



Revista Historia de la Educación Latinoamericana

ISSN 0122-7238 I E -ISSN 2256-5248

Vol. 27 no. 47 septiembre 2025

Tema: Edición Especial sobre Ruralidad: Voces,
Trayectorias y Transformaciones

Theme: Special Edition on Rurality: Voices, Trajectories,
and Transformations

<https://doi.org/10.9757/Rhela>



Uptc®
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia



Relatos sobre la cultura, tradiciones y educación en los pueblos originarios sikuani. Voces de dos maestras¹

Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda² ✉

Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile
Grupo de Investigación HISULA

<https://orcid.org/0000-0001-8175-7475>

Ángela María Hernández Ochoa³

Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Palermo, Paipa, Colombia
Grupo de Investigación GIEPEG

<https://orcid.org/0009-0005-4953-7567>



Artículo de investigación

<https://doi.org/10.19053/upct.01227238.20369>

Historia del artículo:

Recibido: 28/07/2025

Evaluado: 14/08/2025

Aprobado: 03/08/2025

Publicado: 01/09/2025

Cómo citar este artículo:

Mansilla Sepúlveda, Juan Guillermo y Ángela María Hernández Ochoa. "Relatos sobre la cultura, tradiciones y educación en los pueblos originarios sikuani. Voces de dos maestras". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 27 n.º47 (2025).

Resumen

Objetivo: el objetivo es rescatar conocimiento ancestral narrado por maestras sikuani en el territorio colombiano, para comunicar al mundo algunos rasgos esenciales de su historia cultural y educativa.

1 El artículo se ha desarrollado con el patrocinio de Núcleo Milenio para Investigación sobre Educación Antirracista Chilena (MRACE), código NCS2024_028.

2 Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica. Magíster en Desarrollo Regional y Local. Doctor en Filosofía y Letras. Profesor titular Universidad Católica de Temuco, Chile. jmansilla@uct.cl

3 Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa. Docente Secretaria de Educación de Boyacá. Doctora en Ciencias de la Educación. Grupo de Investigación GIEPEG, angelamaria.hernandez@uptc.edu.co

✉ **Correspondencia/Correspondence:** Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda, Departamento de Diversidad y Educación Intercultural, Campus San Juan Pablo II, Universidad Católica de Temuco, Chile, jmansilla@uct.cl



Originalidad/Aporte: la investigación aborda el mundo indígena de Colombia profunda, específicamente el pueblo originario sikuani, a partir de las narraciones de dos maestras del municipio de Puerto Carreño (Vichada) y del municipio de Puerto Gaitán (Meta), donde se evidencia un agenciamiento de tipo colonial, vivencias cotidianas y profesores que las han marcado significativamente, y la continuidad en comunidad del conocimiento ancestral. Las narraciones muestran añoranza al constatar la disminución del interés por parte de las nuevas generaciones en conservar las tradiciones propias de la cultura sikuani, y, al mismo tiempo, la tenacidad de una historia marcada por el interés de fortalecer su cultura.

Método: el estudio es de tipo cualitativo con alcances descriptivos densos. Se sustenta desde el paradigma interpretativo. El diseño corresponde a un estudio de caso único con elementos de narrativos biográficos. Los testimonios de las maestras fueron recopilados a través de entrevistas en profundidad, cuya transcripción y análisis se desarrollaron con base en el muestreo empírico teórico. Las fuentes documentales incluyen el Proyecto Educativo UNUMA (Asociación Indígena, Unión de Trabajo para la Defensa de la Vida y el Territorio) de dos resguardos sikuani y obras de historiadores locales interesados en rescatar el legado cultural.

Estrategias/Recolección de información: las entrevistas permiten contar con información primaria de los procesos que están viviendo las comunidades indígenas, desde la mirada de maestras.

Conclusiones: las tradiciones y experiencias de escolarización vividas en la escuela están marcadas por una imposición colonial donde se entrecruzan prácticas de homogeneización cultural, social y política. Las vivencias en el ámbito escolar, pese a proceder de agentes externos a su cultura, son valoradas de manera positiva, pues han marcado significativamente su proyecto de vida y se han vinculado al mundo de la docencia, lo que va generando una identidad híbrida.

Palabras clave: *Tradiciones; pueblo sikuani; conocimiento ancestral; experiencia de escolarización; historia indígena, historia de la educación.*

Stories about the Culture, Traditions, and Education of the Sikuani Indigenous Peoples. Voices of Two Teachers

Abstract

Objective: The goal is to rescue the ancestral knowledge narrated by Sikuani teachers in Colombia and communicate some essential features of their cultural and educational history to the world.

Originality/Contribution: The research addresses the indigenous world of deep Colombia, specifically the Sikuani original people based on the narratives of two teachers from the municipalities of Puerto Carreño (Vichada) and Puerto





Gaitán (Meta). These narratives reveal a colonial type of agency, experiences of the world of daily life and teachers who have significantly marked them, and the continuity in the community of ancestral knowledge. The narratives express a sense of longing when verifying the decrease in interest among younger generations in preserving Sikuani culture traditions. At the same time, they demonstrate the tenacity of a history marked by a commitment to strengthening their culture.

Method: The study is qualitative with a detailed descriptive scope. It is based on an interpretive paradigm. The design is a single-case study with elements of biographical narratives. Teachers' testimonies were collected through in-depth interviews. The transcriptions were analyzed based on theoretical empirical sampling. Documentary sources include the UNUMA Educational Project (Indigenous Association, Working Union for the Defence of Life and Territory) of two Sikuani reservations and works by local historians interested in preserving cultural heritage.

Strategies/Information Gathering: Interviews provide primary information on the processes experienced by Indigenous communities from the perspective of teachers.

Conclusions: The traditions and experiences of schooling experienced in schools are marked by a colonial imposition that intersects with practices of cultural, social, and political homogenization. Their experiences in the school setting are valued positively despite coming from agents outside their culture because they have significantly influenced their life plans, linking them to the world of teaching and generating a hybrid identity.

Keywords: *Traditions; Sikuani people; ancestral knowledge; schooling experience; indigenous history, history of education.*

15

Histórias sobre cultura, tradições e educação nos povos nativos Sikuani. Vozes de dois professores

Resumo

Objetivo: O objetivo é resgatar o conhecimento ancestral narrado por professoras Sikuani no território colombiano, a fim de comunicar ao mundo algumas características essenciais de sua história cultural e educacional.

Originalidade/Contribuição: A pesquisa aborda o mundo indígena da Colômbia, especificamente o povo indígena Sikuani, por meio das narrativas de duas professoras do município de Puerto Carreño (Vichada) e do município de Puerto Gaitán (Meta), que revelam um tipo de agência colonial, experiências da vida cotidiana e professores que tiveram um impacto significativo sobre elas e a continuidade do conhecimento ancestral na comunidade. As narrativas





demonstram nostalgia quando observam a diminuição do interesse das novas gerações em conservar as tradições da cultura Sikuani e, ao mesmo tempo, a tenacidade de uma história marcada pelo interesse em fortalecer sua cultura.

Método: O estudo é qualitativo com um escopo descritivo denso. Ele se baseia no paradigma interpretativo. O projeto corresponde a um estudo de caso único com elementos de narrativas biográficas. Os depoimentos dos professores foram coletados por meio de entrevistas em profundidade, cuja transcrição e análise foram desenvolvidas com base na amostragem empírica teórica. As fontes documentais incluem o Projeto Educacional UNUMA (Associação Indígena, União do Trabalho pela Defesa da Vida e do Território) de duas reservas Sikuani e trabalhos de historiadores locais interessados em resgatar o legado cultural.

Estratégias/coleta de informações: As entrevistas fornecem informações primárias sobre os processos pelos quais as comunidades indígenas estão passando, do ponto de vista dos professores.

