



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

**LA ORALIDAD COMO PARTE Y FUENTE DEL CONOCIMIENTO EN LOS
PROCESOS PEDAGÓGICOS DE LA COMUNIDAD INDÍGENA DEL
RESGUARDO LA ASUNCIÓN**

LUZ AMPARO OBREGÓN RIVAS

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas

Guaviare, Colombia

2020



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

**LA ORALIDAD COMO PARTE Y FUENTE DEL CONOCIMIENTO EN LOS
PROCESOS PEDAGÓGICOS DE LA COMUNIDAD INDÍGENA DEL
RESGUARDO LA ASUNCIÓN**

LUZ AMPARO OBREGÓN RIVAS
Bióloga con énfasis en recursos naturales

**Trabajo final de maestría para optar al título de Magister en educación con énfasis
en literatura**

Director. Dr. Jeffer Chaparro Mendivelso

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Guaviare, Colombia
2020

LEMA

“La oralidad es la comunicación por excelencia”

Francisco Garzón Céspedes

Esta tesis está dedicada a mis seres queridos quienes con su apoyo incondicional han contribuido enormemente en la consecución de mis metas y triunfos.

AGRADECIMIENTOS

Al culminar esta etapa académica, son muchos los agradecimientos que surgen para expresar. En primer lugar, a Dios por darme la sabiduría y la paciencia para alcanzar esta meta; a mi familia, quienes siempre han influido en mi objetivo de capacitarme académicamente y contribuir en pro de la formación de la sociedad; a mis estudiantes por ser parte vital de mi formación como profesional y persona; al Dr. Barbosa que me ha transmitido su conocimiento y experiencia en la realización de este trabajo y a la Universidad Nacional por darme la oportunidad de ser parte de este proceso académico y mejorar mi formación profesional

¡A todos GRACIAS!

RESUMEN

La investigación analiza la importancia de la oralidad o tradición oral en las instituciones educativas indígenas, para ello, realiza el presente estudio en la institución educativa la Asunción, perteneciente a la comunidad indígena Tucano oriental ubicada en el municipio de El Retorno, Guaviare; esta institución cuenta con 17 estudiantes con orígenes étnicos diversos, pero que paradójicamente no conocen, hablan ni escriben su lengua materna, lo que significa una pérdida de costumbres, tradiciones y creencias propias debido en gran parte a que los procesos pedagógicos no contemplan dentro de los currículos aspectos relevantes para estas comunidades como lo es la oralidad, problemática que permite preguntar ¿De qué manera la oralidad puede contribuir en los procesos pedagógicos de los niños y adolescentes de la escuela del Resguardo Indígena La Asunción? Para llevar a cabo la investigación se sigue una metodología etnográfica, en la que se parte de un análisis sobre la etnoeducación en el país en términos generales; paso seguido se realiza un trabajo de campo con la finalidad de ahondar en el proceso educativo que se maneja en la institución educativa la Asunción; por último, se diseñó una perspectiva de un proyecto educativo comunitario que tiene como finalidad rescatar a través de la escuela la tradición oral. Como resultados se logró evidenciar que el proceso educativo presente en la institución no se desarrolla bajo los lineamientos establecidos por el MEN para las comunidades étnicas, es decir, bajo las tradiciones y costumbres, lo que implica una pérdida de la tradición oral.

Palabras clave. Oralidad; currículo propio; cultura; etnoeducación; comunidades indígenas

ABSTRACT

The research analyzes the importance of orality or oral tradition in indigenous educational institutions. For this purpose, this study is carried out in the La Asunción educational institution, belonging to the indigenous Tucano oriental community located in the municipality of El Retorno, Guaviare; This institution has 17 students with diverse ethnic origins, but who paradoxically do not know, speak or write their mother tongue, which means a loss of customs, traditions and beliefs of their own, largely due to the fact that pedagogical processes do not contemplate within the Curricula relevant aspects for these communities, such as orality, a problem that allows us to ask: How can orality contribute to the pedagogical processes of children and adolescents at the La Asunción Indigenous Reserve school? To carry out the research, an ethnographic methodology is followed, which starts from an analysis of ethnoeducation in the country in general terms; Next step, a field work is carried out with the purpose of delving into the educational process that is handled in the La Asunción educational institution; Lastly, a perspective of a community educational project was designed that aims to rescue oral tradition through the school. As results, it was possible to demonstrate that the educational process present in the institution does not develop under the guidelines established by the MEN for ethnic communities, that is, under traditions and customs, which implies a loss of oral tradition.

Keywords. Orality; own curriculum; culture; ethnoeducation; indigenous communities

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	5
ABSTRACT	6
Listado de abreviaturas.....	9
Listado de figuras.....	10
Listado de tablas	11
1. Aspectos preliminares del trabajo	13
1.1 Planteamiento del problema	13
1.2 Generalidades del diseño y desarrollo de la investigación.....	15
1.3 Caracterización del departamento del Guaviare	16
1.4 Caracterización histórico cultural y etno-territorial general de Colombia.....	17
1.4 Conflictos asociados al proceso de ocupación y constitución comunitaria.....	24
2. Marco teórico	27
2.1 De la oralidad	27
2.2 Del currículo propio y la pérdida del valor de la cultura.....	30
2.3 Pérdida del valor de la cultura.....	34
2.4 Carácter etnoeducativo y educación propia de las comunidades indígenas	35
2.6 El papel de los niños, la familia, la comunidad, los docentes y las entidades territoriales en el contexto.....	53
2.7 Espacio y tiempo local y regional como fuente del conocimiento.....	56
3. Metodología	63
3.1 Investigación cualitativa	64
3.2 Investigación acción participativa	65
3.3 Unidad de análisis y de trabajo	66
3.4 Población	67
3.5 Fases Metodológicas	68
4. Análisis y discusión de resultados.....	74
5. Propuesta.....	90
PROYECTO EDUCATIVO COMUNITARIO	90
“TRADICIÓN, ORALIDAD Y SABER TUCANO”	90

CONCLUSIONES	101
RECOMENDACIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES.....	103
BIBLIOGRAFÍA	105

Listado de abreviaturas

DANE:	Departamento Administrativo Nacional de Estadística
ONIC:	Organización Nacional Indígena de Colombia
PEI:	Proyecto Educativo Institucional
PEC:	Proyecto educativo comunitario

Listado de figuras

Figura 1 Vivienda del resguardo indígena La Asunción N° 1	20
Figura 2 Vivienda del resguardo indígena La Asunción N° 2.....	21
Figura 3 Fuentes Hídricas del Resguardo La Asunción.....	22
Figura 4 Población del departamento del Guaviare	23
Figura 5 Población del Guaviare sexo femenino y masculino	23
Figura 6 Población por municipio.....	24
Figura 7 Distribución Población Dto. Guaviare	24
Figura 8 Día de pesca	75
Figura 9 Aula de clase.....	76
Figura 10 Actividad "Un día en la escuela"	81

