reducción de los componentes enajenados e impuestos. (Bonfil, 1982, p. 470)

Ahora bien ¿Cómo lograr una propuesta de enseñanza y aprendizaje que diseñe una ecología de saberes que permita el etnodesarrollo de las comunidades y la posibilidad de que los estudiantes indígenas desde la misma escuela se integren a su comunidad y además, respondan de forma eficaz y eficiente a las competencias externas exigidas por el mundo occidental?

Para dar respuesta a este interrogante es importante reiterar que la escuela de los territorios indígenas no puede seguir siendo un espacio cerrado, alejado y desvinculado de su comunidad. Todo lo contrario, debe abrir sus puertas al mundo y cosmovisión indígena. La escuela tiene el deber de reconocer las problemáticas, necesidades, visiones y soluciones que en las comunidades se construyen, buscar los mecanismos endógenos y exógenos que permitan dilucidar, solucionar y reconstruir todo el entramado de lo que es hoy la cuestión indígena.

La paradoja en la cual se encuentran las comunidades indígenas y el mundo occidental contemporáneo es cómo llegar al supuesto desarrollo social y económico, sin alterar la composición biológica de nuestro planeta y sin generar más daños a las condiciones ambientales. Occidente en el último siglo ha intentado implementar diversos modelos de desarrollo sin embargo, no ha logrado establecer un equilibrio entre crecimiento económico y sostenibilidad de

los ecosistemas. Hoy por hoy en la cultura occidental se reconoce diferentes prácticas agroecológicas que están llevando a nuevas relaciones con el entorno natural. Entre muchas conocidas se encuentra el policultivo, la fertilización de los suelos por medio de procesos exclusivamente orgánicos, la no utilización de paquetes químicos artificiales, la generación de energías alternativas, la reutilización de aguas, entre otras prácticas.

Empero lo que no ha hecho esa facción de occidente ecológico, es analizar de forma sistemática cómo algunas prácticas indígenas milenarias podrían ser una posibilidad de solución a los problemas de pobreza, miseria y hambre que vive la sociedad contemporánea. Incluso

sociedades como las amazónicas que aparentemente no han alcanzado un desarrollo tecnológico comparable al de la sociedad occidental a través del uso y manejo que hacen los recursos naturales (botánico, medicinal, agronómico, etcétera) son hoy en día una referencia obligada para la implementación de políticas de desarrollo sustentable en la Amazonía. (Franky & Zárate 2001, p. 54)

Los indígenas amazónicos, específicamente los indígenas pertenecientes al departamento del Guainía, lograron implementar un sistema agrícola que responde a las necesidades y procesos adaptativos frente a su entorno sin sobreexplotarlo y permitiendo el sostenimiento material y cultural de los grupos humanos. Este sistema productivo se conoce como el conuco. El conuco es una forma de cultivo ancestral que ha permitido el sostenimiento alimenticio, social, económico y cultural de los pueblos indígenas de la región. Esta práctica posee una correlación particular con la selva, teniendo en cuenta que se integra a las relaciones naturales que se dan en el ecosistema sin impactarlas, es una forma de producción diversificada, ya que en ellos se puede sembrar una considerable cantidad de plantas para diversos usos, no solo alimenticio.

Sin embargo, el trabajo de campo que se ha llevado a cabo en algunas zonas cercanas a Inírida y Chorro Bocón, en el marco de este proceso investigativo, se ha demostrado que algunos conucos son monocultivos relacionados al sedentarismo humano. También se observó que los jóvenes se están alejando paulatinamente de la participación y trabajo en los conucos, este aspecto está directamente relacionado con las instituciones educativas, ya que con sus prácticas y discursos, alejan al joven de su contexto propio y del conuco. Así las cosas estamos presenciando tres problemas insostenibles que merecen una atención rápida y contundente: primero, el cambio en la forma de implementar el conuco, segundo, el abandono por parte de los jóvenes e incluso

algunos adultos con respecto a dicha práctica y la cercana imposibilidad del sostenimiento material de las comunidades, afianzando las cadenas de dependencia consumista con el mundo occidental y mestizo, y por último, el distanciamiento de la escuela con respecto a la cultura ancestral y propia. Teniendo en cuenta el contexto descrito anteriormente, el presente proyecto investigativo pretende que la escuela se involucre como agente dinamizador que permita que el conuco se convierta en un pretexto para la reconstrucción de un conocimiento interdisciplinar, significativo, dialógico y contextualizado dentro de la misma escuela, pero vinculado al etnodesarrollo de las comunidades que son portadoras del conocimiento históricamente desvalorado y negado por occidente, pero que podría ser una solución a los diferentes problemas sociales, económicos y culturales que se han venido evidenciando.

El conuco o chagra

A continuación se llevara a cabo una descripción sistemática y objetiva de la cuestión de la Chagra o conuco. Se nombra como chagra, ya que el texto consultado tiene como contexto de estudio la región Amazonia en el territorio huitoto.

Como se ha podido demostrar el conuco es una práctica ancestral que encierra diversos aspectos culturales, sin embargo en términos muy concretos “la horticultura de tala, roza y quema, es la principal fuente de subsistencia de los grupos indígenas de la Amazonia. Las chagras como se denominan a los espacios destinados a esta actividad, son áreas de cultivos transitorios que duran aproximadamente entre 2 y 3 años; los rastrojos que se generan posteriormente, al culminar de la producción de las especies de periodo corto y que permanecen durante la producción de frutales, también son considerados por algunos grupos indígenas como chagras o chagras de animales. Cabrera (citado por Acosta, 2011, p. 24)

La observación directa junto con diversos autores que han trabajado la cuestión del conuco o chagra ha permitido constatar que dicha práctica es realmente cuidadosa con el sostenimiento ecológico del ecosistema amazónico. Al respecto

se afirma que la agricultura de subsistencia indígena se caracteriza por la gran variedad de especies sembradas y cultivadas, asegurando en primer lugar una alimentación humana adecuada y equilibrada; en segundo lugar, un menor riesgo de plagas, ya que las mezclas

de diferentes especies hace difícil la dominación y propagación explosiva de insectos y plagas mono específicos. Schroder, Castro, Roman & Jecone (citado por Acosta 2011, p. 25)

Este sistema de subsistencia se caracteriza también, por la utilización integral de los nutrientes del suelo (Acosta, Pérez, Juragaro, Nonokudo, Sánchez, Zafiama, Tejada, Cobete, Efaiteke, Farekade, Giagrekudo & Neikase 2011, p 25).

Henao, Garzón & Macuritafe, (citado por Acosta, 2011) afirman

que la chagra es el manejo más adecuado del ecosistema amazónico, producto de una domesticación del mismo en todas sus fases y en todos sus componente, ya que permiten el mantenimiento del equilibrio en la regeneración del bosque; la cual es posible gracias al conocimiento cultural acumulado sobre los recursos y el manejo de los cultígenos. (p. 25)

Al mismo tiempo podemos afirmar “el sistema de cultivo tradicional indígena, es un agroecosistema que copia los ciclos y flujos de la materia y energía del bosque natural.” (Acosta, et al; 2011, p 25).

Desde el sentido cultural Cabrera, (citado por Acosta, 2011)

considera que las chagras es más que un espacio cultivo, ya que representa para los grupos indígenas un importante sistema de representaciones, un espacio de fertilidad y por tanto de dominio femenino, un lugar de transmisión de conocimientos y saberes entre madres e hijas. (p.29)

Otros autores como Henao, (citado por Acosta, 2011) sostienen “que la chagra es un sistema antropogénico de alta producción, donde la práctica cultural permite a la sociedad lograr un autoabastecimiento acorde con sus necesidades alimentarias” (p.29).

Una práctica muy común entre los huitotos del Amazonía es realizar rezos y pedir permiso a los espíritus para poder intervenir el bosque, sin embargo con las personas que se conversó en las dos comunidades, tanto en Chorro Bocón como Puerto Esperanza se logró establecer que esta práctica no es común, en este sentido se puede constatar algunos cambios con respecto a estas prácticas tradicionales.

Con respecto a cuestiones más prácticas, le corresponde al hombre escoger el terreno donde se va llevar a cabo el conuco, teniendo en cuenta que sea tierra alta, con cantidades de arena ya arcilla proporcionales que permitan llevar a buen término el proceso. En Chorro Bocón es común la búsqueda de tierra alta para llevar a cabo el conuco, en el caso de Puerto Esperanza, además de la tierra alta, también se puede realizar en tierra de banqueta, terrenos dentro de los rebales, pero con inundaciones periódicas que permiten hacer el conuco.

También se tienen en cuenta las condiciones climáticas tales como el ciclo anual de humedad y sequías típicas de la región. Para abrir una chagra se busca un área de bosque o de rastrojos ya abandonados a la redonda de unos dos km de la maloca. Escogido en terreno se marca con un primer pique. (Acosta, et al; 2011, p 30)

Para el caso que nos ocupa las condiciones de escogencia del terreno son muy similares, generalmente se comienza hacer la tumba y quema en los meses de noviembre, diciembre hasta enero, momento en el cual se disminuyen las lluvias y es mucho más fácil realizar la quema.

De acuerdo con Van der Hammen (citado por Acosta, 2011),

una vez negociado el terreno, se puede socolar, lo cual consiste en talar toda la vegetación pequeña, dejando solo los árboles grandes. Este trabajo lo realiza el futuro dueño de la chagra, con ayuda ocasional de un hijo o un hermano. Posterior a la socola, se realiza la tumba o tala de árboles grandes, que es un trabajo masculino que se realiza entre los meses de febrero y marzo. (p.32)

Teniendo en cuenta estas labores y su relación con los roles entre mujeres y hombres en la cultura huitoto, no se encuentran diferencias sustanciales con respecto a los puinaves en Chorro Bocón y los sikuaní en Puerto Esperanza.

Después de dos tres meses, durante el verano de chontaduro, una vez el material vegetal resultante de la tumba se ha secado, se procede a quemar; luego se comienza con la limpieza de la chagra. Se amontonan pequeños troncos no quemados y de estos se vuelven a quemar, al igual que las raicillas y los residuos de material orgánico. (Acosta, et al; 2011, p 33)

Estos espacios donde se acumula material orgánico para continuar siendo quemados “son los sitios en los cuales se siembran los productos más exigentes, tabaco, yame, entre otros; ya que

tienen las concentraciones más alta de nutrientes Walschburguer, Vélez & Vélez (citado por Acosta, 2011 p. 25). El humo y el abono junto con el agua se convierten en los elementos claves que activan los procesos químicos que permiten la siembra y cosecha óptimas.

Con respecto a la siembra, esta es una actividad que puede ser llevada a cabo por toda la familia como lo demostraba doña Martha Agapito; para el caso de don José Clarín la siembra y toda la implementación del conuco es una actividad donde solo participa su esposa y el, ya que son hijos no encuentran con ellos y han abandonado estas prácticas. Por el contrario como lo demuestra Acosta, et al (2011) para lo huitotos,

la siembra es una actividad cultural precedida de una preparación minuciosa y espiritual en el mambeadero, donde el mambe (coca) y el ambil (tabaco) son fundamentales en esa preparación y en general en todas las actividades relacionadas con el sistema de chagras. Esta preparación es una acción que se dirige a reafirmar las enseñanzas de la cultura tradicional, permitiendo programar toda la actividad desde el comienzo hasta terminarla, consistiendo la concentración y la preparación de las personas para el trabajo, en consideración a lo que pueda suceder durante las jornadas dedicadas al establecimiento de la chagra. Igualmente esta acción de carácter ritual, permite organizar el trabajo asociado (minga), en cuanto el día de realización, la hora y los materiales requeridos. La ayuda de los familiares y/o vecinos, se entiende como una colaboración porque más tarde van a recibir los frutos de la chagra por el sudor que ellos dieron. (p.35)

La siembra al igual que en las comunidades analizadas funciona de la misma forma, veámoslo a continuación:

Dicha actividad se inicia con la época de lluvias (marzo) para que la ceniza penetre en la tierra; esta es una labor realizada por la mujer, dueña de la chagra; según la tradición una mujer en estado de embarazo avanzado o recién parida, no debe sembrar”. Entre tanto se debe advertir que las técnicas de siembra pueden variar según la persona que siembra, cada una manteniendo sus costumbres y maneras de escogencia y uso de las herramientas. Se usa el machete con el fin de abrir hueco para colocar las semillas. Se emplea el método de siembra directa (...). Las semillas a emplear provienen de otras chagras, dado que son seleccionadas y guardadas de cosechas anteriores. (Acosta, 2011 p. 37)

De esta forma estamos ante un sistema simple pero efectivo de acopio de semillas y aseguramiento alimentario. Por ultimo tenemos la cosecha la cual en palabras de Van der Hammen (citado por Acosta, 2011)

la chagra opera como una despensa viva, ya que ciertas especies, como la yuca, pueden estar enterrados por largos periodos. El primer producto que se puede cosechar es la coca, sin embargo, una chagra solo se considera en producción en el momento en que las primeras yucas están listas para cosechar. A medida en que se cosecha los tubérculos, se van resembrando esquejes en el mismo sitio en donde arrancó la yuca y se hace una hoguera con las hierbas y los desperdicios de las matas cosechadas; de esta manera cuando se termina de cosechar la yuca de la primera siembra, la yuca de la resiembra puede estar lista para cosechar. (p.39)

la anterior descripción permite hacer un acercamiento muy resumido a la complejidad de un proceso como lo es la chagra o conuco, empero permite reconocer entre otras cosas las diferencias y afinidades que poseen las chagras de un grupo como los huitotos con respecto a los sikvani y puinaves de Puerto Esperanza y Chorro Bocón respectivamente.