Conclusões: As tradições e experiências de escolarização vividas nas escolas são marcadas por uma imposição colonial em que se entrelaçam práticas de homogeneização cultural, social e política. As experiências no ambiente escolar, apesar de virem de agentes externos à sua cultura, são valorizadas positivamente, pois marcaram significativamente seu projeto de vida, vinculando-os ao mundo do ensino, o que gera uma identidade híbrida.

16 **Palavras-chave:** *Tradições; povo Sikuani; conhecimento ancestral; experiência de escolarização; história indígena, história da educação.*

Introducción

La llegada de los españoles impactó las costumbres de los pueblos indígenas en Colombia y cambió su historia. Las congregaciones religiosas fueron más osadas que los mismos conquistadores para internarse profundamente en los territorios y llevar la evangelización como bandera para imponer una cultura ajena a las tradiciones propias de Abya Yala. Algunos indígenas conservan gratitud por las enseñanzas y el acercamiento al mundo occidental, otros desprecian ese proceso. No hay consenso ni respuestas únicas. Lo cierto es que desde instancias como la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) se asume la representación de los pueblos originarios, lo que implica la defensa y conservación de las tradiciones ancestrales. Pilar Gonzalbo⁴ lo describe de la siguiente manera:

La Iglesia constituyó un poder paralelo, que en ocasiones sirvió de freno a los desmanes de los representantes del poder civil y en otras llegó a provocar enfrentamientos por cuestiones de gobierno, jerarquía o privilegios. Pero en cualquier circunstancia mantuvo su misión de sustentadora del sistema, legitimadora de la situación colonial y difusora de elementos ideológicos, tan eficaces como la coacción externa y de efectos mucho más seguros y duraderos.

4 Pilar Gonzalbo Aizpuru, *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena* (El Colegio de México, 1990).

Para la población indígena y las castas prácticamente no existió más enseñanza que la impartida por los religiosos. La política educativa de la metrópoli sostuvo durante muchos años la primacía de la cristianización de los aborígenes sobre cualquier otra consideración. Simultáneamente, como objetivo adicional, recomendó su castellanización.

Tomando en cuenta lo anterior, en este artículo se aborda como problema de investigación el mundo indígena del pueblo originario sikuani a partir de las narraciones de dos maestras de Puerto Carreño (Vichada) y de Puerto Gaitán (Meta). En estas se manifiesta un agenciamiento de tipo colonial, experiencias de la vida cotidiana y profesores que las han marcado significativamente, así como la continuidad en comunidad del conocimiento ancestral.

Para los pueblos originarios, la naturaleza y el territorio no son objeto de intercambio comercial, de compra y venta, sino que hacen parte de su propia esencia. Por ello, la conexión territorio y pueblos indígenas es vital y se mantiene, aun cuando por diversas razones se esté fuera de él, producto de la diáspora forzada. La comprensión de esta relación de vida como totalidad ontoepistemológica nos permite comprender verdaderamente lo que significa el desplazamiento y la desterritorialización, y, por eso, romper esta conexión conlleva la desaparición y el exterminio; esto es, el epistemicidio y genocidio. En este contexto, el concepto de resistencia, más que el constructo neoliberal de resiliencia, adquiere notoriedad moral, sobre todo cuando nos negamos a juzgarnos con los criterios de nuestros opresores colonizadores, cuando rechazamos los valores de la manipulación, colonialidad y ejercicio asimétrico del poder; en otras palabras, cuando rechazamos no solo los términos y cánones universalistas de nuestros opresores, sino la historia como ellos la cuentan, en cuanto verdades últimas sin derecho a refutación o revisionismo.

En este orden de ideas, el encuentro de ontologías, saberes y modos de hacer siempre ocurre en desigualdad de condiciones, principalmente porque este diálogo se produce a través del idioma del vencedor; es decir, en este caso, en español. En este marco, las instituciones educativas son poderosas agencias del Estado para promover una educación homogénea, hegemónica y monocultural con consecuencias nefastas principalmente cuando los estudiantes poseen ascendencia indígena⁵.

En cuanto al enfoque intercultural y la enseñanza de las ciencias, los profesores consideran vital reflexionar sobre la diversidad de saberes desde una perspectiva no eurocéntrica que permita trascender el cientificismo para recuperar el saber de comunidades indígenas, afrodescendientes (negras) y campesinas como formas válidas de conocer y producir conocimiento pertinente y profundo. Así, es fundamental que las instituciones educativas promuevan una enseñanza intercultural y contextualizada, que contribuya a visibilizar la naturaleza pluriétnica y multicultural del país, pues construir puentes interculturales desde la enseñanza situada permite trascender las fronteras culturales.

Actualmente, el debate en torno a las temáticas interculturales es variado y polisémico, debido a que existen diversas aproximaciones reflexivas respecto a este constructo en América Latina y el Caribe. La categoría epistémica “interculturalidad” ha sido estudiada al menos desde dos enfoques: uno funcional y otro crítico. La interculturalidad funcional alude a una perspectiva instrumental y enfatiza que la interculturalidad responde principalmente a los intereses del Estado, en cuyas estructuras y modos de actuación prevalece una hegemonía

5 Juan Mansilla, Daniel Llancavil, Manuel Mieres y Elizabeth Montanares, “Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y sociedad Mapuche”, *Revista Educação e Pesquisa* 42, n°1 (2016): 215.

del poder de un sujeto, cultura o sociedad respecto de otro, ese otro habitualmente desde una posición subalterna, sin poder⁶. Por otro lado, la interculturalidad crítica se sitúa desde un proyecto ético, geopolítico y ontoepistémico en proceso de construcción, donde el punto de partida es el reconocimiento de la asimetría e injusticia multidimensional que históricamente ha existido en las relaciones entre los Estados-nación latinoamericanos y los pueblos naciones indígenas de Abya Yala. Este segundo enfoque valora el inmenso acervo cultural de cada individuo y pueblo desde su propio ethos constituyente, lo que permite construir un saber multipolarizado y politópico con el propósito de superar las sistemáticas prácticas de discriminación y racismo⁷.

Colombia posee una geografía imponente en sus llanuras, territorios cuyos nombres y ubicaciones a veces se conocen más por la violencia, las masacres, los asesinatos de líderes comunales o la falta de médicos, que por su riqueza y diversidad cultural. De las entrañas de estas regiones, este trabajo presenta los relatos de dos maestras indígenas sikuani; una de ellas proveniente del municipio de Puerto Carreño (Vichada) y otra, del municipio de Puerto Gaitán (Meta). A partir de entrevistas en profundidad, ellas han compartido sus experiencias que se remontan a los orígenes de la historia de su pueblo, marcado por un recorrido que fue inicialmente nómada. Dichas experiencias ilustran lo mencionado previamente sobre el impacto de la imposición de culturas con enfoque colonial.

Los pueblos indígenas en Colombia

En Colombia, reconocido por su rica diversidad cultural expresada en la multiplicidad de identidades y expresiones culturales de los pueblos y comunidades que lo conforman como país, existen actualmente 115 pueblos naciones, de los que los indígenas wayuu, zenú, nasa y pastos son los más numerosos, pues concentran el 58.1 % de la población indígena total del país. Desde 2009, 30 pueblos originarios han sido amparados jurídicamente por la Corte Constitucional a través del Auto 004/2009, por considerarse en vías de extinción y exterminio físico y cultural debido a las consecuencias directas del conflicto armado y severas violaciones a sus derechos humanos, étnicos y territoriales⁸. Además, cabe anotar que 65 pueblos indígenas conservan sus idiomas propios.