Listado de tablas

Tabla 1 Población de los Resguardos Indígenas del Guaviare a junio de 2017	20
Tabla 2 Normatividad sobre multiculturalidad de acuerdo con el DANE	37
Tabla 3 Políticas públicas en Etnoeducación	51
Tabla 4 Investigación cualitativa	65
Tabla 5 Persona de mayor relevancia en el Resguardo	68
Tabla 6 Formato Diario de campo	69
Tabla 7 Características entrevista relación escuela - comunidad	69
Tabla 8 Cuestionario entrevista relación escuela – comunidad	70
Tabla 9 Características entrevistas a persona clave	71
Tabla 10 Cuestionario entrevista a personas clave	71
Tabla 11 Persona de mayor relevancia en el Resguardo	74
Tabla 12 Notas de campo	80

Listado de Mapas

Mapa 1 Pueblos indígenas de Colombia	18
Mapa 2 Límites del Resguardo indígena La Asunción	19

1. Aspectos preliminares del trabajo

En este apartado se expone los aspectos generales sobre el contexto de la problemática de estudio, la caracterización del departamento del Guaviare, del municipio de El Retorno, región donde se realizó el trabajo de campo; además de exponer la caracterización histórica, cultural y étnica que se ha presentado en el país, en conjunto con los conflictos relacionados a la ocupación de las comunidades étnicas en los territorios. Estos subtemas tienen la finalidad de familiarizar al lector con el entorno en el que se desarrolla la comunidad indígena Tucano oriental, de manera tal, que se pueda identificar los aspectos más relevantes de la misma y se logre dimensionar la afectación que tiene para este tipo de grupos étnicos la pérdida de sus costumbres, tradiciones y cultura.

1.1 Planteamiento del problema

La diversidad cultural es una característica esencial de la humanidad y fuente de conocimientos locales que constituye un mar de posibilidades para encontrar solución a diferentes problemas. La Unesco señala que la diversidad cultural es un patrimonio común que debe valorarse y preservarse en provecho de todos, pues crea un mundo rico y variado, que acrecienta la gama de posibilidades y nutre las capacidades y los valores humanos; además, de ser uno de los principales motores del desarrollo sostenible de las comunidades, los pueblos y las naciones.

De acuerdo con el censo del año 2005, en el territorio colombiano existen 84 pueblos indígenas que se encuentran ubicados en 704 territorios colectivos, conocidos como resguardos. En lo que respecta a la población afrodescendiente, esta tiene una participación superior al 10% en la población nacional; son más de 150 territorios colectivos de comunidades negras tradicionales en la región del Pacífico. Igualmente coexisten comunidades ROM o gitanas, más de 60 lenguas nativas e innumerables comunidades locales de población campesina. Referentes que nos llevan a reconocer que somos una nación pluriétnica, con una amplia diversidad cultural.

La Constitución Política de 1991 reconoce como patrimonio de la nación, la diversidad étnica y cultural del país e inicia una apertura para que los diversos pueblos logren una autonomía que les permita, entre otras, proponer modelos de educación propia acordes con su forma de vida. Así mismo, se plantea que la Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales del Ministerio de Educación Nacional en conjunto con el programa de etnoeducación, apoyen y promuevan la

educación para grupos étnicos y velen por el cumplimiento de las leyes, decretos y reglamentos que regulan la formación educativa de las poblaciones en condiciones de vulnerabilidad, con la finalidad de que se reconozca la diversidad en su condición étnica, cultural, social y personal, en un contexto de equidad y solidaridad. (Ministerio de educación, 2007).

A pesar de la normatividad, en el caso de las comunidades étnicas, estas se encuentran sometidas a las múltiples formas de violencia que representan al conflicto colombiano, lo que ha resultado en desplazamiento, aniquilación de pueblos nativos y erosión cultural.

Con base en lo mencionado, se plantea un trabajo de investigación, que pretende abordar una problemática propia de la escuela del Resguardo Indígena La Asunción perteneciente a la comunidad Tucano oriental, que se encuentra ubicado en el municipio de El Retorno en el departamento del Guaviare. Dicha problemática consiste en la pérdida de costumbres y tradiciones en los estudiantes indígenas que asisten a la escuela La Asunción.

El resguardo cuenta con una escuela en donde asisten 17 estudiantes que representan el 24% de la población del Resguardo. También cuentan con una maloca o casa comunal ancestral que es usada en ocasiones para realizar encuentros y reuniones. En lo que respecta al Proyecto Educativo Institucional en adelante PEI, en este no se contempla la forma en cómo se debe procurar la preservación de las tradiciones indígenas ni las practicas pedagógicas que se deben implementar en el aula de clase para enaltecer la importancia cultural, lo que incide en el desconocimiento ancestral y de la oralidad, aspectos importantes para el mantenimiento de las creencias y tradiciones de esta comunidad indígena. Aun así, es de resaltar que se reconocen y realizan, de forma informal, diversas actividades culturales como la danza, música, fiesta de colonias, entre otras, que pueden interpretarse como recursos que contribuyen a mantener y recuperar las tradiciones de la región.

A pesar de que a la institución educativa La Asunción asisten estudiantes de diferentes etnias: 5 alumnos de la etnia Tucano oriental, 2 estudiantes de la etnia Desano, 2 estudiantes de la etnia Guanano, 2 estudiantes de la etnia Sikuani y 6 estudiantes Mestizos, no se contempla esta distinción en la estructura y ejecución de los procesos pedagógicos e institucionales. Es decir, que, a pesar de contar con una variedad en el aula de clase multiétnica, multilingüística y multicultural dado por las características de los estudiantes, no se toman como oportunidades educativas la interacción entre todas las culturas presentes.

Aspecto que es contrario a lo que invoca la Constitución, toda vez que, a las instituciones educativas de las comunidades culturalmente diferenciadas, se les otorga la facultad y autonomía para que estructuren su pensum académico de acuerdo con la diversidad cultural presente en la escuela. Por esta razón se considera necesario implementar, en el proceso pedagógico, herramientas educativas para fortalecer y preservar el conocimiento ancestral y la tradición oral de las diferentes comunidades que hacen parte de la escuela.

1.2 Generalidades del diseño y desarrollo de la investigación

La propuesta de investigación está enfocada a evidenciar, en la escuela del Resguardo Indígena La Asunción, que los procesos pedagógicos no contemplan la diversidad étnica de sus estudiantes, el proceso educativo tiende a ser confuso y lento, por lo que es necesario generar nuevas formas de aprendizaje en donde el intercambio de saberes fortalezca la escuela.

Esta investigación, busca contribuir a mejorar los procesos pedagógicos de los estudiantes acudiendo a la oralidad como técnica para la caracterización cultural y etno-educativa, en donde intervengan miembros de la misma comunidad que posean conocimientos ancestrales de dicho resguardo, con lo que se aminoraría la pérdida del conocimiento ancestral y se utilizaría la tradición oral, no sólo para preservar el legado cultural, sino también, como una contribución a nuevas estrategias para optimizar los procesos educativos de la escuela.