Objetivo general

Diseñar estrategias didácticas interculturales dirigidas a estudiantes de la Institución Educativa Porfirio Barba Jacob del grado quinto, que permitan hacer una resignificación reconstrucción de la práctica del conuco, como pretexto generador de conocimiento basado en la ecología de saberes y pensamiento postabismal

Objetivos específicos.

Describir y analizar por medio de diferentes técnicas de investigación la relación que se teje entre los estudiantes, comunidad indígena, la institución educativa y sus prácticas, entorno al conuco.

Promover un dialogo de saberes interculturales, entre la Institución Educativa Porfirio Barba Jacob, representada por los docentes, estudiantes de grado quinto y la comunidad indígena entorno a la cuestión del conuco, por medio de la construcción de una propuesta didáctica.

Metodología

La realidad social en los contextos educativos es compleja e intersubjetiva, las formas que el investigador la aborde para estudiarla también requiere que sea sistemática pero que reconozca la condición humana. Según (Boniolo, Dalle, Elbert & Sautu 2005) “la metodología está conformada por procedimientos o métodos para la construcción de la evidencia empírica” (p.37). Dicha evidencia empírica está relacionada fundamentalmente al enfoque y los instrumentos que permiten la construcción de nuevo conocimiento. Para el caso de la presente investigación se hace referencia al enfoque cualitativo, el cual cumple con las condiciones enunciadas anteriormente.

Este se apoya en los paradigmas, y su función en la investigación es discutir los fundamentos epistemológicos del conocimiento. Específicamente reflexiona acerca del papel de los valores, la idea de causalidad, el papel de la teoría y su vinculación con la evidencia empírica, el recorte de la realidad, los factores relacionados con la validez del estudio, el uso y el papel de la deducción y la inducción, cuestiones referidas a la verificación y falsificación, y los contenidos y alcances de la explicación e interpretación. (Boniolo, et al. (2005, p. 38)

El método cualitativo nos permite entender que

la realidad social es diversa, heterogénea posee múltiples subjetividades, desigualdades y especificidades, estas características son propias del medio social y no del medio físico, por tal razón esta es la regla de oro del método científico: conocer la realidad respetando sus particularidades. (Bonilla & Rodríguez, 2005, p. 48)

Además

Una investigación de orden cualitativo debe necesariamente cumplir con los siguientes pasos de investigación a saber: “La caracterización de la situación, la formulación del problema, el diseño metodológico, la configuración de la muestra, la recolección, la organización, el análisis y la interpretación (Bonilla & Rodríguez, 2005, p. 119).

Todos estos pasos y la utilización de los instrumentos tienen como objeto mostrar las diferentes miradas intersubjetivas que se tienen del conuco por parte de los abuelos, adultos, jóvenes y niños. Cada una de ellas ha mostrado diferentes percepciones del tema desde diferentes

perspectivas tanto negativas, positivas o desconocimiento. Estas percepciones enriquecen la investigación y la nutren de varias posibilidades de análisis, lo cual permite entender de forma mucho más clara el fenómeno. Así mismo al momento de aplicar este enfoque no se pretende generar leyes generales sino que por medio de procesos rigurosos establecer patrones objetivos y subjetivos.

Sin embargo, “si se quiere conocer la realidad social en sus propios términos para entenderla en su complejidad, es imprescindible abordarla como un todo objetivo/subjetivo, así como con marcos conceptuales y los instrumentos para captarla” (Bonilla & Rodríguez, 2005, p. 52). Evidentemente la realidad no se puede interpretar y comprender desde una mirada exclusivamente subjetiva; lo anterior tiene como presupuesto que el etnodesarrollo, y la implementación sostenible del conuco no se puede comprender como un proceso de unas pocas familias, o de una comunidad, sino que afecta de forma estructural a todo el departamento. Así las cosas se trata es de vincular y sacar provecho de los dos métodos investigativos, tanto el cualitativo como el cuantitativo.

El problema de investigación parte de la aparente negación de la cultura propia de los grupos amazónicos y la población mestiza e incluso la escuela, con respecto a la implementación del conuco como forma de autosostenimiento alimentario y del ecosistema; también la importancia que tiene para algunos adultos mayores, adultos e incluso jóvenes y niños. Se debe reconocer cuáles han sido las prácticas particulares de los individuos que han conllevado a la modificación o paulatino abandono del conuco. Además de conocer la relación geográfica, biológica, social e histórica. Este objetivo fundante y que permitiría la confirmación de algunas ideas a saber: el conuco ha sufrido una transformación ya que de sembrar más de 40 especies se pasó a la implementación de monocultivos de yuca brava, por otra parte en los últimos años se ha ido abandonando paulatinamente la utilización de los conucos por parte de la población indígena, especialmente los jóvenes. Dichas evidencias heurísticas se están confirmando no solo con instrumentos de investigación tales como entrevistas semiestructuradas y la encuestas, sino que se requiere de narraciones, observación directa y grupos de discusión que permitan un acercamiento a los grupos y por ende a los individuos manifestando sus subjetividades e intersubjetividades con respecto al conuco, sus cambios, evolución, involución y demás aspectos. En este sentido el enfoque cualitativo y sus instrumentos permiten: plantear una investigación de

corte inductivo que “busque comprender los ejes que orientan el comportamiento, (...) socialmente construidos por los miembros de la comunidad” (Rodríguez & Bonilla, 2005, p. 89). Estos instrumentos han permitido corroborar las diferentes miradas con respecto al conuco y su relación con la comunidad los cuales se mostrarán en el análisis y sistematización de la información. Esto porque el trabajo basado en la realidad densa y la cultura que

encara el etnógrafo (salvo cuando está entregado a la más automática de las rutinas que es la recolección de datos) es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después. (Geertz, C, 1973, p. 24)

La recolección de información y su posterior análisis han ido demostrando la complejidad del fenómeno, las diferentes interpretaciones, los variados discursos y prácticas que se entretajan y no permiten suponer que dicha realidad no es plana o simple.

Se tiene previsto elaborar esta investigación teniendo en cuenta el siguiente cronograma:

Cuadro 1. Cronograma

1 semestre	Planteamiento del problema. En este semestre se dio inicio al planteamiento del problema, a partir de observación del contexto específico y la elaboración de la pregunta problema.
2 semestre	Contextualización Se dio inicio a la contextualización a partir de la elaboración de diferentes instrumentos de investigación que permitieran un acercamiento a las dinámicas culturales de la comunidad, las prácticas escolares, teniendo en cuenta su relación con el conuco. Para ello se tendrá en cuenta la implementación de entrevistas semiestructuradas, encuestas, fotografías,

	observación, diarios de campo, elaboración de dibujos entre otros aspectos.
3 semestre	<p>Análisis de la información</p> <p>Con toda la información recolectada ‘por medio de los instrumentos de investigación, se dio inicio al análisis y categorización de la mismas y sistematización de la misma.</p>
4 semestre	<p>Se dio por culminado el proceso de categorización, dando paso a la posibilidad de terminar la sistematización y mostrar los diferentes hallazgos que se obtuvieron en el proceso de investigación. Estos hallazgos se convierten en los insumos para la elaboración de la propuesta pedagógica y que tendrá la posibilidad de ser implementada en los siguientes dos años en cualquier contexto de comunidades indígenas.</p>

Segunda parte

Hallazgos

La información y datos que se recogió por medio de los instrumentos de investigación mostraron diferentes interpretaciones y prácticas de lo que representa el conuco, no solo para algunos investigadores que han indagado acerca del tema, sino también para jóvenes y adultos de la comunidad de Chorro Bocón. Además de estas interpretaciones y prácticas, se logró acceder a otras versiones obtenidas entre los estudiantes de la comunidad de Puerto Esperanza, donde se encuentra la Institución Educativa con el mismo nombre; dichas versiones enriquecieron aún más el trabajo investigativo en cuanto a la recolección de información, sistematización y análisis. A continuación mostraremos algunos de los hallazgos más relevantes, que serán el fundamento de la propuesta de implementación que se llevará a cabo en la institución o instituciones donde se vaya aplicar.

El conuco, cultivos diversificados o monocultivo

Llevando a cabo el proceso investigativo se encontraron diversas prácticas, miradas e interpretaciones con respecto a la forma como se implementaban o se implementan los conucos: por medio de la observación directa se pudo constatar que don José Clarín en sus dos conucos de una hectárea cada uno, siembra una gran cantidad de plantas de yuca brava y yuca dulce y, solo unas pocas plantas de plátano, maíz y ají (ver imagen 5 y 8); por su parte don Pedro Agapito habitante de Chorro Bocón, afirma que él tiene “piña, maduraverde y ají, pero lo que tengo es más piña”. (Comunicación personal, 05 06 2017), Miguel García, joven de 18 años habitante de Chorro Bocón y estudiante de la institución educativa Porfirio Barba Jacob declara que su familia y él “tienen lulo, piña y yuca amarga, esto para vender en el pueblo y de ahí se saca platica para comprar las cosas como la crema, el jabón y otras cosas”. (Comunicación personal, 05 06 2017). En estas condiciones no se puede afirmar categóricamente que el conuco se pueda considerar un monocultivo, teniendo en cuenta que no se siembra una única especie, pero si contrastamos esta información con otras fuentes, tampoco es una práctica donde se siembren diferentes tipos de plantas, tal como lo mostraba Rodríguez (2013), quien afirma que en un conuco “se pueden sostener más de 40 tipos de plantas con diferentes fines ya sean alimenticios, curativos o de otra índole” (p.12). Muy similar en su descripción tenemos a Silvana & Stanford (2106), quienes afirman que “los Pume ubicados en los llanos occidentales venezolanos desarrollan en un conuco

grande hasta 27 diferentes tipos de plantas alimenticias” (p.11). Así mismo el docente de aula de la Institución Educativa Puerto Esperanza Jaime Gaitán de 54 años, indígena sikuni afirmaba que “en la zona del río Guaviare medio, los conucos no eran como los de ahora, sino que se sembraban muchas plantas” (Comunicación personal, 07 18 2017); algunos estudiantes de la institución educativa Puerto Esperanza, ubicada en el río Guaviare, en un grupo de discusión llevado a cabo con ellos el 09 08 de 2017 refirieron que en el conuco se puede sembrar e incluso se continua sembrando los siguientes productos; cilantro, guayaba, patilla, auyama, maíz, manaca, borojó, seje, papaya, plátano, caña, plátano, yuca, seje, manaca, lulo, cacao, mango, caimarón, guama, chotaduro, anón, guanábana, coco, aguacate, naranja, mandarina, lima, patata entre otros, lo anterior se presenta como una prueba indiscutible de la diversidad del conuco en cuanto a las posibilidades de siembra; según la señora María Agapito indígena puinave de 52 años de edad advertía que en un conuco ella siembra: “guama, piña, yuca, lulo, caña, ají, marañón, caimarones, madura verde, batata, yame, plátano, maíz y otras cosas profe” (Comunicación personal, 05 16 2017).

Figura 8

El señor José Clarín en uno de sus conucos



Figura 8. Como se pudo observar el conuco de don José posee gran cantidad de plantas de yuca amarga y dulce, sin embargo en esta imagen en particular se observa algunas de las pocas plantas

de maíz que también posee en su conuco, es éste sentido no se puede considerar un monocultivo, pero tampoco se puede considerar un conuco diversificado en cuanto a la producción de alimentos.