Los saberes y conocimientos colectivos atesorados por generaciones y contruidos mediante el uso cotidiano son asumidos socialmente como identidad. Hombre y naturaleza han tratado de equilibrar la balanza de lo que podría llamarse “civilización”; el tránsito desde los grupos nómadas del humano primitivo hasta las modernas metrópolis deja ver una permanente paradoja de destrucción y reconstrucción, como lo manifiesta Mantilla⁹.

6 Juan Mansilla, Karina Villalba, José Pascual Mora y Omar Turra, “Tensión epistémica entre multiculturalismo anglosajón e interculturalidad latinoamericana: sus proyecciones en educación”, *Revista de Filosofía* 100, n.º 39 (2022): 138.

7 Fidel Tubino, *La interculturalidad en cuestión* (Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, 2016). Ver también: David Ruelas Vargas, “Los Movimientos indígenas Y La educación Del Siglo XX En El Sur Andino puneño, Peruano”, *Revista Historia De La Educación Latinoamericana* Vol 21, n.º 33(2019). <https://doi.org/10.19053/01227238.9354>.

8 Oficina Internacional de los Derechos Humanos Acción Colombia (OIDHACO), *Contexto población de los pueblos étnicos en Colombia en septiembre de 2024*, OCHA, 2025. <https://reliefweb.int/report/colombia/contexto-poblacion-de-los-pueblos-etnicos-en-colombia-septiembre-2024>

9 Hugo Mantilla Trejos y José Gregorio Villamil Pérez, “Conozcamos nuestro patrimonio cultural material e inmaterial. Puerto Gaitán: un paraíso patrimonial” (Administración Municipal de Puerto Gaitán, 2022).

El pueblo sikuani

El pueblo sikuani vive principalmente en los Llanos Orientales de Colombia, que incluye los departamentos de Vichada, Meta, Casanare y Arauca, entre los ríos Meta, Vichada, Orinoco y Manacacías en las sabanas abiertas. Otro territorio que presenta una población sikuani es Puerto Carreño, específicamente en el barrio Calarcá, e incorpora a los siguientes grupos: playero del río Arauca, iguanito del alto río Ele, Yamalero O Mariposo de los ríos Cinaruco y Ariporo, sikuani de wau del medio y alto río Vichada, sikuani de parawá del bajo río Vichada, newuthu de los ríos Tiayabá y Siare, y xuraxura del río Tuparro¹⁰, como puede observarse en la Figura 1.

Figura 1. Mapa de los Pueblos Indígenas de Colombia



Fuente: www.etniasdecolombia.org

10 Miguel Lobo Guerrero, "Matavén: selva corazón de la salud. Conservación y desarrollo de una región multicultural del bosque de transición entre la Amazonia y la Orinoquia colombianas" (Fundación Etnollano, 2000).

El pueblo sikuani no ha desarrollado un metalenguaje y se resiste a la escritura. Lo que sí está desarrollado según Queixalos¹¹ es algo que podríamos llamar “sociometalenguaje”, es decir, el manejo de nociones relativas a las variaciones en el habla de los grupos de la familia lingüística. Pertenecen a la familia lingüística guahibo. Habla las lenguas sikuani (dialeto waü, alto Vichada), y castellano, idioma impuesto por los colonos europeos. La comunicación intercultural entre el pueblo indígena y el pueblo occidental-colombiano ocurre a través de personas bilingües; el permanente contacto entre las dos sociedades es muy frecuente¹².

Algunas fuentes afirman que “los indígenas Guahibo- Sikuani provienen de procesos migratorios iniciados desde las Guayanas. El amplio territorio de los llanos desde San Martín hasta Santa Rita, y Puerto Carreño en la gran Orinoquia se transformó el extenso espacio vital donde se desarrollaban las actividades de las comunidades Sikuani, y desde ahí se desplazaban bandas errantes que recorrían la amplia sabana en busca de alimento y sustento”¹³.

Desde la perspectiva biocultural del pueblo sikuani, el símbolo más trascendente es el Kaliawirinae, también conocido como el árbol de la vida. Según la tradición, este nació de un niño que se transformó en él, y de cuyas ramas brotaban todos los alimentos. Sin embargo, era aprovechado únicamente por un personaje llamado “cuchi cuchi”, quien no compartía sus frutos con el resto de la comunidad.

Cuando sus familiares notaron que salía todas las noches y regresaba alegre en la mañana, enviaron al “hombre lapo” para que lo siguiera y descubriera qué estaba sucediendo. Al enterarse de que “cuchi cuchi” se alimentaba del árbol, organizaron una jornada de trabajo o “unuma” para derribarlo. Al hacerlo, cayeron todas las semillas que hoy nutren al pueblo sikuani¹⁴.

Método

La sistematización de experiencias de escolarización a través de la memoria oral de los pueblos originarios en diferentes territorios, y la identificación de la ausencia y permanencia del conocimiento ancestral a través de las generaciones, es un desafío no solo epistemológico, sino moral para el campo de la historia de la educación en América Latina y el Caribe. Estas experiencias se analizan desde una investigación cualitativa y buscan obtener descripciones densas de los significados que los seres humanos les atribuyen a los recuerdos de las vivencias que ellos mismos han tejido¹⁵, respetando los universos simbólicos, lenguajes y discursos, tal como lo dicen las maestras entrevistadas.

11 Francisco Queixalos, “Neologismos metalingüísticos en sikuani”, *Maguaré*, n.º 4 (1986).

12 Fundación Filones, “Cuando comenzó el mundo Sikuani”, *Revista Ceuinidas-Filones* (2020). <https://filones.org/cuando-comenzo-el-mundo-sikuani/>

13 Helmut Seiffert “Introducción a la teoría de la ciencia. Barcelona” Editorial Herder (1977), pág. 31.

14 Naciones Unidas, *La comunidad Sikuani, un pueblo que aporta a la construcción de paz en Colombia*, UN, 2022. <https://colombia.un.org/es/194320-la-comunidad-sikuani-un-pueblo-que-aporta-la-construccion-de-paz-en-colombia>

15 Uwe Flick, *Introducción a la investigación cualitativa* (Morata, 2007).

El enfoque metodológico usado es cualitativo, porque busca comprender el universo simbólico de las personas que comparten sus mundos, subjetividades y modos de construcción de la realidad en la que viven. No se pretende medir ni juzgar, solo develar parte de las interioridades de las personas¹⁶. El paradigma de la investigación es hermenéutico, pues se ha ingresado a las interpretaciones que las personas han elaborado y sedimentado de sus vivencias a lo largo del tiempo. Este paradigma encuentra su sentido en las experiencias para el entendimiento del mundo y reconoce en la configuración de las subjetividades e intersubjetividades la relevancia de los aspectos históricos, culturales y sociales. Desde esta óptica, el conocimiento se asume como el resultado de un ejercicio de construcción humana de la sociedad, que no concluye al acercarse a las respuestas y soluciones frente a los problemas, sino que se transforma y abre a otras posibilidades epistemológicas¹⁷.

El diseño se ha desarrollado desde el estudio de caso único, complementado con perspectivas narrativas como descripciones del modo de vida de un grupo de individuos de manera directa durante un cierto periodo¹⁸. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas, técnica que permite recoger datos a partir de conversaciones abiertas y flexibles; por tanto, adopta la modalidad de un diálogo coloquial en un tiempo determinado y a partir de preguntas establecidas previamente, sin perjuicio de que a partir de la propia dinámica de la intercomunicación surjan nuevas y más interesantes preguntas¹⁹.

Análisis de las entrevistas de las maestras sikuani

A continuación, se presentan fragmentos de las entrevistas a las maestras, para comprender en su totalidad la riqueza de las narrativas. Asimismo, de acuerdo con el consentimiento de las entrevistadas, se presenta el nombre propio de las participantes, pues es una forma de otorgar voz y visibilidad a sus relatos.