El proceso de enseñanza-aprendizaje juega un papel importante para propiciar espacios de encuentro dialógico entre el conocimiento científico y el conocimiento ancestral, considerando a la educación como un mecanismo que contribuye en la construcción de identidad, que busca fomentar las capacidades y destrezas individuales y colectivas para alcanzar un desarrollo cultural. Sin embargo, es válido suponer que, los procesos educativos desde la escuela La Asunción desconocen y no toman en cuenta la cultura ni los saberes autóctonos; entonces tomar en cuenta los saberes y aspectos como la oralidad y el empleo de la lengua ancestral de la comunidad indígena, pueden contribuir al desarrollo de las habilidades cognitivas y lingüísticas en los educandos.

Partiendo de que los aprendizajes se vuelven significativos cuando sirven como herramienta en el quehacer del maestro y del estudiante, es menester valorar, comprender y analizar las necesidades que tiene el contexto social y cultural de los estudiantes, de esta manera

se proponen alternativas nuevas y contextualizadas que den solución a las situaciones de la vida cotidiana de las comunidades.

Partiendo de lo antes mencionado surge el interrogante ¿De qué manera la oralidad puede contribuir en los procesos pedagógicos de los niños y adolescentes de la escuela del Resguardo Indígena La Asunción? El trabajo busca contribuir a la preservación de los conocimientos ancestrales sobre el territorio, trabajo, sociedad, actividades culturales, usos y costumbres, saberes pertinentes propios de las comunidades objeto de estudio y que los mismos, sean desarrollados por los estudiantes en su entorno.

Para la realización de este trabajo, se acude a la investigación etnográfica clásica empleando como instrumento de recolección de la información, la observación participativa, en la que se interactúa de forma directa con la comunidad indígena objeto de estudio. Así mismo, se realiza un análisis documental sobre investigaciones relacionadas con la oralidad como herramienta pedagógica en comunidades indígenas, esta proviene de fuentes bibliográficas que reposan en páginas oficiales como lo son la Alcaldía municipal de El Retorno, Ministerio del interior, entre otras.

También se indaga en los diferentes repositorios académicos de las universidades y en revistas académicas que se encuentran en bases de datos como Redalyc, Science, Direct, Scielo, Latindex, Dialnet, entre otras, en las cuales se aloja información relacionada con el objeto de estudio.

1.3 Caracterización del departamento del Guaviare

El departamento del Guaviare es uno de los 32 departamentos que tiene el país. Se encuentra ubicado en la región amazónica, contando con una extensión de 53,460 km² y limitando con el departamento del Meta y Vichada al norte, al este con Guainía, al sur con el departamento de Caquetá y al oeste con el departamento del Meta. Su organización territorial está conformada por cuatro municipios, San José del Guaviare su capital, El Retorno, Calamar y Miraflores.

En cuanto a su población, de acuerdo con la proyección realizada por el Dane para 2018, es de 112,621 habitantes, siendo San José del Guaviare con 65,611 el que más registra población seguido de El Retorno con 23,364, Miraflores con 14,770 y, por último, Calamar con 8876 habitantes. La economía del departamento se desenvuelve en gran parte en el sector agropecuario, siendo la ganadería una de las principales actividades económicas de los habitantes de esta región, al igual que la producción acuícola con abundancia en los cultivos de mojarra, cachama, entre otros (Instituto geográfico Agustín Codazzi, 2018).

En el sector educación, el departamento cuenta con 32 instituciones educativas del sector oficial, 11 centros educativos y 242 sedes, las cuales operan en los cuatro municipios del departamento, siendo atendidos 17,888 estudiantes, de los cuales 11,933 pertenecen al sector urbano, 8589 al sector rural, 8623 son población víctima y 1866 población indígena (gobernación del Guaviare, 2017).

1.4 Caracterización histórico cultural y etno-territorial general de Colombia

El censo del año 2005 indica que el 14,4% de los habitantes de Colombia pertenecen a una etnia indígena, siendo consideradas como grupos étnicos, aquellas poblaciones que tienen características y particularidades propias que las hacen diferentes de la demás población, y que, en razón a su origen, se consideran relevantes para la sociedad debido a su origen, historia, cultura y tradiciones. Los resultados del censo 2005 permitieron establecer que en Colombia se encontraban registrados hasta ese año, 1.392.623 indígenas hasta (Ministerio de salud y protección social, 2019).

Los resguardos indígenas son instituciones legales, sociales y políticas de carácter especial, a las que hacen parte una o más comunidades indígenas. Para constituirse deben contar con un título de propiedad colectiva de la comunidad indígena en general, un territorio y un sistema normativo propio (Ministerio de salud y protección social, 2019).

Colombia a nivel mundial es considerado un país rico en diversidad cultural, debido a la multiplicidad de culturas, pueblos y comunidades, dicha diversidad también se ve reflejado en las 68 lenguas que se hablan además del castellano, 65 de ellas pertenecientes a grupos indígenas, dos pertenecientes a grupos afrodescendientes, el Creole y la Palanquera y una última el Romaní (Ver mapa 1).

Mapa 1 Pueblos indígenas de Colombia



Fuente. Ochoa, 2015

La lengua propia de cada comunidad indígena cuenta con una característica común. Surgen como parte de la tradición oral y tienen la particularidad de que no tienen signos propios en su escritura, pero, aun así, logran transmitir dentro de cada comunidad los valores, tradiciones rituales para tratamiento de enfermedades y la cosmología, siendo el idioma una de las bases que permiten conservar viva su cultura.

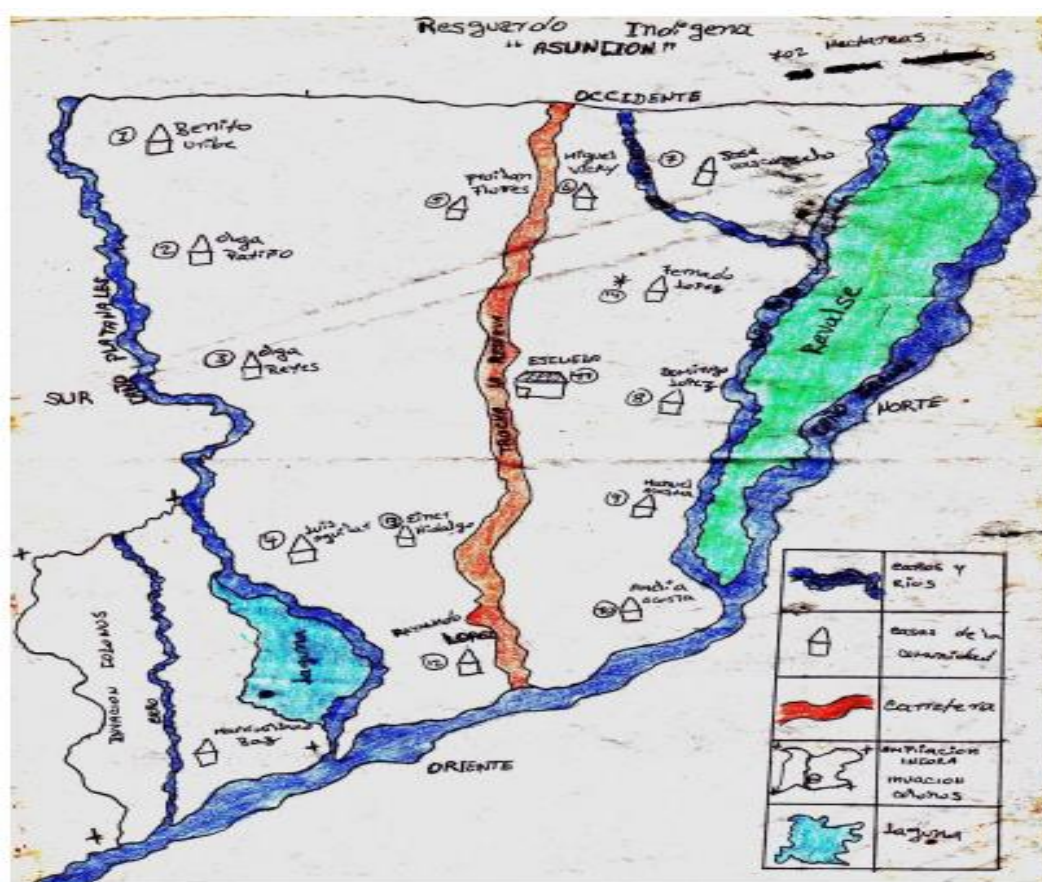
1.3.1 Proceso de construcción histórica del territorio “Resguardo Indígena La Asunción”