Con respecto a esta idea de monocultivo, policultivo o conuco diversificado y su influencia en el contexto, es importante mostrar que en Berrocal Vitina se está implementando un proyecto productivo con la comunidad y conducido por el SENA el cual consiste en la producción de piña con ají mezclados en forma de mermelada; tiene como objeto beneficiar a la comunidad en términos socioeconómicos. Con este tipo de proyectos productivos que pueden ser pertinentes en términos económicos para las personas de la comunidad, se comienza a propiciar las condiciones objetivas para desarrollar monocultivos con las especificaciones técnicas de la producción occidental, con un solo objetivo, la utilización de los recursos con ánimo de generar ingreso económico. Recordemos que a diferencia de occidente,

el indígena no entiende a la naturaleza como un recurso, sino como un ser vivo que le da vida, de la que depende su existencia. El PIB (Producto Interno Bruto) con el que se mide la riqueza en los “blancos” (occidentalistas) no es la producción por parte del hombre o de los países de bienes y o servicios, sino la imperancia de este principio: El bosque es mayor que la gente. De esa exuberancia, los seres, entre ellos el indígena, mantienen la supremacía alimentaria, el agua, el aire, el suelo; solucionan todas sus necesidades: esa es la riqueza y el prestigio indígena. Lo que no produce una familia o un territorio, lo intercambian. (Acevedo, 2017, p. 23)

Los indígenas conocen que el bosque no se debe tomar como una cosa que se usa en términos de mercancía con el objeto de generar un ingreso para las comunidades, ya que el bosque no puede ser visto como un recurso productor de riqueza en el sentido monetario, pero si se debe interpretar como un factor con facultad de generar vida. Sumado a ello, debemos recordar que el monocultivo ha traído diferentes problemas ambientales como: el empobrecimiento de los suelos, la generación de plagas, la utilización y dependencia a paquetes químicos que contaminan los alimentos generando enfermedades a los consumidores. A nivel social y económico: el desplazamiento de gran cantidad de campesinos de las zonas rurales hacia las zonas urbanas, el enriquecimiento de unos pocos agroindustriales, la dependencia agroalimenticia de Colombia, el incremento en el precio de los alimentos y la escases de los mismos. En estas condiciones se podría suponer que los alimentos y prácticas propias tomen un valor diferente, convirtiéndose en

simples mercancías para consumir; también es posible que estos proyectos mercantilistas que no hacen parte de la cotidianidad del indígena en las comunidades se pueda convertir en un negocio que quede en manos de unos pocos, seguramente mestizos, los cuales no tiene ningún reparo en convertir el bosque y sus semillas en simples mercancías con un valor de cambio. Todo lo anterior está generando un rompimiento con la filosofía milenaria indígena la cual demuestra que incluido

las cosas que parecen objetos inertes, como piedras, los metales, tienen su espíritu. No están inertes. Van conteniendo el tiempo y sus sucesos. Otras cosas hechas por el trabajo humano adquieren el espíritu de quien las hizo. De ahí nuestro amor por esas cosas, por esos elementos; los cuales ingresan a nuestras vidas, a nuestras familias. El fenómeno está vivo, animado, en virtud al otro Ser que está con él y lo constituye. (Acevedo, 2017, p. 12)

Si esto es así con respecto a lo que según occidente considera inerte o abiótico, que decir de las plantas contenidas en el suelo las cuales han servido para alimentar, sanar y sostener la vida material de los indígenas. Estas diferentes miradas colocan de relieve que aunque en la práctica el conuco no es un monocultivo, producir de forma diversificada para personas como don José, Miguel y don Pedro se ha reducido sustancialmente; mientras que para la señora María Agapito su conuco evidentemente es mucho más diverso en cuanto a la producción de alimentos. El conuco actual, por lo menos los que hasta ahora han sido observados no cumplen con las condiciones que describen los autores mencionados más arriba, donde se muestra la diversidad de los mismos. Con respecto al caso de la señora María la producción diversificada que ella lleva a cabo en sus conucos puede relacionarse con el hecho de que lo producido no lo vende, sino que lo utiliza para la alimentación de su familia. Por su parte, don José y don Pedro se especializan en cosechar dos productos debido a que deben cumplir con los compromisos y necesidad comerciales en Inírida y su comunidad; en estos casos la cuestión económica y comercial juega un papel transversal; don José Clarín y don Pedro Agapito coincidieron en afirmar que los conucos como ellos los hacen son iguales a los de sus padres hace 50 años; entre tanto, para doña María el conuco con mucha mayor diversidad de alimentos, es el mismo de hace 50 años; se debe tener en cuenta que estas tres personas son contemporáneas; es axiomático que las tres interpretaciones y prácticas están relacionadas con el uso particular, generacional e histórico que

cada uno de ellos le han dado al conuco. Por su parte el joven Miguel García muestra que su relación con el conuco responde más a las necesidades de consumo y sobrevivencia económica, sugiriendo de esta forma que los jóvenes optan también por la importancia del intercambio comercial para lograr conseguir dinero excedente que les permita cubrir con algunas nuevas necesidades.

Sin embargo en la comunidad de Puerto Esperanza donde se tuvo la oportunidad de llevar a cabo un grupo de discusión y la realización de varios gráficos por parte de los estudiantes se logró establecer que los conucos aparentemente son más diversos en términos de productividad alimenticia; como podemos observar en la figuras 10 y 11 los niños demostraron que en un conuco como mínimo se pueden sembrar hasta 10 tipos de plantas alimenticias.

Figura 10. El conuco



Figura 11. El conuco.



Figura 11. Por medio de estos gráficos realizados por los niños y niñas de IE Puerto Esperanza y de manera clara y sencilla ellos demostraron que el conuco es una forma de cultivo que puede ser diversificada en términos de producción de alimentos.

Lo anterior permite establecer los siguientes hallazgos que a su vez conducen a realizar un acercamiento a diversos aspectos relacionados con el conuco y las prácticas de algunos jóvenes y habitantes de la comunidad. Se puede afirmar que hay algunos cambios culturales con respecto a la forma como se implementa el conuco, cada familia puede tener una representación diferente con respecto a cómo implementan los conucos en términos de siembra y finalidad de los productos que se obtienen, algunas familias lo utilizan para responder a las necesidades alimenticias de sus familias, otras para comercializar y otras para consumo propio. No se puede hablar de la implementación de monocultivo de forma sistemática, pero tampoco se está produciendo de forma diversificada, según lo demuestran algunas fuentes consultadas.

La cultura mestiza ha sido y seguirá siendo definitiva en cuanto a la ejecución de nuevas formas de cultivo poco diversificadas dentro de las comunidades y los resguardos. Se observa

claramente que el conocimiento y práctica del conuco se encuentra implícitamente vinculado a una lucha cultural donde éste se cataloga como un conocimiento tradicional y abismal, frente a la mirada de algunos adultos, adultos mayores y jóvenes que luchan por posicionarlo como un conocimiento posabismal. Es importante que tanto los mestizos como los indígenas que reconozcan las incontables posibilidades que poseen al volver a implementar de forma sistemática conucos diversos en forma de policultivos que permitan la independencia alimenticia como históricamente lo habían hecho, para también reconstruir todo el conocimiento herbario y botánico que podría perderse irremediablemente y que nos veríamos obligados a reconstruirlo como algún día los antiguos lo hicieron para las nuevas generaciones.

Además de estas diferentes prácticas, interpretaciones o hallazgos, surgen varias preguntas: ¿le conviene a las comunidades implementar este tipo de proyectos productivos y prácticas agrícolas agenciadas por el SENA y la cultura mestiza, lo cual evidentemente pueden cambiar la forma de llevar a cabo los conucos? ¿Qué impacto podrían tener proyectos como este en términos ambientales y culturales? ¿Están las comunidades dispuestas a llevarlos a cabo o continuarán con su forma de cultivar milenaria? ¿Qué papel juega la escuela con respecto a los nuevos retos que se presentan a las comunidades? ¿Qué acciones, estrategias y proyectos conviene a las comunidades con respecto a la posibilidad de construir o reconstruir un verdadero etnodesarrollo?

La paradoja del conuco, entre sostenimiento y la *flojera*

Hace algunas décadas atrás los y las indígenas manejaban diferentes prácticas que hacían parte de su cotidianidad, las cuales llevaban a cabo de forma disciplinada; una de ellas consistía en la jornada diaria de trabajo: “cuando yo tenía 10 años nos levantábamos a las tres de la mañana, mi mamá me levantaba y debía ir a trabajar con mi papá, tomábamos yucuta, y salíamos para el conuco, como no era tan lejos, volvíamos a desayunar pescado, casabe, yo comía frutas en el conuco; después volvíamos al conuco y seguíamos trabajando, yo limpiaba , regresábamos almorzar y terminábamos a las tres de la tarde, después a descansar, así nos tocaba a todos” (Pedro Agapito, Comunicación personal, 03 06 2017). Lo anterior demuestra claramente que a las jornadas de trabajo que se desarrollaba en el conuco los niños asistían desde muy temprana edad, además permiten que hoy adultos como don Pedro de 54 años continúen siendo individuos productivos que junto a su esposa pueden tener la posibilidad de sostener a un hijo mayor de edad

que presenta un cuadro de epilepsia y no depender materialmente de su otro quien trabaja en Inírida; incluso, se logró constatar que Pedro además de tener dos conucos de los cuales obtiene yuca y piña los cuales los comercia en Inírida y su comunidad, también obtiene algunos alimentos complementarios que junto con el pescado hacen parte de su alimentación diaria. Así mismo don Pedro junto su hijo, también se dedica a pescar, lo que obtiene de esta actividad, una parte la reserva para la venta o trueque por otros productos alimenticios de la dieta mestiza como: sal, enlatados, café, azúcar entre otros; el resto lo consume junto con su familia. Teniendo en cuenta lo anterior es evidente que dichos trueques, ventas de pescado y otros productos provenientes del conuco, generalmente no son realizados por jóvenes, sino por los hombres y mujeres adultos y adultos mayores. Esto junto con la no asistencia de algunos jóvenes al conuco pueden ser elementos de análisis demostrativos del desinterés por parte de algunos jóvenes con respecto a las actividades productivas propias de las comunidades indígenas como la pesca, la caza y el trabajo en el conuco. Tal desinterés es nombrado por los indígenas como flojera, y, corresponde a las personas que dejan de ser productivas o que no quieren trabajar. Al respecto don José Clarín afirma: “mi abuelo me decía, si usted va conseguir mujer tiene que aprender a hacer conuco, o si no se vuelve un flojo” (06 01 2017). A medida que la investigación se iba desarrollando se fueron obteniendo otras versiones de algunos jóvenes que dan elementos argumentativos para demostrar que la flojera o pereza, juega un papel fundamental en las relaciones culturales que establecen algunas personas con los conucos. Al respecto don Pedro agrega: “los jóvenes ya no les gusta hacer nada de esto” (Pedro Agapito, comunicación personal. 03 06 2017). Es así como Edwin Clarín y Jhon Anderson de 19 años explicaban que “no iban al conuco porque les daba pereza” (05 19 2017). Cáterin Cabria de 16 proveniente de Inírida, donde había vivido la mayor parte de su vida, aseveraba “que algunos jóvenes no iban porque les daba pereza, y ella no iba porque era de Inírida” (05 27 2017). Algunas versiones eran aún más enfáticas al afirmar que “los jóvenes no quieren ir con los papás y solo se quieren quedar durmiendo todo el día y no van ayudar, porque les da mucha pereza”, (Miguel García, comunicación personal 05 25 2017). Por su parte Jhon Anderson y Jhon Robinson, este último de 18 años de edad, afirman “que no asisten al conuco porque están estudiando y porque no los dejan los papás ya que los puede picar algo; los dos jóvenes también coinciden en afirmar que antes asistían a los conucos con sus respectivas familias, pero ya no lo hacen, debido a la pereza” (comunicación personal 05 27 2017). Un estudiante de la institución educativa comentaba que los

jóvenes de la comunidad no iban al conuco “porque hace mucho calor allá, por eso no van” (Cesar González, comunicación personal 05 30 2017). Todo esto guarda coherencia con los análisis realizados a las encuestas aplicadas con dos grupos de estudiantes de la institución educativa Porfirio Barba Jacob. En el grupo de los jóvenes entre los 13 y 20 años se mostró que un 33% dice no asistir al conuco, estamos hablando ocho estudiantes de 24, por su parte los niños que poseen edades entre los 9 y 12 años se logró conocer que entre los once estudiantes que se encuestaron, 7 estudiantes es decir el 64% asisten. En los dos casos los resultados son disímiles, lo cual puede responder a diversos factores a saber: el niño de edades entre los 9 y 12, todavía no toma decisiones de forma autónoma, es decir, debe ir porque sus padres lo dicen, por su parte jóvenes de 18 años ya pueden decidir si asisten o no al conuco; sin embargo lo que no puede ser indudable es que en los dos grupos hay un porcentaje relativamente importante de estudiantes que por diferentes razones ya no asisten al conuco. Junto a la imposibilidad de decidir si asisten o no al conuco los niños y niñas de menor edad, también se logró establecer por medio de la elaboración de un grupo de discusión que los niños y niñas entre 9 y 12 años que asisten al conuco, además de limpiar de yerba el conuco, les gusta ir porque pueden comer fruta e incluso jugar. Con respecto a este aspecto particular doña María comenta que “mis hijos van todos a cunuco y ayudan a hacer camino, ayudan a limpiar, este chino chiquito (señalando a su nieto de cuatro años) va también a comer frutas” (Comunicación personal, 05 16 2017). Como doña Marta hay diferentes familias que siguen asistiendo al conuco, lo cual evidencia que son múltiples las prácticas y discursos al respecto y no en todos los casos hay desinterés o flojera.