La maestra Cristina Amaya se autodefine como líder indígena sikuani. Es oriunda del municipio de Puerto Gaitán, departamento del Meta. Forma parte del Consejo de Mujeres, perteneciente a la asociación indígena UNUMA. Por su parte, la maestra Magali Rincón se reconoce como indígena del pueblo sikuani, específicamente del resguardo Caño Hormiga, comunidad hormiga. Actualmente es docente en la Escuela Jorge Eliécer Gaitán, en el municipio de Puerto Carreño, departamento del Vichada. Estudió a distancia en la UNAD.

Magali relata uno de los grandes problemas del país, del cual no se escapan las comunidades indígenas: el desplazamiento forzado:

“Mis abuelos murieron cuando yo estaba pequeña, ellos vivían anteriormente en Orocué, Casanare, etnia sikuani, mi papá también, eran de la misma familia, antiguamente las etnias, se convivían primos, se vinieron por acá para el Vichada por el asunto de la guerra, en esa época de Omar Apure. Cuentan ellos que cogieron por estos lados, ellos no sabían ni para donde iban, solo se vinieron en bongo y canaletes, en esa época no había canoa, no había

16 *Ibid.*

17 Hans Georg Gadamer, *El giro hermenéutico* (Ediciones Cátedra, 1995).

18 Anthony Giddens, *Las consecuencias de la Modernidad* (Alianza Editorial, 1999).

19 Juan Mansilla y Claudia Huaiquién, *Logos y Techne. Metodología de la investigación científica* (Internauka, 2020).

motores ni voladoras. Llegaron a estas tierras donde vivían en esa época esto era solo y ellos llegaron ahí, y ahí iniciaron” (Magali Rincón).

En este relato se percibe el recuerdo y valor que se otorga a los abuelos, al lugar donde vivían, el desplazamiento forzado por la guerra y la confusión del destino, unido a las dificultades logísticas para hacer el viaje obligado.

De acuerdo con los relatos, un aspecto importante para las comunidades indígenas es la organización:

“Mi papá cuenta que la descendencia de ellos es Kali rrimobobi, personas antiguas que comían gente, porque según la cultura indígena sikuani hay varios clanes o descendencias y otras son actualmente vacumomobi en lengua sikuani, como decir, están viviendo los unos con los otros, y el Kali rrimomovi son la etnia más respetada” (Magali Rincón).

En este fragmento de entrevista se aprecia una referencia a prácticas de antropofagia (canibalismo) y la constatación de la diversidad intraétnica en el interior del pueblo sikuani, lo que implica el reconocimiento de la coexistencia de varios clanes.

Asimismo, el porcentaje de maestras indígenas es menor que el de maestros²⁰; es por ello por lo que una mujer indígena que se posiciona en la educación y en el liderazgo habla del éxito al romper las barreras que el medio impone, como lo narra Cristina:

“Hoy estoy aquí porque tengo un cargo, soy consejera de mujeres a nivel de la organización indígena UNUMA que fue creada hace más de 50 años con un principio de cuatro pilares: unidad, tierra, cultura, autonomía. Voy a trabajar sobre gobernabilidad indígena, empoderamiento de las mujeres, no hemos podido alinearnos con las autoridades indígenas, ellos, solamente los hombres quieren gobernar el pueblo indígena, ¿por qué estoy en la consejería de mujeres? porque yo ya fui docente, fui líder, conozco, siempre la fuerza de los hombres ha sido más, entre los hombres siempre se ayudan, y dicen que las mujeres tienen que estar en la casa, las mujeres son cocineras, son paridoras, no, pero somos paridoras, pero muchas veces, no nos toca lo que los hombres han obtenido, los proyectos, y no ha habido buena rentabilidad en la familia. Nosotras las mujeres también queremos trabajar; así no seamos gobernadoras, pero trabajar nuestra economía propia, haciendo los vestidos, los bolsos, que eso debe ser estable para la mujer y también tener nuestro ingreso económico ante nuestros compañeros” (Cristina Amaya).

Este relato es muy interesante porque nos muestra un cuestionamiento a las prácticas culturales patriarcales del pueblo sikuani, con las que no está de acuerdo la entrevistada. Aunque ella reconoce la existencia de liderazgos de mujeres, aclara que este es bloqueado por las autoridades indígenas.

Otra forma de ejercer el liderazgo se destaca desde la participación en escenarios como la construcción del plan de desarrollo de los pueblos indígenas:

“Nosotros, la otra vez que estuvimos en una reunión en Arauca, en el plan de desarrollo, estábamos hablando de que murió Rosalba Jiménez y ella fue una de las mujeres que luchó mucho por todo esto, pero yo creo que ni los hijos conocen bien la historia y de donde surgió toda esa lucha, todos los libros que ella escribió, en la lengua como tal, nosotros tenemos

20 Secretaría de Educación de Puerto Carreño, Colombia, 2023.

mucha contradicción con la letra, unos dicen que se escribe con la x otros por ejemplo, decimos jarra, unos dicen que con x otros con jota. Rosalba Jiménez sí tenía muy escritos esos libros, porque ella conocía muy bien, creo que ninguno de nosotros se atrevió a hablar acerca de la historia, del origen, de donde provenimos todos, cuántos clanes hay, toda la historia como tal y ella murió y se llevó toda esa riqueza de conocimiento que ella tenía, yo creo que ni los hijos sabrán. Entonces, todo eso se ha venido perdiendo y hablamos de eso también, aún quedan muchos abuelos que se puede rescatar todo ese conocimiento que ellos tienen, nosotros sí somos indígenas y todo, pero no tenemos claro como toda esa historia de la cultura, del origen, por ahí lo que escuchamos de nuestros padres, pero nunca nos sentamos con nuestros abuelos a preguntarles, o con los conocedores, todo ese tipo de historias de la cultura. Eso fue en noviembre con la Macro Orinoquía, después se fueron para Silvania, ellos ya venían trabajando, posiblemente en marzo se sabe cómo son los lineamientos para el trabajo como tal, pero decía que una de las apuestas es el rescate cultural de la lengua, incluso en la Hormiga nadie habla sikuani, ellos lo entienden pero nadie habla, solamente los adultos, pero los niños no, mientras en Waripa sí, uno los escucha desde el más chiquitico hasta el grande, el amorúa sí lo hablan, el piaroa también, el cuinabe. Nosotras de pequeñas no hablábamos sikuani, pero el profesor tampoco era sikuani” (Cristina Amaya).

El texto anterior muestra la relevancia de la conservación de la tradición a través de la oralidad, aun cuando se reconocen contradicciones respecto a la manera como se logra traducir en la escritura aquellos significados que se transmiten desde lo oral, por ejemplo, en lo referente a los grafemarios.

Otra categoría relevante surgida desde las entrevistas realizadas fue la educación propia, así lo podemos visualizar en los siguientes fragmentos de las conversaciones:

“En el tema de educación siempre ha sido muy importante desde la educación propia, la enseñanza que es de los saberes propios, culturales, autóctonos, los juegos, los rezos, los bailes, el vestido, el traje típico, los alimentos propios, ha sido desde nuestros ancestros que nos han dejado, hasta actualmente nosotros estamos perviviendo, resistiendo y eso es el principio primordial para el pueblo indígena” (Cristina Amaya).

23

En el contenido de esta entrevista aparece la valoración de la educación propia, lo que incluye saberes, juegos, vestimentas, cosmovisión religiosa, alimentación. Lo que se visualiza es que si en las aulas solo se desarrollan saberes y conocimientos escolares occidentales propios del currículo prescrito colombiano, se subalternan e invisibilizan los conocimientos culturales del pueblo dikuani. Por otra parte, se plantea lo siguiente:

“Yo enseño en tercero, todas las áreas, solamente hay una hora de sikuani, pero nosotros nos basamos en unas cartillas que hizo Rosalba Jiménez, las descargamos por internet. Y como uno ya sabe palabras, pues solo es como una guía. Mi hijo pequeño sabe palabras en sikuani, la mayor no, ella todo el tiempo estuvo acá en Carreño con la abuela, como yo me la pasaba trabajando, yo siempre la dejaba, el pequeño sí porque él siempre estuvo conmigo, y ahorita la chiquitica, mi esposo dice, hay que llevarla a donde la abuela a que le enseñe, importante que ella aprenda” (Magali Rincón).