El Municipio de El Retorno, en donde se encuentra ubicado el resguardo indígena La Asunción, forma parte de la Planicie Amazónica ubicada al este de la cordillera oriental, donde

predomina la llanura aluvial de los ríos que nacen en la Amazonía. En esta región son frecuentes las inundaciones en la parte de vega, así como la presencia de socavamientos que provocan el modelamiento de las tierras derivada de la acción de los ríos (Ministerio del Interior, 2005).

El Resguardo Indígena La Asunción, como se puede observar en el mapa 2, se encuentra ubicado en el departamento del Guaviare a 47.7 kilómetros del casco urbano de San José del Guaviare y a 19.7 kilómetros del municipio de El Retorno, Guaviare. Este resguardo se ubica a “la margen derecha del Caño Grande, entre los afluentes Caño Raya y Caño Platanales a 2°13’32” de latitud norte y a 72°36’14” de longitud oeste, a una altura de 210 msnm y ocupa un área de 702.28 hectáreas”; limita al oriente con el Caño Grande y al occidente con el Predio de Alberto Palacios y Pablo Emilio Alfonso (Alcaldía de El Retorno, 2001).

Mapa 2 Límites del Resguardo indígena La Asunción



Fuente. Martín Vasconcelo Caicedo, 2013

- **Población**

De acuerdo con los datos entregados por el DANE en lo que respecta al departamento del Guaviare, para junio de 2017 la población indígena oscilaba en 11.324 habitantes. En la tabla 1 se expone el número de habitantes en los resguardos que habitan en el municipio de El Retorno, en donde el resguardo la Asunción reporta una proyección a junio de 2017, de 310 habitantes (Agudelo, 2017).

Tabla 1 Población de los Resguardos Indígenas del Guaviare a junio de 2017

Nº	NOMBRE DEL RESGUARDO	MUNICIPIO	POBLACIÓN PROYECCIÓN JUNIO 2017
1	La Asuncion	El Retorno	310
2	Nukak-Maku	El Retorno	604
3	Santa Rosa Cerro Cucuy Morichalviejo	El Retorno	1294
TOTAL POBLACIÓN INDÍGENA MUNICIPIO DE EL RETORNO			2.208

Fuente. DANE. Proyección con corte a junio de 2017

- **Forma de vida**

- **Vivienda**

En la actualidad, el resguardo indígena “La Asunción”, está constituido por un total de 21 viviendas unifamiliares. Dentro de sus habitantes hay tucanos, una familia Yatacue y otra de la etnia Jiw. Los habitantes de este resguardo se dividen en parcelas, una para cada familia y con casas construidas de forma individual (OCHA, 2015). (Ver figura 1 y 2)

Figura 1 Vivienda del resguardo indígena La Asunción N° 1



Fuente. OCHA Villavicencio/ Nicolás Mayor

Figura 2 Vivienda del resguardo indígena La Asunción N° 2



Fuente. OCHA Villavicencio/ Nicolás Mayor.

Como se puede observar, las casas de este resguardo son pequeñas, construidas en madera y con teja de zinc. A cada lado se construyen las habitaciones, y en el centro de cada vivienda el comedor o espacio común. La cocina está ubicada afuera de la casa, pero cerca de ella, es en madera y con piso en barro, así mismo, cada casa cuenta con un baño. En lo que respecta a la parcela, cada familia tiene derecho a un espacio de tierra que suele ser utilizado para labores de ganadería, también se representa en rastrojos, montañas y chagras, en esta última las familias cultivan de acuerdo a sus necesidades y preferencias, es uno de los espacios tradicionales de la comunidad (Ministerio del Interior, 2005).

Como dato relevante, esta comunidad se asentaba en malocas de aproximadamente 15 a 20 metros, en donde se disponía un lugar para habitar y dormir en hamacas, se dejaba en el centro un espacio destinado para compartir y realizar las respectivas celebraciones, reuniones, mitos y tradiciones. En el resguardo no se cuenta con una maloca comunitaria, por lo que han escogido a la escuela como el lugar en donde realizan todas sus actividades que no guardan relación con el ámbito educativo (Ministerio del Interior, 2005).

Al llegar al resguardo, se encuentra una carretera principal que lo divide en dos mitades y que lleva a varios caminos en donde se ubican las casas, las cuales en su mayoría a han sido ubicadas cerca a fuentes hídricas, que además de servir como puntos limítrofes del resguardo, también permiten proteger la tierra para que no sea invadida por los colonos, facilita la pesca, la obtención de agua para consumo y ayuda a suplir las necesidades básicas (Ministerio del Interior, 2005).

- **Hidrografía**

El Resguardo La Asunción, pertenece a la cuenca hidrográfica del Río Inírida, bañado por Caño Grande, Caño Platanales, Caño Malagón, Caño Raya que sirven como medio de transporte en época de lluvias y sitio de pesca y recreación de la comunidad (Ministerio del Interior, 2005). Dichos cuerpos de agua representan gran importancia para el resguardo, son el principal motivo de asentamiento y ocupación en esta zona puesto que, para sus miembros, este territorio al contar con afluentes hídricos y al estar inmerso en la naturaleza, les permite proveerse de lo necesario para sobrevivir.

En cuanto al estado actual de las fuentes hídricas aledañas al resguardo, la población sustenta que algunas actividades realizadas por colonos y hasta por indígenas propios como ajenos de este resguardo, tales como la cacería, la pesca, el lavado de ropa, el arrojado de desechos sólidos, el vertimiento de sustancias químicas, la quema y tala de árboles, entre otros, han afectado significativa estas fuentes de agua.