Es evidente que en las dos encuestas y entrevista dejan entrever que hay un porcentaje de estudiantes y jóvenes que continúan asistiendo al conuco, es decir no todos los jóvenes y niños han dejado de asistir y además guardan coherencia entre sus discursos y prácticas, ya que reconocían la importancia del conuco para su familia y comunidad. Se encontró que algunos jóvenes a pesar de declarar que sabían de la importancia del conuco, de todas formas no asistían con sus padres o familiares. Hay un elemento clave y es el papel que juega la secretaría de educación quien en cabeza de la institución se encarga de proveer de alimentos representados en unas minutas y dietas que nada tienen ver con el contexto y además no permiten tener una alimentación de calidad para los estudiantes; es decir, el pescado, las frutas, carne del monte y de los conucos, ricos en proteínas y vitaminas se van reemplazando por alimentos como los que aparecen en la figura 9; de esta forma el Estado con sus políticas asistencialistas se encarga de

propiciar las condiciones para que los indígenas abandonen sus formas de alimentación y se propague aún más la denominada flojera.

Figura 9. Los alimentos en las instituciones del río se caracterizan por tener carencias nutritivas como se ve en la imagen.



Aprendizajes significativos

La situación actual de las comunidades indígenas, especialmente con las que se trabajaron en el presente proyecto educativo es verdaderamente incierto. Por una parte, se encuentran con el olvido y abandono parcial por no decir total del Estado colombiano; el ministerio y sus políticas gubernamentales implementadas por la secretaria de educación no contribuyen en el mejoramiento de las condiciones educativas de los estudiantes del río y las comunidades de forma sustancial. La falta de infraestructura, la alimentación precaria, la corrupción enquistada en los procesos de financiamiento de la educación, la falta de formación y compromiso de muchos de los docentes con respecto al proceso de aprendizaje de los educandos son una constante. En segunda instancia nos encontramos con la falta de posicionamiento y conciencia política de la gran mayoría de las personas que habitan estas comunidades y sobretodo de los líderes políticos indígenas que no han logrado comprender la riqueza de su territorio y su cultura y se siguen

doblegando a las limosnas y ayudas asistencialistas del estado colombiano representado por políticos corruptos locales. No intuyen que lo que menos adolecen es de este tipo de ayudas, tampoco intuyen que no necesitan ser dependientes de los alimentos malsanos que ofrece la secretaría de educación y que ha remplazado la variada y sana alimentación que históricamente han producido sus conucos. Tal como le advierte Freire (2002), genera *rabia justa* observar como políticos mestizos llegan a las comunidades con unos miserables paquetes de galletas y promesas de ayudas, siempre y cuando se cumpla con la cuota de votos, es indignante que esto sea una cuestión aceptada y naturalizada por los indígenas. Aún más indignante, es observar como la ciudad de Inírida va ampliando sus cordones de pobreza y miseria con población indígena, la cual se ha ido desplazando lentamente, puesto que consideran que en sus territorios no queda nada por hacer, dejando dicho territorio, a merced de los megaproyectos de minería que están próximos a ser implementados a lo largo y ancho del departamento. Al contrario de los indígenas, para las grandes trasnacionales de la minería, el suelo y el bosque no tienen espíritu, simplemente son recursos que se deben explotar. He aquí la razón esencial porque a nadie le interesa que los indígenas se formen académicamente y tomen consciencia política de la importancia de su territorio. Un indígena formado intelectual y políticamente se convierte en un gran peligro para la clase política mestiza amañada en el poder del departamento. Un indígena que por medio de la educación reconoce la importancia y efectividad de su territorio para implementar el conuco en su vida cultural, espiritual y material nunca pensaría en abandonarlo.

En este sentido la investigación permitió aclarar aún más la importancia y trascendencia de llevar a cabo una propuesta didáctica que permita a las personas de las comunidades resignificar la práctica del conuco para sus vidas. Hoy más que nunca se hace absolutamente necesaria para el desarrollo de las comunidades.

Los diferentes instrumentos y técnicas de investigación permitieron corroborar las diferentes subjetividades que se tejen en torno a esta práctica. Hoy por hoy existen niños, jóvenes y adultos que continúan llevando a cabo el conuco, sin embargo también existe un alejamiento, desinterés e incluso *flojera* con respecto al sostenimiento de los conucos dentro de las comunidades por parte de otros niños, jóvenes e incluso adultos.

Esta propuesta didáctica no solo se piensa como resistencia al alejamiento de algunos miembros de la comunidad con respecto al conuco, sino también al distanciamiento contundente

y sustancial de la escuela con respecto a dicha práctica. A la escuela representada por los docentes y directivos docentes poco le interesa llevar a cabo un proceso de integración y dialogo de saberes entre el conocimiento escolar y los saberes propios de las comunidades.

La propuesta didáctica desarrollada aquí, propende por dicha integración, es decir: darle a niño que vive en el rio las herramientas para enfrentar los retos académicos que le impone el sistema, pero sin aislar el conocimiento propio, en este caso el conuco; es así como más adelante se presentan tres unidades didácticas que aspiran a ser un ejemplo de la manera como se puede trabajar de forma integral los dos tipos de conocimiento en la escuela. Un propósito implícito de este proyecto, pero que hace parte del discurso del docente investigador en las aulas con los educandos, es que estos últimos, si así lo deciden, se formen académica e intelectualmente para lograr convertirse en abogados, médicos, geólogos, botánicos, geógrafos, arqueólogos entre muchas otras profesiones; dicha formación la deberán colocar al servicio de sus comunidades, sin dejar en el olvido prácticas como el conuco también fundamentales para su etnodesarrollo. Por otra parte, existirán, los educandos que decidan autónomamente continuar pescando, haciendo conuco y cazando, es absolutamente respetable y necesario. Lo que no se puede admitir es que los jóvenes continúen en la tónica de la flojera, desinterés y facilismo en el cual están cayendo. Es importante que la escuela y específicamente los docentes, rompan con los esquemas tradicionales y obsoletos, que al niño indígena se le valore se le respete, se le reconozca como sujeto pensante y no se continúen reproduciendo los esquemas racistas, excluyentes y discriminatorios que han sido constantes en la historia del departamento. Esta propuesta educativa apunta a todo ello, a construir desde la pedagogía un supuesto basada en el dialogo de saberes, como mecanismos innovador de las prácticas que se han ceñido en su gran mayoría al trabajo dentro del aula, el cuaderno y el texto. La escuela no puede continuar alejando al niño y joven indígena de su realidad, no es necesario mantener más horas a los estudiantes encerrados en las aulas, esto se puede considerar uno de los errores históricos que ha cometido las políticas gubernamentales y las practicas pedagógicas. La idea es permitir que el mundo formal de la escuela, abra sus puertas al mundo y la cultura indígena, es reconocer que el niño y joven indígena y demás miembros de la comunidad tienen mucho que decir y hacer en torno a la vida y el mundo, sobretudo, recordarnos *que el bosque es más que la gente* y por ende lo debemos valorar.

Conclusiones y recomendaciones.

Se encontraron diferentes prácticas y modos de entender el conuco, de todas formas si se compara la realidad con respecto a la bibliografía que existe con respecto a los conucos hay un cambio sustancial en la forma que se implementa, ya no se percibe conucos demasiado diversos en cuanto a su producción, pero tampoco podemos hablar de monocultivos. Por otra parte hay un desinterés por parte de algunos jóvenes e incluso adultos por la práctica, aunque es un aspecto que no se puede generalizar. Sin embargo, el conuco para todos los actores que hicieron parte de la investigación es esencial para sus vidas, casi que se puede afirmar que es una de las conclusiones que poseen un carácter objetivo.

Este trabajo toma como pretexto la práctica del conuco, sin embargo es evidente que la cultura indígena y su visión de mundo presenta innumerables aspectos susceptibles a ser investigados desde diferentes perspectivas científicas, por ende también pueden ser estudiadas en la escuela tales como: la pesca, la caza, la enseñanza por medio de la oralidad, la lengua, la flora, la fauna, la riqueza mineral del suelo, el clima etcétera. Incluso la cuestión del conuco, presenta gran cantidad de cuestiones que se pueden convertir en objetos de investigación y contenidos específicos que podrían ser facilitadores en el proceso de construcción de conocimiento significativo para los estudiantes e incluso para la comunidad, como fundamento integrador entre esos dos actores. Teniendo en cuenta lo anterior, podemos advertir que queda mucho por construir y explorar en términos de procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan a las comunidades volver a comprender claramente y sin dudas la importancia de su territorio desde la construcción de unidades didácticas o currículos, en este sentido revaloramos la importancia de la construcción de una *pedagogía de las emergencias*.

Teniendo en cuenta este último aspecto se puede afirmar que la construcción de un completo proyecto curricular interdisciplinar e intercultural podría ser el siguiente paso para seguir forjando nuevos proyectos educativos que respondan a las necesidades de las comunidades y les permita integrarse de forma consiente al mundo cultural y social occidental, sin perder de vista el propio.

El ministerio de educación y la secretaria de educación del departamento deben impulsar procesos contundentes que evalúen el desempeño de los docentes, mejorar las condiciones laborales de los mismos, eliminar todos los factores que conducen al mal manejo de los recursos

como es la burocracia, clientelismo y corrupción que pueden ser los factores que más entorpecen el proceso educativo de los niños y niñas indígenas. El mismo modo la escuela se debe convertir en motor de desarrollo curricular integral entre la comunidad y la escuela.

Por su parte las comunidades deben reintegrar, mantener reforzar, los saberes propios y ancestrales que históricamente les permitieron desarrollarse como grupos humanos en comunión con su entorno. No deben permitir la llegada de todas aquellas prácticas y discursos que los alejen de estos aspectos vitales para el sostenimiento de su cultura. La solución de los problemas no está en esperar las ayudas asistencialistas del estado y los políticos, la solución está en la posibilidad de construir procesos educativos contundentes que rompan con el esquema de alienación y enajenación en que se encuentran algunas comunidades. A cambio de ello se necesita de la urgente defensa de su territorio y la educación se debe convertir en gestor y promotor de esta defensa y apropiación.

Tercera parte

Fundamentación de la propuesta pedagógica

Título: Conuco, escuela y diálogo de saberes en el contexto de las comunidades indígenas del Guainía

Marco referencial

Cualquier propuesta pedagógica que se desarrolle con las comunidades indígenas amazónicas debe apoyar la integración entre la escuela y las comunidades indígenas, sin dicha integración, se está cayendo en la histórica negación que la sociedad occidental y las instituciones que la representan han hecho de la cultura indígena. Un proyecto educativo, estrategia pedagógica, curricular o didáctica que tenga este horizonte de integración y reconocimiento de la cultura propia

sirve para que el proyecto no se caiga, porque sus cimientos son firmes, están sustentados en la verdad comunitaria, su realidad; y la propia comunidad lo defenderá. Un proyecto que no se sustente en la verdad de la comunidad, ésta no lo apoyará, no lo reconocerá, y se caerá. (Acevedo, 2017, p. 188)

Fundamentalmente porque las posibilidades de aprendizaje y conocimiento se encuentran inmersas en los diferentes actores y el entorno. Solo conviviendo con los indígenas y en las comunidades se revelan los valiosísimos conocimientos que poseen los adultos mayores, adultos, niños y el bosque. Estas sapiencias junto con el conocimiento occidental, se pueden convertir en las herramientas más poderosas para lograr un reposicionamiento cultural, económico y social de las comunidades teniendo como fundamento la valoración y sostenimiento del ecosistema.

En este sentido la presente propuesta pedagógica tiene como referentes conceptuales diferentes categorías desarrolladas por el autor *Tiberio Acevedo* en su texto *Filosofía Indígena*, texto que analiza a profundidad la cultura de los indígenas del Guainía; además hace énfasis particular en la cuestión educativa. Ahora bien, teniendo en cuenta que se tiene como objeto lograr la integración cultural y académica entre la escuela y la comunidad además de los aspectos trabajados a partir de texto nombrado anteriormente, están las categorías *interdisciplinaridad e integralidad didáctica* trabajadas por *Jurjo Torres Santomé* en su texto *Elaboración de unidades didácticas integrales* y *Roser Calaf Masachs* en su texto *Didácticas de la Ciencias Sociales: didáctica de historia*. Del mismo modo se tuvo como referente los conceptos de *Interculturalidad crítica* y *Educación intercultural* trabajado por Catherine Walsh en el texto que lleva el mismo nombre, además el concepto interculturalidad pero aplicado al contexto escolar, es profundizado por el mismo Tiberio Acevedo

Comunidad, escuela y bosque, tres factores imprescindibles para la enseñanza y el aprendizaje dentro de los grupos étnicos

La cuestión confísica y la integralidad entre escuela y comunidad

Los procesos educativos de los grupos amazónicos han tenido diversas particularidades como la oralidad, la importancia del bosque y los seres que lo componen. Este último aspecto tiene un fundamento básico, *el pajmuri*, el cual representa el conocimiento basado en un sustento antinómico, retomando a Acevedo (2017) “todas las cosas poseen dos dimensiones, una espiritual y otra material” o lo que las comunidades denominan como *confísico* (p. 13). Por ejemplo:

confísico (a): lo que es y está con lo físico. Confísica será, entonces, la ciencia indígena que aborda el conocimiento de los Dueños (espíritus y/o los fenómenos

existentes). No se puede hacer nada sin el permiso de los Dueños; cuando se tiene necesidad de algo, primero se pide permiso a los Dueños y se actúa conforme a ese protocolo confísico o espiritual. Saber y conocer a los Dueños facilita la enseñanza-aprendizaje, explica posiciones lógicas y éticas del que enseña y el que aprende concordantes con la comunidad. Se enseña y se aprende por un por qué y un para qué, no se aprende por aprender, ni se enseña por enseñar (Acevedo, 2017, p. 189).