En este contexto, para la preservación de los códigos culturales, especialmente los aspectos relacionados con la cosmovisión y educación, se destaca la importancia de la organización UNUMA. Arturo Escobar menciona que “la concepción étnico-territorial de autonomía y de diferencia cultural” no es obstáculo para el progreso que busca el Estado, sino que “está anclada

en un entendimiento profundo de la vida”²¹. Esta valoración concuerda con lo que plantea la maestra sikuani Cristina: “Quien creó la organización indígena UNUMA, se llamaba Lorenzo Amaya, mi padre es Carlos Amaya y yo soy Cristina Amaya, todavía no hemos perdido el apellido, él fue una persona que creó, luchó por esta organización” (Cristina Amaya).

Otra categoría levantada es lo que podríamos denominar “nostalgia de conocimiento ancestral”. La inclusión de los saberes ancestrales, tradicionales y locales busca rescatar las raíces precoloniales. Pero no solo los conocimientos, sino también las ontologías más profundas de las comunidades, pues la vida en los pueblos originarios se asume como totalidad, no de manera fragmentada, como es el caso de las sociedades occidentales. Entonces, se nota una necesidad de crear puentes con los saberes de Occidente. Debido a esta realidad, las maestras indígenas sikuani desean formarse en la educación superior, de tal forma que puedan luchar por la reivindicación de sus pueblos originarios. Esta aspiración política-cultural implica considerar los derechos para conservar su lengua, saberes y territorios, para acceder a una educación que garantice, no ya su mero reconocimiento, sino el resurgimiento de su cultura²².

Al respecto, una de las entrevistadas relata lo siguiente:

“Por parte de mi mamá, mi abuela ha sido muy importante en la parte de cultura, ha sido ella rezandera, toda la parte cultural, yo tenía como 13 años cuando ella murió, todos esos saberes no los pude captar, porque nosotros los indígenas hasta cierta edad, no podemos practicar la cultura, cuando uno es joven, uno está en otra vida. Depende de cada familia, o de cada comunidad, aquí puede haber dos, tres comunidades, y aquí para uno mantener el conocimiento ancestral es complicado, aunque nosotras en la parte organizativa tenemos ya como un gobierno, con gobernador, capitán, una guardia, y docentes, promotores indígenas y mayores y unos programas, pero eso no quiere decir que todas vamos a ir en un solo pensamiento, eso ha sido muy complejo, hoy ha venido sucediendo mucha modernización, ya nos gusta el modernismo, bastante tecnología, entonces el conocimiento ancestral, ya ha sido como un poco descuidado, digamos totalmente no hemos perdido, lo que estoy contando, eso es mi mensaje que siempre transmito a mi hija y cada familia se encarga de transmitir y yo aquí a mi hija, tengo a mi padre, tiene su cultura cien por ciento indígena, él lo practica, lo vive como le han dejado, su familia, sus ancestros, pero yo como soy mujer, no he podido practicar, pero hacer mis vestidos, hacer casabe, mañoco, la ruca, eso yo lo mantengo, mi hija también lo sabe. Nosotras somos seis hermanas, todas practicamos esa cultura, mi mamá es artesana, hace bolsos de estos de cumare, de moriche, y yo también, entonces lo estamos manteniendo, pero ya para yo decir que todos los estamos haciendo a nivel de todos los indígenas, yo estaría diciendo una mentira. Los ritos se están afectando por evangelización, los que ya son evangélicos, ya no lo practican, como el rezo del pescado, los que no somos si lo practicamos (Cristina Amaya).

En este relato se reafirma la importancia de las “abuelas” y su relevancia en los procesos de transmisión intergeneracional de los saberes, pues cuando se mueren y no se han producido las conversaciones profundas sobre ese saber acumulado, es una pérdida no solo física, sino epistémica y ontológica de un ser en el mundo que no volverá. Una de las dimensiones que se develan en el relato es la influencia de los códigos de la modernidad mediados por la

21 Arturo Escobar, *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*, (UNAULA, 2014), 32.

22 Marisol Uribe Pérez, “Saberes ancestrales y tradicionales vinculados a la práctica pedagógica desde un enfoque intercultural: un estudio realizado con profesores de ciencias en formación inicial”, *Revista Educación y Ciudad* n.º 37 (2019): 57-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7390641>

tecnología e inmediatez, lo que ubica en un segundo plano los saberes de tipo ancestral. La preocupación por la pérdida de los valores culturales planteada anteriormente se refuerza con el relato de Magali, quien añade la variable migración de la población indígena a las ciudades, escenario en el que la pérdida de la lengua propicia la desaparición de los universos de significados simbólicos de los pueblos:

“Antiguamente era así, pero ya se ve muy poco, ya se ha ido perdiendo esa esencia de la cultura. Atribuyo esa pérdida a que uno ya convive con otras culturas, la de uno se va perdiendo poco a poco y hoy en día no se ve tanto, porque la mayoría de los indígenas ya viven en el pueblo, otros ya viven en la ciudad, entonces al ver otras culturas diferentes, ellos se van adaptando a esa otra cultura, y la cultura de uno prácticamente se va perdiendo, y lo otro, la lengua, también es por ese motivo, a veces que uno anda en otro pueblo, no solamente con la cultura colona sino también con otras etnias, por ejemplo piaroa, piapoco, y al estar con otras etnias, ya pierde automáticamente la cultura de uno, se desculturiza, vive con otras culturas y ahí pierde todo. Tengo tres hijos. El conocimiento ancestral se ha logrado mantener por medio de mi mamá, a veces les habla, les enseña, por ejemplo, conocimiento ancestral para la pubertad, se le hace el rezo del pescado a la niña; por ejemplo, a mi hija mayor, que ya ahorita tiene 20 años, cuando la etapa de la pubertad la llevé allá a la comunidad, mamá le mandó a rezar pescado, como ahí en la comunidad no había una persona que supiera, pues son los chamanes los que hacen eso, pero ahí no había; mi abuelo, que murió, él sabía todo eso, mi papá también, pero mi papá ya no estaba, entonces nos tocó ir por allá a Venezuela. Mi mamá fue, allá hay todavía un señor que sabe, por allá le trajeron el pescado y hasta que no le rezaron el pescado, yo no le di pescado, porque es algo que uno tiene ya, de pronto yo digo que uno por inocente peca y no pasa nada, pero cuando uno sabe que pueden pasar las cosas, uno no puede hacer eso, por eso dice mi hermana que pues si no hay más dele así; mi mamá decía no porque ella se puede morir, la niña se puede infartar y va a ser peor, y tocó ir hasta por allá y de esa manera nosotros hacemos. Hay que traerle todo rezado, el pescado, el labial, el espejo, el peine, el agua, y ya el resto mi mamá lo sabe preparar; mi mamá lo hace, sabe todas las hierbas con las que hay que bañarla, sabe cómo se debe hacer; a qué hora se debe hacer; eso ya lo hace mi mamá, lo único que me faltaba era el rezo, de resto mamá lo hace. Yo también sé de los preparativos, menos el rezo, los consejos, que hay que buscar una anciana, en parte mi mamá, a la mayor de la casa. Yo lo seguiré aplicando con mis nietas, con los hombres no se hace eso, ahí el único problemita que le veo son los rezos, que hay que buscar una persona que sepa. Los preparativos los hago yo, pero no creo que mi hija aprenda a hacer eso, se va perdiendo un poco la cultura. Para transmitir eso se necesita motivación y lo otro es que los ancianos que sabían eso, no les enseñaba eso a todos, ellos eran muy reservados, ellos decían que tenían que buscar a una persona a la que ellos le veían el don, le veían algo... que aprenda todo eso para bien. Mi papá sabía algunos rezos, pero no mucho, así como lo sabía mi abuelo, mi hermano mayor, él también murió, mi papá le enseñó a él, pero a los otros no, porque decían que a ellos no le miraban como ese don (...) sería buenísimo que trabajáramos la parte cultural, los ancianos, porque ellos tienen muchos conocimientos ancestrales, no solamente de rezos, sino de historias, de todo, sería bueno que se vincularan, ellos sí manejan y conocen muy bien eso, porque muchos de nosotros hemos perdido, incluso yo he perdido la cultura, yo entiendo, hablo algunas palabras, incluso no pronuncio bien algunas, eso ya es pérdida de la cultura para mí, entonces eso con incentivos, algo de motivación, también obviamente comen, ellos no le van a dedicar tiempo así como así, entonces sería una forma buenísima con los niños, y sí sería chévere porque los únicos que conocen eso son ellos, antes de que ellos estén más viejitos y vayan perdiendo lo que ellos ya saben (Magali Rincón).