Figura 3 Fuentes Hídricas del Resguardo La Asunción

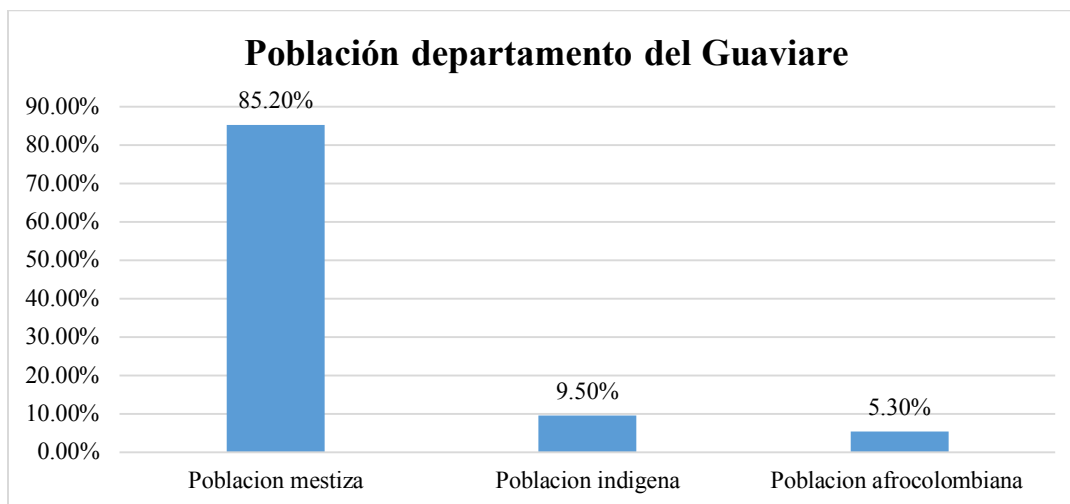


Fuente. Fuente. OCHA Villavicencio/ Nicolás Mayor.

1.3.2 Ocupación del territorio del Guaviare por población mestiza

De acuerdo con las estadísticas reportadas por la Gobernación del departamento del Guaviare, para el año 2015 esta región contaba con una población total de 111.060 habitantes, siendo el 9,50% población indígena y el 5,30% población afrocolombiana (Sistema de Información Geográfico Guaviare, 2015).

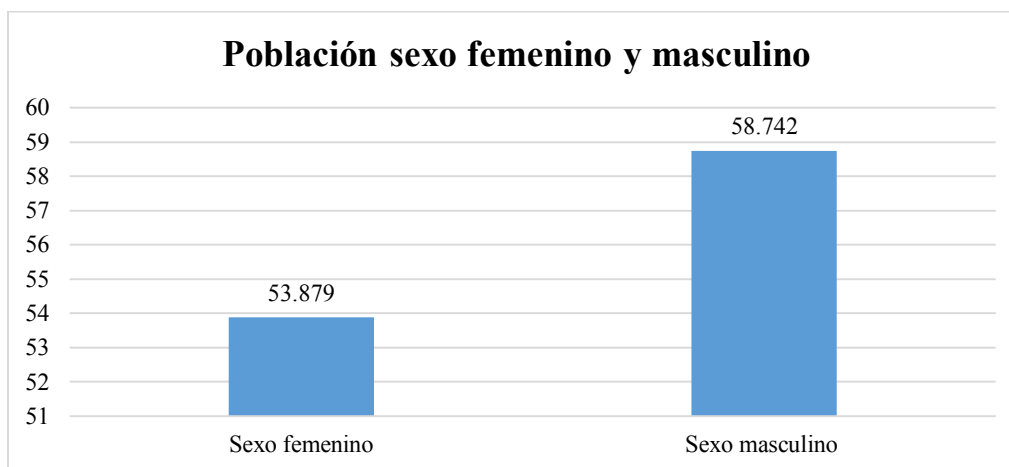
Figura 4 Población del departamento del Guaviare



Fuente. Sistema de Información Geográfico Guaviare, 2015.

El departamento del Guaviare tiene una proyección poblacional a 2016 de 112.621 habitantes, siendo los hombres mayoría en comparación con las mujeres. La población del Guaviare representa el 0,23% de la población nacional.

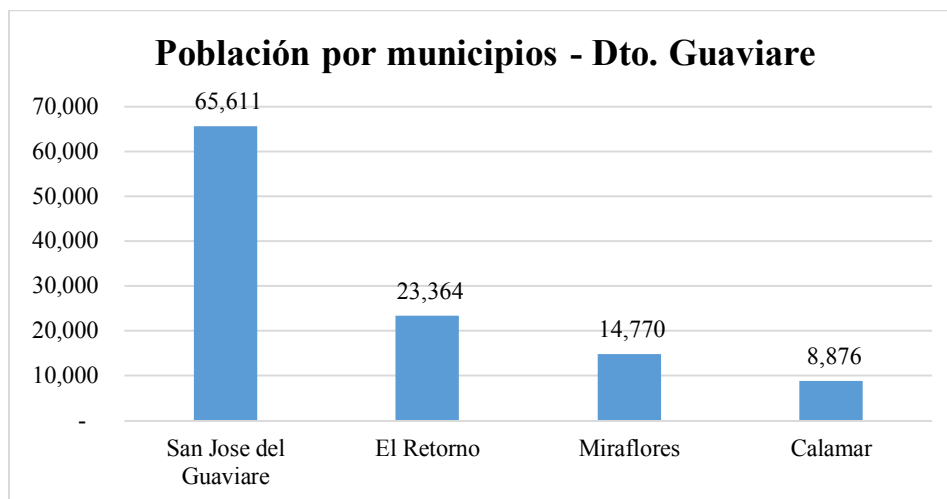
Figura 5 Población del Guaviare sexo femenino y masculino



Fuente. DANE, 2018

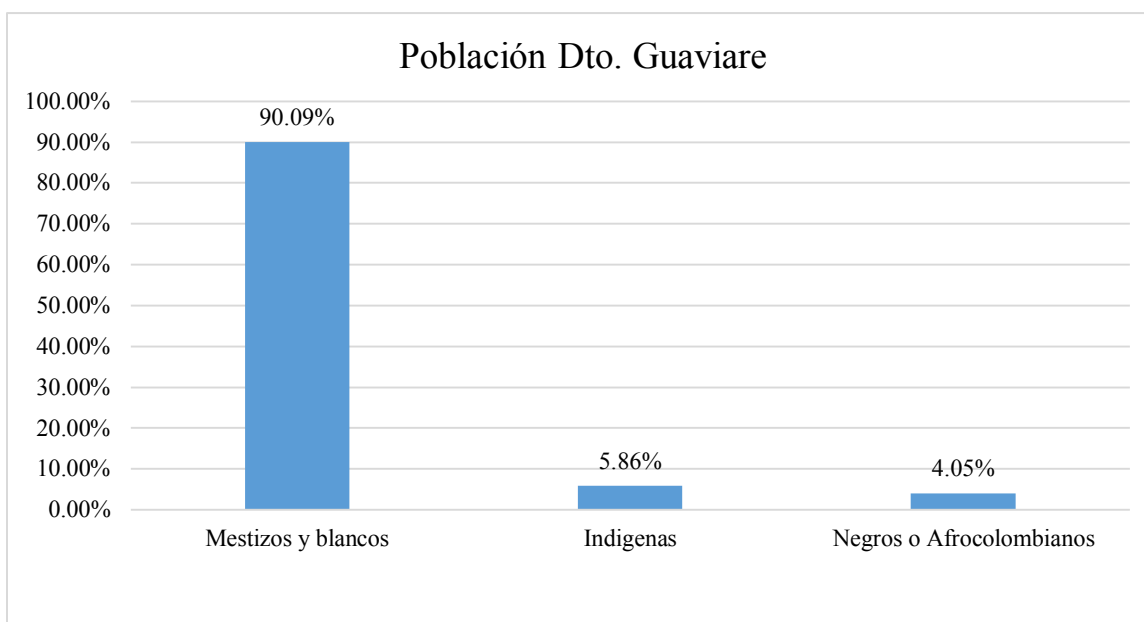
El municipio del departamento del Guaviare con mayor número de habitantes es San José del Guaviare, seguido por el municipio de El Retorno y el municipio de Calamar, siendo la población mestiza la raza con mayor presencia en el departamento.