Toda propuesta debe partir de este concomimiento filosófico y práctico, no se puede tomar determinaciones sin pedir permiso a quienes son los dueños del bosque y lo que está contenido por él; la escuela occidental debe reconocer este principio básico de la cosmovisión indígena, que permita la reconstrucción entre el mundo y cultura mestiza y el indígena. Además, porque en las circunstancias actuales no se debe seguir enseñando únicamente para que el colegio y los docentes tengan un bono extra, materializado en dinero, o para que la institución reciba más migajas asistencialista por parte del Estado; se enseña y se aprende para que la comunidad junto con la escuela reconstruyan su vida, para que el niño indígena se prepare intelectual y académicamente para interactuar con su territorio desde una perspectiva intercultural, no se enseña o se aprende para intentar sacar al niño drásticamente y atrevidamente de su contexto para quedar en un limbo social, económico y cultural como históricamente lo ha hecho la cultura mestiza y el modelo occidental, no se enseña para convertir a los niños y jóvenes en consumistas y productores de basura que rompen con los esquemas naturales de la selva, se enseña para permitir la interacción ecológica del hombre indígena con su ecosistema. No se puede continuar con prácticas docentes simples, vacías y tradicionales que no se preocupan por la cuestión confísica, ni reconocen la importancia del bosque.

Por tales razones expuestas, las cosas *dadas por el bosque* no se pueden tomar como si fuera un recurso el cual se puede usurpar y explotar indiscriminadamente, ya que este tipo de acciones ha traído consecuencias negativas al ecosistema que requieren de muchos años para ser reparadas. A escuela no puede seguir reproduciendo estas ideas y discursos. Recordemos que la cultura occidental, se atrevió a negar la espiritualidad de algunos seres humanos, esto sin contar la imparable apropiación de recursos y la producción de basuras que está afectando a las comunidades indígenas. Una propuesta pedagógica al interior de las comunidades indígenas debe

reconocer las siguientes máximas del pensamiento y filosofía indígena si quiere realmente aportar al etnodesarrollo de las mismas:

- La realidad es múltiple y antinómica
- Todas las cosas que existen tienen “Dueño”, espíritu o madre.
- Todos los seres son sujetos.
- Todos los seres tienen ética
- La necesidad colectiva es la base de la acción.
- El conocimiento es posible.
- El bosque es mayor que la gente (Acevedo, 2017, p. 13).

La propuesta que se quiere llevar a cabo quiere tener presente estas máximas, ya que considera que el bosque es por antonomasia el elemento más importante de la vida de los seres humanos que viven en comunidad, por tanto la comunidad educativa debe aprender a vivir en comunidad y de forma colectiva entorno la selva; por otra parte, nos recuerdan que los humanos no somos seres individualistas como lo ha impuesto la cultura mestiza, sino que la vida de las personas está sujeta a la integración comunitaria. Reitero, la escuela occidental no puede continuar siendo el elemento que propicia la negación parcial o total de estas máximas. Ahora bien, el conuco como práctica agrícola transitoria ancestral reivindica naturalmente cada una de estos axiomas del mundo indígena, por tal razón, debe reivindicarse como fuente de conocimiento en las instituciones educativas, además de ser la única posibilidad material y ecológica para los indígenas y los mestizos.

Reiteramos, el gran fracaso de las prácticas culturales occidentales y la escuela occidental reside en que no reconocen la importancia de todos estos saberes que se resumen en lo que Acevedo (2017) denomina “la condición confisica del bosque” (p.14). El bosque posee una dimensión espiritual y material por eso es más que la gente.

Cada elemento existente tiene su dueño. Nada existe sin un dueño espiritual. No hay un dueño general de todo, sino muchos dueños particulares de cada cosa. Existe el dueño del agua, el dueño del aire, el Dueño de la tierra, el dueño de los árboles, el dueño de los animales; el dueño de la gente; de las enfermedades, etc. (Acevedo, 2017, p. 15)

Éste proyecto de implementación se sustenta en la investigación intergeneracional que existe entre adultos mayores, adultos, jóvenes y niños, ellos son una de las principales fuentes de información científica para la ejecución de una propuesta didáctica intercultural e interdisciplinar, haciendo uso de las herramientas tecnológicas que permitan la construcción de conocimiento integral . Además porque:

Son los viejos indígenas los que poseen los saberes ancestrales y, es preciso recurrir a ellos porque tienen las competencias para enseñar, en el marco de su pedagogía tradicional. Igualmente, es preciso recurrir a los padres y las madres de los niños y niñas indígenas. Ellos enseñarán de acuerdo a sus usos culturales. Se deben vincular sabedores hombres para enseñar a los estudiantes varones y mujeres para los saberes femeninos. Esta condición es esencial en la enseñanza indígena. (Acevedo, 2017, p. 186)

Reflexionar acerca del bosque y las prácticas que allí se llevan a cabo, tal como lo han hecho los indígenas milenariamente, pero ahora con un nuevo elemento: la integralidad entre escuela y comunidad, podría permitirnos volver la mirada hacia el conocimiento indígena, para su significación, pero ya no desde una perspectiva intervencionista, sino comunitaria, científica y contemplativa. Lo anterior nos permite sostener que “las condiciones para que algo sea enseñable dentro de las comunidades indígenas son dos: a) Que lo decida y acepte la comunidad indígena y b) que esté contenido en la tradición cultural” (Acevedo, 2017, p. 187). El conuco como pretexto para un proceso de enseñanza y aprendizaje cumple con estas condiciones fundamentales. Este trabajo ha demostrado cual importante es el conuco para los indígenas el cual puede ser además el pretexto para la construcción de un saber científico al interior de la escuela.

Una nueva perspectiva de la interculturalidad al interior de la escuela

En las actuales condiciones de proximidad geográfica y cultural en que se encuentran las culturas indígenas con respecto a la cultura occidental es impensable un aislamiento total de estas dos culturas. Muchos mecanismos de una y otra cultura trascienden el mero discurso y, se convierten en prácticas cotidianas. Es evidente que la interacción cultural se ha manifestado en dos direcciones y no es un proceso que solo afecte a los indígenas. Sin embargo, es imperante reconocer que este *intercambio* cultural tiene algunas particularidades, sobre todo por la negación histórica que se ha hecho de la cultura indígena por parte de la mestiza y la aceptación excesivamente pasiva de las prácticas y discursos mestizos por parte de los indígenas.

Durante estos dos años y medio de permanencia en el Guainía se ha podido confirmar los cambios sustanciales de los grupos indígenas con respecto a la forma de hablar, de vestir, de interrelacionarse, de divertirse, nuevas prácticas escolares, cambios en las formas de trabajo entre otros aspectos; aunque también hay que reconocer que también se manifiestan cambios en la cultura mestiza reflejados en las formas de cultivar, de alimentarse, de interactuar entre muchos otros aspectos, en Puerto Esperanza se han encontrado algunos mestizos campesinos que se han integrado a la vida de las comunidades, asumiendo prácticas similares y aprendiendo a convivir, en estos casos específicos se percibe un proceso *intercambio cultural*.

A pesar de lo anterior, debemos asumir una mirada realista de la cuestión: la cultura mestiza, como se ha venido mostrando ha tenido un influencia negativa, por ejemplo: en la actualidad los indígenas son consumidores de innumerable cantidad de productos que al igual que en la ciudad de Inírida, se convierten en basura, dicha basura está quedando en inmediaciones de las comunidades, los ríos y en general el ecosistema. Muchos de estos productos, especialmente los alimenticios, han causado problemas de salud como la obesidad y la diabetes, enfermedades que no eran comunes teniendo en cuenta que los indígenas no consumían habitualmente azúcar, grasas saturadas y sal. Poco a poco se observa un abandono de sus prácticas necesarias como la implementación del conuco, la pesca y la caza, reemplazándolo por el trabajo en la mina o trabajos en la ciudad de Inírida, los jóvenes en una comunidad como Chorro Bocón pasan más tiempo en el en las redes sociales, dando un uso equivocado a esta herramienta tecnológica, que realizando labores productivas que benefician a sus familias y en general a la comunidad.

En este contexto surge la siguiente pregunta: ¿Se puede interpretar y comprender estas dinámicas como procesos interculturales que mantienen o conllevan a un nuevo ordenamiento social o al sostenimiento social y material de las comunidades como históricamente lo han venido realizando?

La idea de *intercambio cultural* entre indígenas y mestizos es posible que se de en algunos contextos y situaciones particulares, como en el caso de los campesinos nombrados anteriormente, en otras circunstancias, mucho más generales y objetivas hay una imposición de prácticas negativas, por parte de los mestizos sobre los indígenas; lo que sí se puede advertir sin temor a equivocarse, es que nos encontramos ante una situación en la cual la *diversidad cultural* es un hecho. Al respecto

Desde los años 90, existe en América Latina una nueva atención a la diversidad étnico cultural, una atención que parte de reconocimientos jurídicos y de una necesidad cada vez

mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo de país y en la construcción de una sociedad de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural (Walsh, C, 2009, p. 2).

Para el caso que nos ocupa, el del departamento del Guainía, no se han dado pasos concretos que indiquen un verdadero proceso de educación intercultural con relaciones positivas; primero, porque las prácticas educativas desarrolladas por los docentes asumen que el pensamiento y filosofía indígena deben quedar en un plano abismal y, segundo, porque la secretaría y el ministerio no asume compromisos serios respecto al mejoramiento de las condiciones generales de las institución educativa y el bienestar de los estudiantes. Incluso se tiene previsto implementar el decreto 1953 del 2014, el cual ofrece las herramientas legales a los resguardos y comunidades indígenas para manejar de forma absolutamente autónoma lo correspondiente a recursos, educación y salud. Esta normatividad y sus consecuencias se puede interpretar de diversas maneras: como una posibilidad de autonomía para las comunidades; por otra parte, una forma de romper con los esquemas burocráticos, clientelistas y corruptos de las instituciones estatales manejadas en su mayoría por mestizos, que tanto daño le han hecho a los indígenas y sus comunidades; del mismo modo puede ser un intento por alejarse o negar la cultura mestiza. La cuestión es: ¿está en capacidad las comunidades asumir este reto? ¿Debe interpretarse como un intento por parte del Estado en alejar aún más a los indígenas del proceso de interculturalidad? ¿Les conviene a las comunidades indígenas alejarse del control histórico que ha mantenido la cultura mestiza? En estas circunstancias les corresponde a las comunidades comenzar a dar pasos firmes en términos de organización social y política, ya que podría verse como una posibilidad de desarrollo autónomo, siempre y cuando tengan la capacidad de no reproducir las estructuras sociales y políticas de corrupción y malos manejos por parte de los mestizos y la cultura occidental.

Ahora bien, hasta el momento los procesos de interculturalidad en América Latina han sido denominados según Walsh (2009), como *relacional* y *funcional* (p. 2 y 3). La relacional en términos muy generales y críticos,

limita la interculturalidad al contacto y a la relación muchas veces a nivel individual, encubriendo o dejando de lado las estructuras de la sociedad sociales, políticas,

económicas, y también epistémicas que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad. (Walsh, C, 2009, p. 3).

Por su parte la perspectiva funcional simplemente

se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencias culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva que busca promover el diálogo, la convivencia, y la tolerancia, la interculturalidad es *funcional* al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales (Walsh, C, 2009, p. 3).

Es evidente que ninguna de las dos ha permitido un tipo interculturalidad que rompa con los esquemas de racismo, exclusión, negación que han vivido las culturas indígenas y afrodescendientes.