El relato es muy interesante porque muestra que las relaciones interculturales e interétnicas van modificando los rasgos culturales propios, y, en la mayoría de los casos, los valores externos

logran consolidarse más en las personas, tanto del colono colombiano-occidental y de lo que la entrevista denomina “otras etnias”. Junto con ella, la continua migración campo-ciudad también desdibuja las identidades propias. En este contexto, un ejemplo interesante es el rito de iniciación denominado “rezo del pescado”, el que se ha visto afectado debido a la ausencia en los territorios de sabedores y sabedoras que puedan orientar este acto ancestral desde una cabal pertinencia cultural.

Por otra parte, uno de los aspectos paradójicos en los relatos es que, si bien se reivindica la educación propia, a la vez hay una valoración positiva de la instalación de la escuela en territorio indígena. Esta dualidad nos permite plantear el rasgo intercultural del pueblo sikuani:

“Mi padre que está aquí presente (fallecido en 2023), él si ya fue a la escuela, como hasta tercero, cuarto de primaria y lo mismo mi madre, después de mucho también salieron escuelas, mi madre era del resguardo Domo Planas, siempre ha sido de esa región. Mi padre ha sido del resguardo Alto Unuma, selva colindando con Guaviare. De la lucha de la organización Unuma nació el programa de educación bilingüe indígena. La escuela sigue vigente, pero el sistema ha cambiado mucho, antes estaban muy retiradas del centro, pero ya cada resguardo tiene sus colegios, internados, como en el resguardo El Tigre, tienen opción del bachillerato” (Cristina Amaya).

El recuerdo de la escuela colombiana instalada en territorio sikuani también lo encontramos en el testimonio de Magali:

“Fuimos 8 hermanos, nosotros en la escuela Hormiga terminamos hasta quinto de primaria, siempre mi mamá a pesar de todo y mi papá a pesar de ser analfabeta, pues no sabía leer ni escribir, él siempre pensaba, o ambos pensaban en el futuro de nosotros, a pesar de todo, y siempre lucharon porque la escuela estuviera ahí en la Hormiga, que actualmente es un internado, pues muy pequeño porque no hay suficiente gente, es un internado pequeño, pero ella siempre estuvo al tanto de eso con el gobierno, de que le dejaran la escuelita, siempre luchó harto por eso, y una vez quitaron la escuela de Hormiga, y mi mamá se vino acá y por ahí habló con unos profes de Aceitico, me acuerdo tanto que mi hermano mayor terminó quinto por allá en un internado en Aceitico, porque en Hormiga no había escuela. Después, mi hermano, que actualmente es diputado del departamento, él terminó quinto también y se vino, nosotros también teníamos esa iniciativa de estudiar y salir adelante, él se vino acá a trabajar y a estudiar en el nocturno y por ahí trabajaba en el día recogiendo algodón y así hasta que él terminó el bachillerato y después fue docente; posteriormente se retiró del magisterio y siguió la política y actualmente es diputado, ya lleva tres periodos, ya va para el cuarto período en la Asamblea. Y la otra hermana mía, después de que terminó quinto, mi mamá siempre aspiró a que todos estudiáramos, ella habló con el padre, con un cura, los curas iban mucho a las comunidades y le dijo que le colaborara, que ella no tenía familia, no tenía donde más ponernos a estudiar, que le podíamos ayudar a barrer, a cocinar y ahí para ganarnos la comida y el padre aceptó y la trajeron a la iglesia; ella duró como tres años, después conoció a una señora y se fue a vivir con la señora y después se casó, se metió a vivir con otro diputado del Alto Vichada, sikuani también; ella actualmente es enfermera, está nombrada de planta en el hospital, y el otro hermano menor igualmente, él estudió, terminó también quinto y ahí se vino a estudiar acá y actualmente es sargento de la policía. Y la otra hermana menor también estudió, estudió tecnólogo en administración y después se fue para Villavicencio, estudió para esteticista y ella tiene ahora su negocio. Nosotros, a pesar de todo, de venir del campo, yo le digo a mi mamá que siempre hemos sufrido, a pesar de que venimos del campo y de ser indígenas, pues hemos cambiado de rumbo de estar todo el tiempo permanentemente en la comunidad” (Magali Rincón).

En este relato se reconoce la necesidad de participar en los procesos de escolarización que ofrece la escuela a partir de la alfabetización, cuya progresión implicaba un estatus, pues no era lo mismo alcanzar quinto grado, que bachillerato; por tanto, no se visualiza como una instancia propiamente negativa, sino necesaria para participar de la vida en sociedad.

Los sikuani estuvieron regidos por la Constitución de 1886, que los desconocía como iguales y solo se liberaban de su condición de “salvajes” a través de un concordato con la Iglesia católica, institución gestora de monoculturalidad cuyo propósito fue reducirlos a la vida civil. Al reconocer las desigualdades hubo un intento de sublevación que llegó a una masacre, pero gracias a la “intervención del padre José Ignacio González ante el Senado de la República, se permitirían el inicio de un proceso de reconocimiento del territorio, primero como reserva bajo la jurisdicción del Estado (1973) y luego como resguardo (1983), figura con la que por primera vez se reconoce el territorio como propiedad indígena cuya organización obedece a su autonomía”²³. A continuación, presentamos dos relatos:

“He sido muy pilosa y he estado en la jugada, tenía que intentar escribir, tenía que aprender a leer, y lo hice en el mismo año, y me promovieron a segundo, y a tercero y me enviaron a una concentración, donde estaban ya de 12 años, de 13 años, yo era la más pequeñita. Toda la vida me gustaba ser buena alumna, no me gustaba que me quedara mal, ni matemáticas, estuve motivada todo el tiempo (Cristina Amaya)

“Mi papá nunca fue a una escuela, él no sabía leer ni escribir; él firmaba el nombre de él y me parecía tan curioso que él sabía el nombre de él, pero fue lo único que él aprendió, dice que fue una monja la que le enseñó a escribir su nombre; él no leía ni escribía, mi mamá sí, ella hizo hasta tercero primaria, pero también fue gracias a las monjas; en ese entonces estaban los curas que iban mucho a las comunidades indígenas y a veces ellos recogían a los niños y los llevaban a unos internados. Dice mi mamá que ella estuvo como tres años, y que fue inteligente porque nunca perdió un año, sino que ella dejó de estudiar porque mi abuelo le dijo a ella que no podía seguir estudiando, que porque ella después se iba a vivir con un blanco y la sacaron del internado. Y decía mi mamá que en esa época, cuando uno es niño, uno hace lo que dice el papá y uno cree que lo que hace el papá es bien; ella dice que nunca pensó que eso la perjudicaría tanto, ella se puso a llorar y se quiso ir con mi abuelo y las monjitas le decían que la dejaran, que era bueno que ella estudiara, que de pronto ella más adelante fuera y le enseñara a los de la comunidad, que ella era muy inteligente, pero mi abuelo se puso bravo y sacó flechas y eso, y la dejaron, y entonces mi mamá hasta ahí quedó, ella nunca volvió más a la escuela, y ya como a los 14 años, mi mamá se metió con mi papá, en esa época era así, la entregaron como coger un animalito y ¡pum! viva allá con él, y desde ahí hasta la fecha, porque ya mi papá murió, ella vivió todo el tiempo con él. La comunidad religiosa era de las Lauritas” (Magali Rincón).