Figura 6 Población por municipio



Fuente. DANE proyección 2018

Figura 7 Distribución Población Dto. Guaviare



Fuente. DANE, 2018

1.4 Conflictos asociados al proceso de ocupación y constitución comunitaria

El departamento del Guaviare presenta varios conflictos, dentro de los cuales se traen a colación los de tipo ambiental, social y educativo.

1.4.1 Conflicto armado interno

El departamento del Guaviare tiene una ubicación estratégica y riqueza natural, pero históricamente también ha sido epicentro del conflicto armado, en donde grupos al margen de la ley aprovechando estos factores, se asentaron en esta zona para llevar a cabo actividades ilícitas (Vicepresidencia de la República, 2003).

Con respecto al conflicto armado en el departamento del Guaviare, este se evidencia desde la década de los 60 con la presencia de grupos al margen de la ley como la guerrilla de las Farc (Revista Semana, 2014), la cual se concentró en el cultivo ilícito de la coca, registrando para la década de los 90, aproximadamente 25 mil hectáreas. situación que produjo una acción estatal consistente en la activación de fumigaciones, las cuales ocasionaron una reducción significativa de estos cultivos, aspecto que influyó en una decadencia en la economía de la región, puesto que el sustento de la mayoría de la población consistía en cultivos ilícitos (Ávila, 2009).

1.4.2 Desempleo

De acuerdo con el DANE, para el año 2015 la tasa de desempleo en el departamento del Guaviare ascendió al 13,2%, (Cámara de Comercio de San José del Guaviare, 2015), dentro de las actividades económicas que mayor empleo generan, se encuentran, con un 34,2%, el comercio, la actividad hotelera y los restaurantes (Cámara de Comercio de San José del Guaviare, 2015).

1.4.3 Problemática ambiental

La crisis ambiental no es ajena a Colombia, ni al departamento del Guaviare, región catalogada como una reserva de recursos de la biosfera y donde las fuentes hídricas, la selva amazónica, la flora y la fauna hacen parte de la identidad de esta zona del país (Revista Semana, 2015).

Tan grave es la situación ambiental en el departamento que, en los últimos cuatro años, ha tenido un crecimiento progresivo del fenómeno de la deforestación. Según el Ideam en 2014 se arrasaron 6.892 hectáreas, en 2015 desaparecieron 9.634, en 2016, la cifra llegó a 11.456 y en 2017 afectando 38.221 hectáreas. En la región los bosques están siendo reemplazados por la actividad ganadera, lo que exacerba el cambio climático, entre otros impactos. En una hectárea se emiten 600 toneladas de CO₂ a la atmósfera, contrario al bosque que por cada Ha evita que 433 toneladas de carbono vayan a la atmósfera (Baena, 2016).

De acuerdo con el IGAC (2016), los suelos del Guaviare en un 63,2% deberían conservarse intactos en razón a su importancia eco sistémica, como hábitat para la flora y fauna silvestre. Esto significa que es prohibido realizar en estas tierras actividades como la ganadería, cultivos o desarrollos agroforestales, pero dicha directriz está muy lejos de cumplirse, puesto que aproximadamente 2,4 millones de hectáreas no cuentan con la protección indicada y por el contrario están a la deriva de los depredadores, quienes no son realmente familias desposeídas sino terratenientes que acumulan grandes extensiones y que cambian el uso natural de los suelos, haciendo de las selvas praderas donde pasta ganado de engorde (Revista Semana, 2015).

2. Marco teórico

En este acápite se pretendió ahondar en el tema de la oralidad para explicar al lector la importancia que tiene en el proceso educativo de los estudiantes y, más aún, en aquellos que hacen parte de la población indígena del país. En el trabajo realizado se logró evidenciar la pérdida de costumbres, tradiciones y lengua por parte de los estudiantes indígenas debida en gran parte a que en su proceso escolar como en su vida cotidiana, no se hace énfasis en estudiar, enseñar y aprender la oralidad; factores importantes en la formación de un estudiante indígena.

2.1 De la oralidad

Bien es conocido que la lengua indígena es el corazón y la razón del pensamiento propio, pero, además, en los métodos de enseñanza y aprendizaje, ayuda a expresar el pensamiento y contribuye a su desarrollo. El pensamiento profundo de los pueblos se cristaliza y se desarrolla gracias a las lenguas aborígenes, a través de la lengua se logra tipificar experiencias que toman significado para los indígenas, de allí se concentra la importancia de la tradición oral, de la que hacen parte tanto el simbolismo como el lenguaje, puesto que son componentes esenciales en la realidad de las comunidades indígenas. La oralidad es vital para los indígenas porque es la forma en como difunden el saber indígena.

La tradición oral es el mecanismo con el que cuentan los indígenas para intercambiar, conservar y fortalecer sus saberes, la oralidad así definida es la base de la representación de la realidad cultural de los pueblos indígenas, la forma en cómo se trasmite el conocimiento indígena ha estado presente en este tipo de comunidades desde la antigüedad y ha logrado sobrepasar los efectos de la modernidad, conservando en gran parte su historia cultural, al respecto, JanVasina (1968), indica que “mientras algunos estudiosos afirmaban que las tradiciones orales nunca eran fiables y que la información que aportaban no tenía ningún valor sino como testimonio de migraciones y de la difusión cultural, por otro, los etnólogos consideraban que las tradiciones orales constituían una fuente histórica valiosa con la condición de que concordara con las pruebas aportadas por la arqueología, la lingüística, la etnología y la antropología física”.

La oralidad es catalogada como un proceso histórico que contribuyo a la formación de la sociedad humana, “las fuentes orales, además de desmitificar rompen, incluso violentamente, el

aislamiento y soledad protegida de los archivos, el mundo concluido de lo escrito, la visión más o menos estática desde la que se sitúa el historiador (Thompson, 1998, p. 12).