Para el caso del Guainía y específicamente lo referente a la cuestión educativa de las comunidades, las instituciones educativas asumen una interculturalidad que se mueve entre lo relacional y funcional; sin embargo se encuentran discursos y prácticas nocivas entre docentes y funcionarios como el hecho trabajar por simple obligación y necesidad económica, se considera a los indígenas como inferiores en términos cognitivos, se les subestima, se le considera *dormiditos*, e incapaces de desarrollar procesos académicos similares a los de los niños mestizos. Es común que en río se den pésimos desempeños por parte de algunos docentes, sin embargo la secretaria no cuenta con las herramientas que le permitan corregir o sancionar de forma constructiva dichas prácticas. Se encuentran esfuerzos individuales de algunos docentes, pero con las condiciones de infraestructura actuales, la situación es difícil de solucionar. En estas ambientes no solo los educadores, sino los funcionarios y políticos y en general la población mestiza que tiene contacto con las comunidades, se interrelacionan con los indígenas, pero nunca se ayudan a mejorar verdaderamente las estructuras que llevan a la grave situación en que se encuentran los grupos étnicos. Se observa explícitamente una actitud paternalista y asistencialista que permite mantenerlos a raya, sin posibilidad de mejorar sus condiciones de vida. Las comunidades por su parte se habituaron a estas condiciones de forma absolutamente pasiva. Inclusive se halló que líderes políticos indígenas como Luis Camelo, pertenecientes a la comunidad de Chorro Bocón, le piden al alcalde que le ayude a desarrollar una alternativa productiva diferente a los conucos, desconociendo toda la historia milenaria que esta práctica

posee para las comunidades de miles de indígenas; también se han encontrado situaciones donde se convirtió en un hábito por parte de los miembros de las comunidades pedir a los políticos oportunistas y a la directiva docente de las instituciones, alimentos para superar el hambre que algunas comunidades hoy padecen, lo cual puede tener que ver con el abandono paulatino de sus prácticas agrícolas propias y demás actividades. Lo más grave es que los miembros de las comunidades donde se observa estos discursos e ideas, asumen que de esta forma están reivindicando sus derechos.

En este panorama tan desalentador se requiere de esfuerzos contundentes, para intentar ir reconstruyendo entre todos la conciencia alienada de la mayoría de los indígenas; “la escuela y los procesos de enseñanza y aprendizaje deben ser los escenarios que conduzcan a un proceso de democratización del poder político y económico” (Walsh, C, 2009, p. 5.).

El intercambio cultural, ya sea en términos funcionales o relacionales es un hecho, se debe buscar una alternativa entre las dos que supere estas dos perspectivas y sobre todo que ayude a los indígenas a reconocer su territorio como único vehículo de etnodesarrollo. Una verdadera educación intercultural buscaría la combinación constructiva de las dos culturas, tanto la mestiza como la indígena, retomando aquellos valores, visiones, prácticas y discursos que aporten a la construcción de una sociedad que tenga como máxima *el bosque es más que la gente*. En este sentido se le da prioridad a la cultura indígena ya que está vinculada al ecosistema hace más de 10.000 años aproximadamente, mientras que la cultura occidental tiene tan solo 500 años, y la realidad ha demostrado que más han sido las equivocaciones que aportes constructivos al desarrollo y conservación de dicho ecosistema, es urgente extinguir las ideas y prácticas que siguen viendo a la selva como un recurso que se puede extraer, explotar, que solo cumple una función de enriquecimiento individualista o corporativista o simplemente como algo sin importancia, recordemos que existen diversos mega proyectos de países del norte que si tienen claro la importancia de la selva, aunque con la misma mirada neocolonialista y extractivista de los *recursos* que allí se encuentran.

Apelar a la etnoeducación y a la enseñanza de las lenguas propias en las instituciones educativas como estrategia para mantener la cultura y mejorar las condiciones de vida de los indígenas, es insuficiente; se requiere de nuevas formas interdisciplinarias e interculturales que permitan una formación integral de las personas que habitan en las comunidades y en las

márgenes del río, en condiciones de justicia, equidad y calidad, que además permita reconocer y retomar la cosmovisión indígena que se traduce en *prácticas concretas* tan benéficas como el conuco. Esta nueva mirada de la educación que se propone en el presente proyecto, aspira a la configuración de una educación *intercultural crítica*. Esta perspectiva de interculturalidad implementada desde la escuela por medio de los procesos de enseñanza y aprendizaje en consenso con las comunidades “sería una construcción de y desde la gente que ha sufrido el histórico sometimiento y subalternización” (Walsh, C, 2009, p. 12). Por ser un proyecto educativo *desde abajo* requiere el trabajo conjunto, consiente y crítico del docente, los estudiantes y la comunidad, estos dos últimos deben ser orientados por el docente para darles a conocer la importancia de la propuesta, los conocimientos occidentales que aportan a una interculturalidad crítica y además respetuosa con el entorno, por otra parte la comunidad y los estudiantes aportan los conocimientos propios que son motores indispensables para la puesta en marcha de la propuesta. En estas condiciones

la educación intercultural es una propuesta del acuerdo y del consenso de las culturas que se encuentran y que necesitan de una buena convivencia. Ambas culturas dialogan y conceden. De este quehacer nacerá un nuevo hombre, tres veces cualificado: es el hombre del pensamiento mestizo. Es un hombre poderoso porque lleva la fuerza de tres culturas: la indígena, la occidental y la propia (que es la mestiza de primera generación; que a su vez da origen a la nacionalidad que se renueva en las subsiguientes generaciones. Este nuevo hombre se denomina aquí “el segundo mestizo”. El primero quiso más a España y negó a su madre indígena, pero este segundo quiere más a su madre indígena y a su América. Los pueblos indígenas, se encuentran en esta situación de relación conflictiva desde 1.492. Viven en municipios y departamentos donde imperan modelos de desarrollo de corte occidental; entre ellos el modelo de desarrollo educativo. Razón por la cual se justifica diseñar un modelo de educación intercultural. Este modelo garantizará: 1. Que las culturas se preserven y opten por su libre desarrollo de acuerdo a sus leyes ancestrales (historia, creencias y costumbres) 2. Conocer otras culturas, otras maneras de pensar y ver el mundo y compartir; hacer negociaciones, consensos, intercambios y pactos de cooperación. 3. Integrar un proyecto de nación pluricultural y multiétnica, coherente a lo expresado en la Constitución nacional de Colombia (Acevedo, 2017, p. 183).

Además de la integración de las culturas que plantea el autor referido anteriormente, coincidimos plenamente con Walsh, (2009) teniendo en cuenta que un modelo de interculturalidad crítica al interior de las instituciones educativas del Guainía con las comunidades “debe preocuparse por superar la negación, ontológica, cognitiva y epistémica, transformar las estructuras institucionales y fomentar un proyecto político propio, deslegitimar y desnaturalizar todas las dualidades del poder que se han impuesto por medio del proyecto colonial que continua vigente” (p.13).

Además, asumimos que este proyecto debe implementar y “desarrollar un currículo inclusivo donde converjan los saberes de varias culturas que se encuentran; para reconocerse, colaborar, compartir y proyectarse juntas” (Acevedo, 2017, p. 183).

Y sobre todo: “la educación intercultural debe ofrecer al estudiante la posibilidad de seguir perteneciendo a su comunidad y de comunicarse con el mundo occidental. Vivir en interrelación con la cultura mayoritaria, pero sin perder el vínculo con sus raíces” (Acevedo, 2017, p. 183).

En los dos párrafos anteriores se condensa el objeto principal de este proyecto, lograr un vínculo intercultural pero crítico entre la institución educativa con su conocimiento y la cosmovisión indígena, relación dialéctica y confisca que puede llevar a un nuevo estadio de etnodesarrollo de las comunidad. Este vínculo busca además que la escuela se convierta en un espacio adecuado y agradable para los niños, que no continúe siendo un lastre, como evidentemente lo es en la actualidad, los niños en las escuelas del río y sus acudientes los envían a las instituciones educativas para que reciban una alimentación paupérrima; pero no porque estén convencidos de la educación integral que están recibiendo los niños y niñas. Incluso algunos niños y niñas no regresan al colegio por no soportar las dificultades que representa el no saber escribir y hablar español a la perfección tercero, antes solo es necesario verbalizar el castellano, por ninguna razón se debe utilizar única y exclusivamente planas o ejercicios excesivamente repetitivos para el aprendizaje, no solo del castellano sino de todas las asignaturas. Hay que tener en cuenta que estamos trabajando con niños que tienen todo un contexto y algunos casos como en Chorro Bocón, la institución educativa cuenta con algunas herramientas tecnológicas que podrían ayudar a formular procesos de enseñanza más significativos. No olvidemos tampoco que estamos trabajando con culturas indígenas que han sido durante varios milenios ágrafas, muchos de estos niños y niñas que son descalificados por algunos docentes

tradicionales, hablan y escriben el castellano y además manejan dos lenguas diferentes cuando sus padres son de diferentes etnias o cuando han tenido contacto con otras etnias. Lo mismo ocurre asignaturas como las ciencias sociales y naturales; algunos docentes no se apropian del contexto para la enseñanza y el aprendizaje de las mismas, los niños se ven obligados aprender sobre la partes de la planta por medio de los dictados extensos y agobiantes o única y exclusivamente por medio del texto, pero en absoluto se recurre al contexto real donde hay miles de plantas por reconocer y estudiar, tampoco se recurre al conocimiento propio que ellos y las personas de la comunidad poseen sobre las plantas o sobre cualquier aspecto. Es un absurdo el hecho de que un niño que sabe varias lenguas, conoce muchas plantas junto con sus usos, repruebe castellano y ciencias naturales. Superar estas prácticas nocivas e históricas y agenciar prácticas interculturales críticas desde la escuela son una urgencia que debemos desarrollar en el marco de la apropiación del territorio por parte de agentes externos como son las corporaciones empresariales y locales en detrimento de las condiciones de vida de los indígenas.

Contextualización y relevancia de la situación problema

La importancia del conuco

Uno de los aspectos que se puede catalogar como un hallazgo objetivo dentro de todas las diferentes subjetividades e intersubjetividades puestas de relieve en esta investigación fue la aseveración positiva de catalogar al conuco como un aspecto importante para la comunidad; empero, el discurso agenciado por cada uno de los individuos demostraba que las razones por la cual se definía dicha importancia correspondía a diferentes razones las cuales se explicarán a continuación.

Las entrevistas realizadas a jóvenes adultos y adultos mayores, junto con el grupo de discusión realizado con los y las estudiantes, demostraron que el 100% de ellos consideran muy importante el conuco para la vida en comunidad. Veamos algunos de ellos: “Para nosotros los indígenas son importantes esos conucos profe, porque nosotros comemos eso” (Marta Agapito, comunicación personal, 05 06 2017), la misma opinión acerca de los conucos tiene don José Clarín, para don Pedro Agapito, los conucos son importantes porque “allí los papás le enseñan a uno, yo aprendí mirando a mi papá” (06 05 2017). Para el estudiante Jhon Torres los conucos son importantes “porque trabaja la gente de la comunidad” (comunicación personal, 06 07 2017). Edwin Flórez un estudiante de 18 años quien asistía en pocas ocasiones al colegio, y que además reconocía que

no asistía al conuco porque no le gustaba, comentaba que: “ese conuco son las vidas de las personas” (Comunicación personal, 05 19 2017). De esta manera se encontró otra versión del estudiante Jhon Robinson que aunque asistían regularmente al conuco y comentaba que de ellos se obtenían diferentes alimentos, no sabía expresar porque eran importantes, esto debido a que algunos de los jóvenes no dominan muy bien el español y se les dificulta organizar las palabras adecuadas para implementar la respuesta que ellos consideran correcta, entonces, prefieren no expresar nada. Katherine Cabria mencionaba que “si los conucos no existieran se acabaría la comida y se acabaría la yuca” (05 27 2017). Esta afirmación es relevante, porque la dieta de los indígenas en su mayoría se basa en yuca amarga y dulce, de la primera se obtiene el casabe, el mañoco y otros productos derivados. Otro estudiante en la entrevista que se le realizó resumió con respecto al conuco y su importancia de la siguiente forma: “la gente va trabajar al conuco a sacar yuca, la gente después vende en el pueblo, en la mina y en la comunidad y la nosotros comemos de ese” (Cesar González, comunicación personal 05 30 2017). Como se puede evidenciar cada persona desde sus diferentes percepciones y miradas logran establecer de forma objetiva que el conuco es de vital importancia para las comunidades, ya que se reconoce el conuco como una práctica que permite el sostenimiento material, económico, social, generacional y cultural de las comunidades, en este caso la comunidad de Chorro Bocón.

La institución educativa y su alejamiento con respecto a la práctica del conuco

La educación en el Guainía está en una situación dramática, primero los resultados de las pruebas saber demostraron que el departamento se encuentra en el último lugar; solo dos estudiantes en todo el departamento lograron ser beneficiados con las becas que hacen parte del programa del ministerio de educación denominado Ser pilo paga. Estos datos demuestran que los procesos pedagógicos no están respondiendo a las exigencias y necesidades de los educandos en términos de lo que propone el ministerio. Las razones de este fracaso son diversas y requerirán de una investigación profunda que permitiera reconocer las características de las mismas. Sin embargo se puede afirmar sin temor a equivocarse que es una cuestión de orden estructural en la que se debe ver las acciones y omisiones de los medios de comunicación, ministerio, secretaría y docentes.