En estas entrevistas se nota la valoración de la presencia de la Iglesia católica en las comunidades indígenas, tanto de sacerdotes como religiosas, quienes contribuyen en el aprendizaje de la escritura y lectura. El internado aparece nuevamente como institución importante para lograr el “cometido civilizatorio” del Estado.

La presencia de la escuela transformó la vida cotidiana de las familias. Un aspecto interesante para destacar fueron las rutinas que se fueron constituyendo para lograr asistir a las

23 Magnolia Rojas, “Contextualización del pueblo Sikuani”, en *Mántica de la palabra: sistemas de inscripción otros, un proceso de visibilización* (Universidad Pedagógica Nacional, 2015).

escuelas, las que iban desde levantarse muy temprano hasta largas caminatas para llegar a tiempo a la escuela, lo que implicó evidentes esfuerzos de las familias.

“Me desplazaba 20 o 30 minutos, me despertaba a las cuatro de la mañana, toca sacar agua a la mamá para hacer un tinto o un mingao, pero también otra cosa, cuando mi mamá buscaba yuca, a mí me tocaba ayudar a rallar, y ese era un compromiso, era un trabajo, así fuese en el recreo, un montoncito. La escuela era de ocho de la mañana, enseñaban como de a dos materias por día, pero había muchos, más de 200, o 300 personas. A las dos de la tarde llegaba a casa y yo tenía que lavar mi ropa, y la ropa de mis hermanos. Yo tenía que poner cuidado a mis hermanos y hacer las tareas antes de que se oscureciera. Los cuadernos nos los traíamos a la casa” (Cristina Amaya).

“Nosotros duramos como dos años sin estudiar, los menores; después de eso, como que mi mamá recogió niños o llegaron otras familias a la comunidad y hubo más población infantil y de esa manera se logró que se reabriera la escuela y volvimos nosotros otra vez a estudiar. Yo hice hasta quinto primaria en la escuela de Hormiga, nosotros allá teníamos un horario de 7 de la mañana, pues en ese entonces nosotros no teníamos agua ahí en la casa, como ahorita, que tenemos pozo profundo. En esa época, nos tocaba cargar agua desde el caño, un caño que quedaba siempre lejitos, y nos tocaba cargar agua en pivoticos, galoncitos, para la casa, allá aprovechábamos, nos bañábamos, porque a las 7 de la mañana teníamos que estar en la escuela, mamá nos hacía por ahí cualquier cosita para comer, desayunábamos y ya pa’ la escuela. Salíamos a descanso como a las 10, por ahí media hora, y a las 12 ya para la casa y en las tardes a hacer tarea en la casa y al día siguiente la misma rutina. La escuela nos quedaba cerca, me despertaba por ahí a las cinco para ir al caño, que queda retirado porque en épocas de invierno eso se rebasa, queda toda la sabana inundada y en el verano queda el caño lejos, es por eso que mi mamá dejó la casa por allá retirada porque en el invierno sí queda cerca, pero en el verano nos quedaba lejos el agua. Mi mamá sigue viviendo allá con otra hermana, los demás estamos todos acá en Carreño. En las tardes también ayudaba en los oficios de la casa, mi mamá tenía gallinas y eso, y las tareas las hacíamos nosotros solitos, aunque mamá nos ayudaba porque ella sí sabe leer; nos explicaba que la eme, lo que ella aprendió con las monjas, ella siempre nos lo aplicaba a nosotros, ella nos enseñaba las primeras letras, prácticamente me las enseñó mi mamá, y yo decía: –mami, usted hizo grado tercero y sabe leer. Mi mamá sabe bien, incluso a mis hijos, ella se sienta por ahí a enseñarles a esos niñitos cuando no saben, ella coge las cartillas y les enseña, que es esta letra, y bueno, le digo usted con grado tercero y acá uno mira niños en grado tercero y todavía no saben leer” (Magali Rincón).

El relato nos muestra un antecedente que es interesante de constatar en pleno siglo XXI: muchos de los niños y niñas deben desplazarse varios kilómetros para llegar a la escuela. Asimismo, se refleja que las condiciones de educabilidad y materiales eran escasos y valiosos.

En este contexto, las entrevistadas expresan con claridad la normalización de la violencia en la escuela, la que muchas veces se expresaba con castigos o maltrato verbal. Estas prácticas eran, en cierto modo, legitimadas en las familias:

“(…) mamá tiene un pozo profundo... que nos tocaba ir al caño. A mí me parecía una época tan bonita y en la escuela también, y eso que en ese entonces, yo recuerdo que una vez un profesor me pegó duro en la mano, en ese entonces también se aplicaba ese régimen como tan estricto, pero no me parece tan, me pegó porque no me aprendía las tablas y ya tenía una semana, me acuerdo tanto, no me las quería aprender porque me daba pereza y como en esa época no había tanta tecnología, ahorita usted por video, por lo que sea, busca otros métodos, pero en ese entonces era como memorizadas, entonces yo no me las aprendía, y me decían está leyendo y yo decía que sí estaba, pero no, entonces el profesor se dio cuenta,

le decía que sí pero era mentira, yo quemaba tiempo ahí con eso y claro, ya era un viejito y me cogió las manos y me pegó y le dijo a mi mamá que yo lo estaba tomando del pelo, que ya llevaba una semana para que me aprendiera las tablas. En ese entonces también era así, que si el profesor daba una queja, ya el papá de uno iba y le daba otra lección, en la casa, y mi mamá cogió y me castigó por eso, y que me haya traumatizado por eso, no, no le veía tanto problema a eso, era tan normal (Magali Rincón).

El relato refleja prácticas habituales que ocurrían en la escuela dada la convicción de que “la letra con sangre entra”, muy anclado en un paradigma conductista clásico que no reconocía en los hechos la Declaración de los Derechos del Niño, cuya primera publicación apareció en 1959. Estas ideas se traducían en castigos verbales y físicos cuando los estudiantes presentaban dificultades para aprender.

No obstante, hubo experiencias con docentes que generaron motivación en las participantes entrevistadas:

“Yo me acuerdo del profesor Wilson Macabare, era de español, ese profesor me motivaba mucho, me decía, usted es muy buena, tiene que salir adelante, algún día usted va a ser alguien en la vida, porque usted es inteligente. Siempre mis calificaciones han sido cuatro, cinco, cuatro; en esa época se calificaba con número. Él me decía: –usted es una muchacha, ¡vaya! ¡salga! haga exposición, yo salía, lo recuerdo para siempre y hoy esa persona ya no está. Hubo una profesora que se llama Marisol, una morena, esa profesora también me motivaba mucho, era de química, me decía: –usted puede, la vamos a ayudar. ..., pero yo le decía: –profe, pero yo qué voy a hacer; y me respondía: ¡venga!, siéntese acá, haga así. ..., pero mire que eso yo lo que sé es sumar restar, dividir, multiplicar; yo otra cosa no, para mí ha sido más difícil, lo que es trigonometría, geometría, trinomios, álgebra, de unas cosas me acuerdo símbolos no más, han sido momentos duros, pero gracias a Dios yo lo pude superar” (Cristina Amaya).