En cuanto al análisis de la tradición oral, este se ha realizado desde la década de los 50, autores como Vasina (1968), Ong (1982), Havelock (1996), Prat Ferrer (2008), Oliveros (1996), Rocha (2010), entre otros, califican la oralidad como un instrumento del lenguaje mediante el cual se transmite conocimiento. Para Walter Ong (1982), la oralidad es primaria cuando las “culturas carecen de todo conocimiento de la escritura o de la impresión, en contraste con oralidad secundaria, en el sentido de las culturas que manejan la expresión escrita y una nueva oralidad mediada por factores tecnológicos: teléfono, televisión, radio y otros aspectos electrónicos”, dichas diferencias en la oralidad marcan de forma directa las estructuras sociales de las comunidades indígenas como también el uso y aprendizaje de la escritura.

Para el citado autor, las comunidades que emplean la oralidad dentro de sus entornos, salvaguardan los valores, creencias y tradiciones, como también, contribuyen a la transmisión del conocimiento, aspectos que diferencian a las comunidades indígenas de otras culturas que basan su forma de aprendizaje de forma paralela en la escritura y la lectura, de forma similar lo considera Ong (1984), quien afirma que “con la oralidad nacemos todos los seres humanos; con la tecnología de la escritura no nace nadie. Las primeras escrituras de las culturas orales son necesariamente imitación por escrito de la producción oral. La modalidad oral es una condición natural del ser humano, y su función básica es imprescindible en las relaciones sociales. Con la oralidad iniciamos las relaciones cotidianas de intercambio con los demás y las mantenemos”.

Por su parte Havelock (1996), manifiesta que “El ser humano natural no es escritor, ni lector, sino hablante y oyente [...] Desde la perspectiva del proceso evolutivo, la escritura, en cualquier etapa de su desarrollo, es un fenómeno advenedizo, un ejercicio artificial, una obra de la cultura y no de la naturaleza, impuesta al hombre natural” (Havelock, 1996, p. 37), por ello la oralidad suele ser considerada por algunos autores como imprecisa y con menos estabilidad en comparación con la escritura.

Durante los años sesenta y setenta la difusión de la fuente oral fue debida a un movimiento amplio de historiadores que insistieron en determinados temas, y quisieron aproximarse a determinados sectores de población marginados por el poder, de la cultura y de lo escrito.

Desde esta perspectiva criticaron la historia que quería ser objetiva y “total” por rechazar la fuente oral por ser subjetiva y trivial (Thompson, 1998, p. 12).

En diversas comunidades la tradición oral es entendida como el medio por el cual se transmiten los recuerdos del pasado, es la forma cómo se narran los aspectos más relevantes de una cultura, en donde sus miembros se sienten identificados y asumen roles para efectuar la oralidad, es así cómo en las comunidades indígenas existen cuenteros y narradores especializados que se encargan de transmitir enseñanzas y conocimientos, estableciendo lazos de identidad en los que están presentes las costumbres y la continuidad generacional de la cultura.

En la actualidad, teniendo en cuenta la constante interrupción del mundo occidental en las comunidades indígenas y las relaciones entre las lenguas aborígenes y el español, sumado al abordaje en las aulas, la práctica de los maestros en torno a la enseñanza la lengua y las expectativas de las familias para que sus niños dominen las habilidades comunicativas del español, se producen otros fenómenos que dejan a un lado la tradición oral, se hace referencia al desarrollo de una segunda destreza denominada bilingüismo:

La educación intercultural bilingüe representa un paso muy significativo en el proceso de reconocimiento de la pluralidad lingüístico-cultural de los países de la región, plasmado ya en leyes y normas de nivel diverso. Su consolidación y generalización contribuirá sobremanera, a la viabilidad de auténticas sociedades multiculturales o interculturales (Ernesto Barnach-Calbó Martínez, ex-director de Programas de la OEI).

De acuerdo con Serrano (2011), el contacto lingüístico hace referencia a la presencia de más de una lengua en un mismo contexto geográfico o en ambientes similares, siendo los ciudadanos capaces de hablar de forma hábil más de una lengua (p. 295) debido, en parte, a que el mundo actual permite la convivencia de varios tipos de personas en un mismo contexto territorial, lo que conduce a la constitución de sociedades multiculturales en las que están inmersas diferentes tipos de razas, culturas, tradiciones y lenguas, que conllevan a su vez a un multilingüismo (García, 1993, p. 23).

Como bien es sabido, parte de la tradición y cultura de los indígenas es la lengua propia, en este grupo de personas es muy frecuente que se presente el multilingüismo, fenómeno

lingüístico que ocurre cuando indígenas de diferentes etnias con lenguas distintas comparten dentro de un mismo contexto, que puede llevar, incluso, a la pérdida de la lengua tradicional o materna, puesto que, en la mayoría de los casos, una lengua es la predominante por encima de las demás, así lo manifiestan Hamers y Blanc (1989), e indican que el lenguaje tiene gran importancia en la conservación de una cultura; debido a que en la lengua propia de cada grupo indígena, se concentran símbolos que representan normas, creencias, estilos de vida, experiencias, entre otros, los cuales se pretenden sean transmitidos a las generaciones futuras con el fin de conservarla.

Hamers y Blanc (1989), exponen su postura sobre la relación que existe entre el lenguaje y la cultura, explicando el efecto que tiene el bilingüismo en la identidad y comportamiento del ser humano, donde la cultura se adquiere cuando es transmitida por los mismos miembros de una comunidad a otra, permitiendo que el sujeto forme su identidad social al considerarse miembro de un determinado grupo, es decir, la identidad social surge cuando el individuo adopta características propias de un grupo, este lo reconoce como miembro y los demás grupos lo identifican con una identidad distinta.

Lo cual es relevante al momento de formar la personalidad del individuo bilingüe, quien, a pesar de poseer el conocimiento de más de una lengua, conserva una identidad única que no posee el monolingüe, debido a que el bilingüe es propicio, bien sea, a un proceso de aculturación y a adoptar una segunda cultura rechazando su primera cultura, o a un proceso de desculturización, en el que renuncia a la lengua materna, pero no se identifica tampoco con la segunda lengua. Desde esta perspectiva, es fundamental resaltar que la lengua es un vehículo de la cultura, portadora de normas y valores, entonces cuando se logra una interacción en estos aspectos, se obtiene como resultado un proceso dinámico y relevante en la identidad etnolingüística. Aspecto que en los niños depende en gran medida de las socializaciones primarias y quienes aprenden más rápido la segunda lengua, que un adulto, que encuentra mayores dificultades para adquirirla.

Sumado a lo anterior, un individuo bilingüe desarrolla habilidades cognitivas y lingüísticas superiores a las de hablantes monolingües, no desarrolla dos identidades análogas sino crea una identidad única, integrando sus dos lenguas, sin entrar en conflicto. Para alcanzar esto es necesario que los dos idiomas sean valorizados y que la sociedad integre el multiculturalismo como uno de sus valores, de esta manera se logra desarrollar un bilingüismo equilibrado.