Para el caso que nos compete, el de la Institución Educativa Porfirio Barba Jacob, la observación y participación directa sistematizado por medio de los diario de campo en el

contexto permitió realizar una interpretación y comprensión de la situación particular con respecto a cómo se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes. A continuación se tratarán algunos aspectos fundamentales que contribuyeron con el objetivo de reconocer las características de la relación entre el conuco y la institución educativa.

El primero se refiere al acercamiento entre comunidad y escuela, el cual no se evidenció claramente, no se logró establecer un diálogo o discusión con respecto a las necesidades particulares que requieren ser reconocidas, de esta forma poder establecer un vínculo incluyente que permita establecer necesidades, fortalezas y proyecciones de la comunidad y la escuela. Es evidente que tanto la secretaría como el docente directivo y los mismos docentes de aula no permiten establecer canales de comunicación e interacción, “ya que cuando se llevó a cabo la única reunión con los docentes y comunidad educativa no se dio la oportunidad de que las personas se expresaran con respecto a los intereses o necesidades de la institución y su relación con la comunidad”. (Diario de campo N^o 1, 10 04 2017) Por su parte cuando los funcionarios de la secretaría realizaban algunas visitas no se permitía la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa, de esta forma no existían canales de interlocución, que permitían el afianzamiento de lazos colaborativos entre la escuela y las personas de la comunidad. Desafortunadamente hay ciertos acuerdos tácitos entre los líderes de la comunidad y el directivo docente los cuales no permiten establecer nuevos tipos de interrelaciones, acuerdos, propuestas o mecanismos que permitan el mejoramiento de las condiciones de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

En segunda instancia también se comprobó que la comunidad tiene poco interés en lograr un acercamiento con los procesos académicos de los jóvenes; se acepta todo lo dispuesto por las diferentes instituciones sin generar críticas o propuestas que busquen el mejoramiento de los procesos, es decir, la comunidad aceptan sin cuestionar, como si todo fuera verdad absoluta o como si las cosas estuvieran funcionando perfectamente. No se tiene claro la razón de este desinterés, que como vimos anteriormente está también presente en las actuaciones de los jóvenes que se manifiesta no solo en la cotidianidad de su comunidad sino también en el desempeño de los estudiantes con respecto al ámbito académico. Existe un estado de apatía generalizado que impide avanzar hacia un mejoramiento de los procesos académicos donde se reconozca los aportes de la escuela y la comunidad; lo anterior, incluso, queda demostrado cuando se toma la

asistencia diaria de estudiantes, “ya que encontré que en una institución que tiene capacidad para 400 estudiantes, solo asisten 100 en promedio” (Diario de campo N^o 1, 10 04 2017).

Un elemento común que hace parte del imaginario colectivo de los docentes pertenecientes a la secretaría del Guainía e incluso de los funcionarios, es la idea que aquellos docentes que se encuentran en el río lo hacen porque se encuentran castigados, porque su situación económica los obliga, porque se desempeñó no les permite tener una opción en la ciudad de Inírida, o porque su edad y formación académica no les consiente otra opción. Con este carácter de obligatoriedad y negación es poco probable pensar que el quehacer de la mayoría de los docentes que se encuentran en el río sea desarrollado de una forma adecuada, la experiencia y observación del contexto permitió corroborar muchas de estas ideas y verificar que hacen parte de la cotidianidad de los profesores; tal como lo mencionaba una profesora de la institución “yo trabajo aquí porque realmente me toca, yo aquí no me voy a matar planeando y esas cosas” (Diario de campo N^o 1, 18 03 2017). Esta situación, sumado a la falta de infraestructura e inversión por parte del ministerio y la secretaría, puede proporcionar algunas posibles respuestas sobre cuáles pueden ser las causas del bajo nivel educativo de los estudiante, los educandos de esta institución no cuentan con un biblioteca y aulas adecuada, no hay una sala de música, ni laboratorio de química, ni demás equipamientos, se cuenta con un quiosco digital, empero, este no se le da un uso totalmente adecuado.

En estas circunstancias difíciles, los primeros afectados son los estudiantes que deben soportar condiciones de enseñanza tradicional e irreflexiva, generándose ambientes inadecuados que conllevan a una realidad educativa bastante negativa. Entre tanto los estudiantes carecen de formación adecuada que les permita no solo obtener puntajes altos en las pruebas estandarizadas, sino desenvolverse en otros contextos, aspirar a ingresar a la educación superior y en general lograr una formación integral como seres humanos. Incluso se ha observado múltiples dificultades impiden que los estudiantes indígenas puedan terminar sus ciclos de básica y media por varias razones: primero, no hay grado décimo y once en la institución, segundo los que logran terminar el ciclo de básica no pueden continuar sus estudios, puesto que no cuentan con los recursos económicos para trasladarse a Inírida; los que lo logran, tendrán que saber desempeñarse académicamente para concluir sus estudios, ya que como se dijo anteriormente es evidente que los procesos y posibilidades de formación académica y diferencias culturales, así como el

racismo, exclusión, y segregación dejan mella y se convierten en murallas imposibles de superar para el joven indígena que viene del río.

Por otra parte, la escuela con sus prácticas descontextualizadas alejan al niño y niña indígena de su vida y cultura propia; el mismo José Clarín reconocía que algunos jóvenes dejan de ir al conuco, a pescar y a trabajar porque deben estudiar (comunicación personal, 06 05 2017); el joven y sus padres o acudientes deben decidir entre estudiar continuar con su vida y sus prácticas culturales, en muchos casos los jóvenes quedan en un limbo cultural económico, social e intelectual ya que en ninguno de los dos ámbitos logran desarrollarse plenamente. Así mismo las prácticas de los docentes no se acercan a la cultura, el aprendizaje de la lengua propia no se implementa, el conocimiento ancestral, botánico, medicinal, faunístico, agrícola son categóricamente considerados como conocimiento abismal, por su parte los procesos de enseñanza y aprendizaje se llevan a cabo de forma muy precaria. Las practicas docentes no ejecutan didácticas que reconozcan el entorno como fuente de conocimiento científico e interdisciplinar, ni tampoco se cumple con las exigencias del ministerio en términos de estándares, derechos de aprendizaje y todos os requerimientos que hacen parte del sistema educativo colombiano. En estas condiciones los indígenas son obligados a abandonar sus prácticas propias y al mismo tiempo no se les brinda las mismas posibilidades para ingresar al sistema de vida occidental, tal como a otros jóvenes si se les brinda.

Entre la posibilidad de demostrar la apatía, ideas y prácticas docentes inadecuadas, el alejamiento entre la comunidad e institución, la inoperancia de la secretaria y el ministerio, también se logró demostrar la importancia del conuco para la comunidad, no solo en términos materiales y económicos, sino académicos, científicos y culturales. Este hallazgo mencionado más arriba da elementos suficientes para pensar una educación intercultural, interdisciplinar, científica, ética, productiva, posabismal, sustentada en la ecología de saberes. Las prácticas educativas dentro de la institución son tradicionales, vacías, acientíficas, abismales, niegan la cultura propia, niegan la vida en comunidad, no reconocen que “el bosque es más que la gente” (Acevedo, 2017, p. 18), en estas circunstancias hay una desconexión no solo con los estudiantes, sino también con el medio natural que rodea la comunidad y la escuela, perdiendo una fuente de conocimiento valiosísimo para la construcción de conocimiento científico a través de lo propio, dotado por medio del diálogo de saberes. Toda la situación descrita permite demostrar que la

escuela y específicamente la IE Porfirio Barba Jacob, esta evidentemente alejada de la comunidad y en consecuencia de la práctica del conuco. No se percibe ninguna vinculación ni integración de esta práctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es a partir de todas las anteriores situaciones descritas nace la idea de proponer una propuesta didáctica que se presente como una hoja de ruta que de los primeros elementos para una renovación curricular donde se generen ideas y prácticas pedagógicas que propicien un giro de ciento ochenta grados a lo que se viene realizando en la institución o en cualquier otra institución del río. Unas prácticas que permitan que los niños y adultos comiencen a reconstruir las condiciones ideales y materiales que apunten a un verdadero etnodesarrollo de los grupos indígenas, partiendo desde la escuela sin desconocer todos los aportes que desde occidente apunten a este objetivo, utilizando como vehículo una educación científica, dialógica e intercultural que no observe el medio natural como un recurso que hay que intervenir para explotar, si no como un ser que tiene dos elementos constitutivos: una parte material y espiritual, estos dos elementos unidos se han encargado de beneficiar a la gente desde tiempos inmemorables. La cosmovisión y cultura indígena desarrolló el conuco, ya que por medio de este se reconoce las dos dimensiones del bosque, una material que les provee de alimento y medicinas, entre otros elementos y, otra espiritual que proporciona el saber y filosofía indígena. El conuco es en este sentido una adaptación contemplativa del indígena con su medio que reconoce que el indígena es menos que el bosque. El conuco y el bosque son fuentes de conocimiento para los indígenas y, la escuela debe reconocerlo como tal. Las unidades tendrán como objeto principal la construcción de conocimiento científico entrelazado con lo propio que le de elementos a los estudiantes para hacer frente a las imposiciones académicas de occidente, pero que también permita reconocer la importancia del conuco como forma de sostener la calidad de vida de las comunidades.

Objetivo general

Desarrollar una propuesta didáctica con los estudiantes, miembros de la comunidad y la institución educativa que posea un carácter intercultural basado en el dialogo de saberes, teniendo como pretexto el conuco.

Objetivo específico

Reconocer la importancia del conuco para la vida cultural, material, ecológica y social de la comunidad.

Estrategias

Fase 1.

- **Exposición y aportes:**

Exposición a la comunidad educativa en general y a la comunidad indígena el proyecto de implementación, enfatizando en el problema, propósitos y posibles aportes para la implementación de la misma.

- **Responsables:**

Docente

- **Actividad:**

Grupo de discusión

- **Recursos.**

Salón comunal, video proyector, tablero y marcadores

- **Plan de acción.**

Llevar a cabo una exposición y grupo de discusión donde se exponga todas las características del proyecto de implementación, enfatizando en la disposición y participación activa de la comunidad y obviamente los estudiantes para la ejecución del mismo.

Fase 2.

- **Desarrollo de la implementación de las unidades didácticas**

Se dará inicio a la implementación de las unidades didácticas las cuales deben responder a dos aspectos fundamentales: las características que exige el ministerio a los procesos de enseñanza y aprendizaje (estándares y DBA) la cultura propia y el dialogo de saberes.

- **Responsable:**

Docente y estudiantes

- **Actividad:**

Iniciar el proceso de implementación por medio de las unidades didácticas.

- **Recursos:**

Cada unidad didáctica especifica los materiales y que se requieren.

- **Plan de acción:**

En el momento se tienen dos unidades didácticas terminadas que muestran las características fundamentales que se debe tener en cuenta para desarrollar una estrategia de enseñanza y aprendizaje que responda a la cuestión del diálogo de saberes.

Estas unidades didácticas y otras ocho que se tienen presupuestadas serán implementadas durante todo el año escolar.

Fase 3

- **Evaluación:**

La comunidad educativa realiza una evaluación de las unidades didácticas implementadas.

- **Responsable**

Docentes y comunidad educativa en general.

- **Actividad**

Al momento que se entreguen los informes académicos de los años, se llevará a cabo una evaluación por parte del docente directivo, acudientes, estudiantes y el docente por medio de los aportes, críticas e ideas. Esto permitirá hacer ajustes normales para continuar mejorando el proceso.

- **Recursos**

Salón comunal.

- **Plan de acción**

Se requiere mantener al tanto y procurar la participación activa de la comunidad educativa con respecto al proceso de implementación para que tengas elementos que les permita llevar a cabo una evaluación del mismo. Abrir espacios de discusión activa.

Actores

Análisis de la encuesta aplicada a los jóvenes entre 13 y 20 años

Para reconocer los actores con quien se va llevar a cabo la implementación se elaboró dos encuestas que demuestran la relación de los niños, la escuela y el conuco, conocer las características de esta interrelación es fundamental al momento de desarrollar el proceso de implementación.

Esta encuesta tuvo como objeto conocer diferentes aspectos relacionados con los actores, en este caso la población estudiantil pertenecientes a la IE Porfirio Barba Jacob, ubicada en la comunidad indígena de Chorro Bocón y su relación con el conuco como práctica agrícola ancestral, además indagar sobre otros aspectos como: el lugar de nacimiento, etnia a que pertenecen, si trabaja o no en el conuco etcétera, información indispensables para el desarrollo de la investigación e implementación. Se llevó a cabo con 24 estudiantes, de los cuales 19 eran hombres y tan solo 5 mujeres.