“Una profesora después del viejito, entonces él se enfermó y lo cambiaron por otra profesora, una negrita chochoana y ella sí tenía una forma de enseñar muy diferente porque ella era joven, ella me enseñó las tablas de multiplicar con juegos, a pesar de que no se veía tanto, ella sí buscaba muchas formas para enseñarnos, con piedritas, agrupando, en el patio, me pareció tan motivador eso, ella me decía haga tal cosa y yo ya no le tomaba tanto del pelo porque me gustaba y me motivaba la forma como enseñaba, y a mí me marcó positivamente esa profesora, ella me enseñó mucho también a leer, yo tenía el problema de que confundía la d con la b, entonces ella me enseñó, me hacía un dictado, y yo decía: –no, pero sí esa es, que no es, y yo era terca, a pesar de que yo. ..., era muy buena persona, la profe se llamaba Ruth, y no sé si exista todavía, pero el profesor que me pegó con la regla, él sí hace poquito se pensionó, por ahí yo trabajé con él después, trabajamos juntos en la misma escuela” (Magali Rincón).

Los relatos anteriores nos indican que siempre en el sistema escolar existen maestros y maestras que se convierten en referentes o modelos, quienes dejan huellas positivas en los estudiantes. En síntesis, las experiencias de escolarización no son uniformes, sino diversas.

Conclusiones

Las experiencias de escolarización vividas por sus padres en la escuela están marcadas por una imposición de tipo colonial, occidental y con el claro propósito de despojar a los

indígenas no solo de sus tierras, sino de sus símbolos: lengua, cosmovisión, modos de ser y estar en el mundo.

Las vivencias en el campo escolar, pese a proceder de agentes externos a su cultura, son positivas en cuanto a que han marcado significativamente su proyecto de vida al vincularse al mundo de la docencia. Lo anterior refleja los sutiles mecanismos de control ejercidos por la institución “escuela” en los pueblos indígenas. Sobresale en las narraciones una cierta nostalgia al constatar que se va perdiendo el interés en las nuevas generaciones por conservar las tradiciones propias de la cultura sikuani, al tiempo que la tenacidad de una historia marcada por el interés de fortalecer su cultura.

Finalmente, insistimos en la necesidad de realizar estudios de temáticas que involucren directamente a pueblos marginados e infravalorados, como es el caso de los pueblos indígenas, a partir del papel que desempeñó (y desempeña) la escuela en el modelamiento de su carácter. Esta investigación, a través del relato/testimonio de las dos maestras sikuani, muestra que los pueblos indígenas en el mundo, a lo largo de la historia humana, han sufrido sistemáticas injusticias tales como discriminación, racismo, pérdidas de tierras, desplazamientos forzados e influencias de colonización. De este modo, algunos pueblos han transmutado sus costumbres y culturas, y han quedado en condiciones desiguales para su propio desarrollo, lo cual aumenta los índices de pobreza en los diferentes territorios de Abya Yala. De hecho, para la mentalidad liberal-capitalista del siglo XXI, donde hay indígenas, hay pobreza.

Declaraciones finales

30

Contribución de los autores:

Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda: conceptualización, administrador del proyecto, supervisión, validación, redacción-revisión y edición. Ángela María Hernández Ochoa: curación de datos, análisis de datos, investigación, redacción-borrador original.

Financiamiento

Sin financiación, pero con el patrocinio de MRACE <https://mrace.cl/quienes-somos/>

Conflictos de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

Los autores declaran que este artículo no tiene implicaciones éticas en el desarrollo, escritura o publicación.

Datos abiertos

Los autores declaran que no se encuentran datos publicados en otros documentos de acceso abierto.

Referencias Bibliográficas

- Escobar, Arturo. *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. UNAULA, 2014.
- Flick, Uwe. *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata, 2007.
- Fundación Filones. “Cuando comenzó el mundo Sikuani”. *Revista Ceuinidas-Filones* (2020). <https://filones.org/cuando-empezo-el-mundo-sikuani/>
- Gadamer, Hans Georg. *El giro hermenéutico*. Ediciones Cátedra, 1995.
- Giddens, Anthony. *Las consecuencias de la Modernidad*. Alianza Editorial, 1999.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar. *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*. El Colegio de México, 1990. <https://doi.org/10.2307/j.ctv47w4n0>
- Lobo Guerrero, Miguel. *Matavén: selva corazón de la salud. Conservación y desarrollo de una región multicultural del bosque de transición entre la Amazonia y la Orinoquia colombianas*. Fundación Etnollano. <https://www.todacolombia.com/etnias-de-colombia/grupos-indigenas/sikuani.html>
- Mansilla Juan, Daniel Llancavil, Manuel Mieres y Elizabeth Montanares. “Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche”. *Revista Educação e Pesquisa* 42, n.º 1 (2016): 213-228. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603140562>
- Mansilla, Juan y Claudia Huaiquián. *Logos y Techné. Metodología de la investigación científica*. Inter-nauka, 2020.
- Mansilla, Juan, Karina Villalba, José Pascual Mora y Omar Turra, “Tensión epistémica entre multiculturalismo anglosajón e interculturalidad latinoamericana: sus proyecciones en educación”. *Revista de Filosofía* 100, n.º 39, (2022): 132-142. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/37614/41316>
- Mantilla Trejos, Hugo y José Gregorio Villamil Pérez. *Conozcamos nuestro patrimonio cultural material e inmaterial. Puerto Gaitán: un paraíso patrimonial*. Administración Municipal de Puerto Gaitán, 2022.
- Naciones Unidas. *La comunidad Sikuani, un pueblo que aporta a la construcción de paz en Colombia*. UN, 2022. <https://colombia.un.org/es/194320-la-comunidad-sikuani-un-pueblo-que-aporta-la-construccion-de-paz-en-colombia>
- Proyecto Educativo Unuma-PEU. *Resguardos Awaliba, Vencedor Pirirí. Educación para la pervivencia y la defensa del territorio. Wajanacua wajaewetsiliwaisi!* Centro Educativo Indígena, 2013.
- Oficina Internacional de los Derechos Humanos Acción Colombia (OIDHACO). *Contexto población de los pueblos étnicos en Colombia en septiembre de 2024*. OCHA, 2025. <https://reliefweb.int/report/colombia/contexto-poblacion-de-los-pueblos-etnicos-en-colombia-septiembre-2024>
- Queixalós, Francisco. “Neologismos metalingüísticos en sikuani”. *Maguaré*, n.º 4 (1986). <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/67-71>
- Rojas, Magnolia. “Contextualización del pueblo Sikuani”, en *Mántica de la palabra: sistemas de inscripción otros, un proceso de visibilización*. Universidad Pedagógica Nacional, 2015 <http://hdl.handle.net/20.500.12209/3447>

- Ruelas Vargas, David. “Los Movimientos indígenas Y La educación Del Siglo XX En El Sur Andino puneño, Peruano”. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana* Vol 21, n.º 33(2019). <https://doi.org/10.19053/01227238.9354>.
- Seiffert, Helmut “Introducción a la teoría de la ciencia. Barcelona” Editorial Herder (1977), pág. 31.
- Tubino, Fidel. *La interculturalidad en cuestión*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, 2016.
- Uribe Pérez, Marisol, “Saberes ancestrales y tradicionales vinculados a la práctica pedagógica desde un enfoque intercultural: un estudio realizado con profesores de ciencias en formación inicial”. *Revista Educación y Ciudad*, n.º 37 (2019): 57-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7390641> <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2148>