En lo que respecta al lugar de nacimiento el 63% del estudiante nació en Inírida y Chorro Bocón, sin embargo diez de los que afirman haber nacido en Inírida son realmente oriundos de esta comunidad, lo que sucedió según ellos mismos, es que al momento del parto, sus madres fueron trasladadas a Inírida. Teniendo en cuenta lo anterior, se observa que más de la mitad de los estudiantes pertenecen a la comunidad, lo cual es importante al momento de realizar recorridos, caminatas, entrevistas o grupos de discusión, ya que se puede considerar como conocedores de las dinámicas y espacios que están relacionados con el tema a investigar. Los demás estudiantes provienen de otras comunidades y sus padres migraron por diferentes razones a Chorro Bocón; hay que recordar que algunos estudiantes nacieron en otras comunidades como: Baquiro, Caño Negro, Caranacoba, Garza, Zamuro y Bellavista, y se encuentran internos en la institución.

En lo que respecta a las etnias se logró establecer que el 62% de los estudiantes son puinaves un 25% curripacos y un 13% no sabían a qué etnia pertenecían. Este aspecto también es fundamental, ya que permite establecer dos ideas: primero, reconocer de forma más clara y concisa la relación de los puinaves con el conuco, pero también reconocer las diferencias y similitudes con respecto a los curripacos y su forma de entender y relacionarse con el conuco. En este sentido esta diversidad étnica permite ampliar el espectro de análisis.

Se implementó una pregunta la cual indagaba si los estudiantes asisten o trabajan en el conuco, a partir de ella se logró establecer que un 54% sí trabajan allí; lo cual quiere decir que un poco más de la mitad lo hacen, es decir, 13 estudiantes de 24 en total. Un 33% dice no asistir al conuco, estamos hablando de ocho estudiantes, la cuarta parte del total de los estudiantes; tres estudiantes no respondieron esta pregunta. Podemos afirmar que el porcentaje de estudiantes que no asisten al conuco, ni trabajan en él es alto, y soporta tener que indagar a profundidad por qué toman esta decisión.

Se planteó una pregunta que permitiera corroborar si realmente los estudiantes asistían al conuco. Dicha pregunta indagaba acerca de la cantidad de días que los estudiantes asistían al conuco. Al momento de la revisión de la encuesta se pudo verificar que había contradicciones, ya que algunos estudiantes respondían de forma negativa con respecto a su asistencia al conuco y posteriormente ellos mismos afirmaban que iban diferente cantidad de días, se debió proceder a corregir la información con cada uno de los estudiantes. Lo anterior tiene varias causas fundamentales: primero desinterés por parte de algunos estudiantes para realizar la encuesta, segundo, no entendieron la pregunta y tercero, falta de concentración. Esto se corroboró con los mismos estudiantes y se corrigió. De todas formas se obtuvo información muy relevante que permitió develar que siete estudiantes asisten y trabajan en el conuco un solo día en la semana (28%), los ocho estudiantes que afirmaron que no asistían al conuco, corroboraron la información; esto demuestra que el 60% de los estudiantes están marginados total o parcialmente de las actividades del conuco, lo cual tiene varios elementos para analizar: los estudiantes que van al conuco un solo día, contaban que lo hacían los domingos o sábados ya que sus padres afirmaban que debían ir al colegio o que debían hacer tareas. Varios estudiantes de los que afirmaron no ir al conuco reconocían que no lo hacían ya que se encontraban en el internado; otros estudiantes advertían que no lo hacían porque sus padres no los dejaban por la presencia de animales e insectos que pueden ser peligrosos; algunos incluso afirmaron que no les gusta asistir ya que les daba pereza o simplemente no le gusta.

Se preguntó por las labores que hacían los estudiantes en el conuco y se halló diferentes aspectos muy interesantes ya que la mayoría de los que asisten hacen varias labores. A continuación serán puntualizadas: el 19% de los estudiantes arrancan, organizan y cargan yuca. Es imprescindible hacer claridad en este aspecto, ya que podría confirmarse la segunda idea que

se tiene con respecto a que los conucos se están convirtiendo en monocultivos de yuca brava lo cual responden a las necesidades de consumo de la comunidad e incluso Inírida, lo anterior podría además confirmar las causas del aparente déficit alimentario de una comunidad como Chorro Bocón, porque los conucos posiblemente dejaron de ser productores diversificados de alimentos. La segunda labor que más se realiza es limpiar, seis de ellos realizan esta labor, los seis son hombres, la labor de limpiar, consiste en el desyerbe, una labor que no requiere tanto esfuerzo físico y puede ser realizado por los niños y niñas; mientras que las mujeres adultas y jóvenes llevan a cabo la siembra y a los hombres jóvenes, adultos y adultos mayores les recae hacer la tumba y la quema; tanto así que tan solo un estudiante hombre comentó que le atañe la tala de los árboles. Otro estudiante explicó que además de cargar yuca, también come frutas. Se volvió a confirmar que ocho estudiantes no realizan ninguna labor ya que no asisten al conuco.

Análisis de la encuesta aplicada a los niños y niñas entre los 9 y 12 años

Esta encuesta se realizó con 11 niños indígenas de los cuales 5 son hombres y seis son mujeres, todos pertenecientes a la IE Porfirio Barba Jacob. Al igual que la anterior, tenía como objeto indagar sobre diferentes aspectos como el lugar de nacimiento, etnia, si asiste o no al conuco, qué es el conuco, y qué hace en el conuco. Estos aspectos permiten realizar una primera caracterización y acercamiento con respecto a la relación que tienen los estudiantes con el conuco.

En lo que respecta a lugar de nacimiento 64% de los estudiantes nacieron en Chorro Bocón, al igual que en la encuesta realizada con los y las estudiantes de 13 a 20 años, los que afirman haber nacido en Inírida, se debe a que su mamá se trasladó al hospital de esta ciudad y allí realizó el trabajo de parto, esto quiere decir que más de la mitad son oriundos de la comunidad de Chorro Bocón.

Con respecto a las etnias, el 91% de los estudiantes, es decir diez estudiantes, pertenecen a la etnia puinave y tan solo un estudiante es curripaco. Esto posiblemente permitirá realizar un trabajo investigativo donde los referentes de análisis con respecto a la relación con el conuco no tendrán muchos matices, por lo menos en lo que se relaciona con las etnias, ya que se tiene conocimiento que entre etnias asumen roles y prácticas diferentes relacionadas con el conuco, sin embargo a pesar de que el número de curripacos es mínimo podrá también suministrar

información veraz con respecto a las diferencias entre las dos etnias y su relación con el conuco, si es que existen tales diferencias.

Se les preguntó puntualmente si asisten o no al conuco, 7 estudiantes, el 64% dijeron que sí asisten, un 18% afirmaron que no asisten y, otro 18% no respondieron. Estos datos demuestran que a pesar de su corta edad un porcentaje alto tiene algún tipo de relación directa con el conuco, y posiblemente tienen información o conocimientos con respecto al mismo.

De la misma forma se les preguntó sobre qué hacen en el conuco, a lo cual el 33% respondieron que sacan yuca, plátano y lulo, un 25% van al conuco a comer frutas. Esta información da elementos de análisis que deben ser corroborados con respecto a si el conuco es una práctica agrícola diversificada con respecto a la producción de alimentos, o si se ha convertido en un monocultivo. El 8% afirman que en el conuco “hacen casabe” lo cual puede ser verídico teniendo en cuenta que generalmente las personas que asisten al conuco emplazan una vivienda provisional y allí conviven por los días que sea necesario.

Teniendo en cuenta que son niños y niñas entre los 9 y 12 años se realizó una pregunta que indagaba sobre lo que es para ellos un conuco, para poder conocer la construcción que tienen sobre un aspecto fundamental en términos de desarrollo y sostenimiento de la comunidad y para la investigación. El 55% de los estudiantes no sabían cómo definir lo que era un conuco, esto puede ser normal si recordamos que los estudiantes encuestados son de los grados cuarto y quinto, además el concepto de conuco comprende diferentes elementos que para ellos pueden ser difíciles de definir. La dificultad para responder se refleja al momento de revisar las respuestas, ya que los estudiantes la definen de forma literal como donde se “saca yuca”, es un “mañoco para comer”, “donde se saca fruta y yuca”, “donde hay fruta”, esto corresponde a características del conuco, pero no a una definición o conceptualización. A pesar de las respuestas aparentemente simples, estas revelan aspectos interesantes sobre el manejo del conuco ya que el 27% de los estudiantes afirman que de allí se saca no solo yuca, sino también frutas, si lo comparamos con la encuesta realizada al grupo de estudiantes de 13 a 20 años, se puede afirmar que los conucos no son monocultivos de yuca brava, todo esto se contrastará o verificará con la realización del trabajo de campo. Llama también la atención el estudiante que lo define “como un mañoco para comer”, esta respuesta aunque no es una definición, da cuenta de la importancia que cumple el conuco como es la producción de mañoco, el cual es uno de los productos derivados de

la yuca brava y uno de lo más representativo de las comunidades indígenas de la región. En toda esta información recogida se nota que el papel de la percepción del niño o a niña juega un rol fundamental, en algunos casos podrá solo corresponder a una idea, en otros a información verídica, por tal razón, como lo había dicho anteriormente, todo está sujeto a verificación y comprobación.

Teniendo en cuenta la corta edad de los estudiantes y las distancias que deben recorrer para llegar a la mayoría de los conucos, se les preguntó con quién asisten al conuco, de allí se comprobó que el 41% de los encuestados asisten con la mamá, lo cual podría ser un indicio de que el conuco es una labor realizada más por la mujer, esto se refuerza aún más cuando se muestra que el 24% asiste con la abuela y las tías, y tan solo un estudiante afirma que asiste acompañado del papá. Con la información obtenida se pudo plantear dos nuevas preguntas, las cuales deben ser verificadas, ¿es el conuco una actividad realizada más por las mujeres que por los hombres? ¿El paso del tiempo y la llegada de nuevas culturas han llevado a un cambio con respecto a las prácticas y los roles de género en el conuco? En síntesis las encuestas realizadas muestran un sin número de interpretaciones relacionadas con el conuco y “lo que tenemos es un conjunto de afirmaciones superpuestas que conllevan a interpretaciones igualmente superpuestas que determinan la complejidad de los fenómenos” (Geertz, 2017, p 23). De esta forma se lograrán construir interpretaciones igualmente complejas sin ánimo de imponer verdades absolutas, pero con la clara intención de comprender mucho más el fenómeno desde sus diferentes miradas. Por otra parte la escuela misma no permite un acercamiento entre esta última y la vida del niño en comunidad y sus prácticas cotidianas, no se aprovecha la inmensa cantidad de posibilidades pedagógicas y conocimientos que se desarrollan en el contexto, por el contrario se mantiene a los estudiantes encerrados en las aulas de clase.

Referencias

- Acevedo, T. (2017). *Filosofía indígena. Inírida*: Asociación Organización Cívica del Guainía.
- Acosta, L (2011). *La Chagra en la Chorrera*. SINCHI. Leticia.
- Bonfil, G. (1982). *Etnodesarrollo y etnocidio*, México, Flacso.
- Bonilla, E y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá. Editorial Norma.
- Boniolo, P. Dalle, P. Elbert, R. y Sauto, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Clacso libros.
- Correa, F. (2010). (ed.). *La selva humanizada. Ecología alternativa en el trópico húmedo colombiano*. Bogotá: Cerec.
- Franky, C y Zárate C. (2001). (ed). *Imani mundo .Estudios de la Amazonia colombiana*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Garzón, C. y Macuritare, V. (1992). *Las noches, las plantas y sus dueños*. Colombia Corporación Colombiana para la Amazonía. Leticia: Araracuara.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedesa S.A.
- Hernández, J; Walscheburger, T; Ortiz, R; Hurtado, A. (1992) *Origen y distribución de la biota suramericana y colombiana, en HALFFTER, G. La diversidad biológica de Iberoamérica I*. México. Instituto de Ecología, A.C., Xalapa.
- Megggers, B. (1976). *Amazonía un paraíso ilusorio*, España, Siglo XXI.
- Palacios, M. (2007). *Chorrobocón, el territorio indígena puinave sobre paisajes del río Inírida Guainía, Colombia*. (Tesis de pregrado) Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Rodríguez, A. (2013). *Las plantas cultivadas por la gente del centro en la Amazonía colombiana.*

Colombia, Tropenbos

Saturnoi, S y Zentii, S. (2016). *Aspectos etnoecológicos de la agricultura entre los Pumé.*

Venezuela, Instituto de Estudios Avanzados. Instituto Venezolano de Investigaciones

Científicas.

Souza, B y Meneses, M. (2014). *Epistemologías del sur.* Madrid. Ediciones Alka.

Triana, G. (1985). *Los puinaves del Inírida: formas de subsistencia y mecanismos de adaptación.*

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural.* La paz, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Anexos. Unidades didácticas pilotos