2.2 Del currículo propio y la pérdida del valor de la cultura

En Colombia la variedad cultural la componen alrededor de noventa (90) pueblos indígenas, su patrimonio ancestral está representado por un millón cuatrocientos mil indígenas, correspondientes al 3,43% de la población del país. Sin embargo, el derecho único a la educación se ve tergiversado, las enseñanzas que se imparten a las etnias, apuntan hacia el desconocimiento, que conlleva a la pérdida, de los valores culturales, sociales y educativos de los pueblos indígenas y de las diferentes culturas que se encuentran en el ámbito escolar. En razón a esta situación, se desarrolló el Sistema Educativo Indígena Propio, en adelante SEIP, con la finalidad de trascender las enseñanzas de la cultura indígena en la cultura occidental, contribuyendo a que prevalezcan las raíces indígenas.

Entre los años 1900 y 1960, las enseñanzas se impartían en la escuela bajo las normas de la iglesia, sólo se tenía en cuenta la doctrina eclesiástica; dejando a un lado el idioma nativo de las etnias, lo que llevó a la pérdida de toda identidad propia en las diferentes culturas. La imposición de este tipo de educación, tenía como fin educar bajo el dogma religioso, sin tener en cuenta los saberes, ni la cosmovisión cultural de las etnias indígenas de las diferentes regiones del país. En el tema educativo, en Colombia se le dio toda la autoridad a la iglesia. Al respecto, Quintín Lame, en su obra “los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas de Colombia” (1939), señaló los aspectos políticos que podían ser usados en defensa de su pueblo y llamó la atención sobre las relaciones entre la naturaleza, el saber y el tipo de educación a la que eran sometidos los indígenas (CONTCEPI, 2010).

Bajo esta perspectiva, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) desde su nacimiento en 1971, estableció un escenario político referente a la pedagogía educativa de sus habitantes, cuya iniciativa estaba dirigida a “Formar profesores bilingües para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en sus respectivas lenguas”, paso seguido, en 1978 surge en el CRIC, el programa inicial que buscaba “lograr un posicionamiento político de la educación desde la mirada indígena, en especial a través de la escuela” (PEBI, 2004, p. 40).

Partiendo de la iniciativa de la CRIC de establecer una pedagogía acorde a los indígenas, aspectos como el currículo propio, los conceptos Etnoeducación y educación propia, son el eje principal en la pedagogía dirigida a las diferentes etnias presentes en el país, por esta razón se incorporan dentro del PEI de cada institución indígena y operan bajo la dirección del SEIP aprobado por el Ministerio de Educación Nacional, y de otros decretos reglamentarios, los cuales están dirigidos a fortalecer la Etnoeducación y la educación propia, con el objetivo de proteger a

nivel político y pedagógico, el reconocimiento, respeto y pervivencia de la pluralidad étnica y la multiculturalidad, de manera tal, que los procesos y experiencias educativas al interior de cada comunidad indígena están concentradas en su propio pensamiento, estilo de vida, usos y costumbres, lengua, etc.

Es necesario hacer la transición de un modelo de educación convencional impuesto durante mucho tiempo a los territorios indígenas, a un modelo de Educación Propia que debe surgir de las necesidades y expectativas de las comunidades indígenas; de manera que, se trabaje una educación contextualizada que fortalece la identidad, el amor a la Madre Tierra, el reconocimiento de los saberes ancestrales y que haga de la escuela un sitio sagrado (Prada, 2017).

El mundo no sólo está hecho de los conocimientos de la ciencia y las disciplinas del saber, sino de la sabiduría que está presente en las culturas, desde la cosmovisión y cosmogonía de los pueblos. Cada cultura tiene una forma de ver, sentir, percibir y proyectar el mundo y cuando esas culturas y pueblos tienen relación, aparece la sabiduría custodiada por los mayores, en quienes confluyen las historias de lucha y reivindicación de su generación y de las que están por venir. La Educación Propia es una propuesta, donde se le da cabida al diálogo e intercambio de saberes, a la confrontación y la negociación cultural. Desde la experiencia de los pueblos indígenas, la educación propia es la base fundamental para la transición de las culturas y el mantenimiento de la identidad. Porque es a través de la tradición cultural y la historia, el medio en cómo se logra dar a conocer la forma de vida de los indígenas a las siguientes generaciones.

Desafortunadamente, esta forma de educación propia se fue perdiendo cuando a las nuevas generaciones se les impuso y deslumbró con una nueva visión de vida de la cultura occidental. Esto eliminó gran parte de su riqueza cultural, historia, folclor y demás aspectos que se fueron dejando atrás a medida que la nueva generación se adaptaba a la cultura occidental que prevaleció por encima de la suya, lo que conllevó a una pérdida total, en algunas regiones de las raíces autóctonas de las etnias indígenas.

El modelo curricular educacional tendría que ser utilizado para rescatar los valores perdidos en las etnias indígenas, bajo la iniciativa de reafirmar las raíces, de explorar más a fondo lo que es la esencia primordial de cada una de las poblaciones étnicas, identificar el origen de estas comunidades y materializar la escuela como un lugar de lo propio, además de realizar prácticas pedagógicas que permitan evidenciar las dinámicas de la Educación Propia, revalorando otras concepciones de la escuela, la comunicación y el tejido de conocimientos. Teniendo en cuenta la

relación que existe entre el Proyecto Educativo Institucional –PEI o Comunitario -PEC y el currículo, se marca el ambiente educativo y se fomenta los objetivos para que las metas académicas sean más claras (Otoniel, 2005). De acuerdo con lo anterior, el PEI (PEC) constituye un proceso de formación constante que realiza una comunidad educativa para alcanzar sus objetivos principales.

Las diversas luchas, que han promovido los diferentes movimientos indígenas, se enfocan en la defensa de la cultura, pensamiento, lengua materna, tradición, origen, usos y costumbres. Así mismo, buscan obtener un orden y garantizar los derechos propios de cada pueblo, teniendo en cuenta que, en lo correspondiente al ámbito educativo, cada comunidad indígena tiene su propia distribución territorial y métodos de enseñanza, en donde la búsqueda por conservar sus rituales, mitos ancestrales, tradición y costumbres son el eje principal.

La escuela propia se respalda en el Plan de Salvaguarda de las comunidades, que busca, por lo general, afianzar el pensamiento, la memoria y el idioma del territorio ancestral y tiene como objetivo compartir sus historias y valores, con la firme intención de fortalecer las enseñanzas dejadas por los abuelos, los sabedores que han contribuido para que se garantice la pervivencia del Pueblo en el espacio y en el tiempo y busca iniciar acciones concretas, para que su legado perdure por miles de años más, motivando y vivificando el interés de los mayores para la conservación de lo propio, sembrar, cultivar y producir frutos que fortalezcan el lugar sagrado de origen de los pueblos.

Bajo la educación propia la escuela es el sitio sagrado para formar en conocimientos, tanto propios como apropiados que le permiten transformar la educación en un tejido simbólico que guarda en las memorias, la sabiduría y los saberes transmitidos; dando valor a la palabra, a las manifestaciones culturales, para formar niñas, niños y jóvenes con pensamiento indígena; que contribuyan de manera participativa y autónoma a la construcción de pensamiento colectivo y afronten el reto de descolonizar su pensamiento (Prada, 2017).

A la escuela llegan los sabedores que se destacan en las comunidades por su liderazgo, por el arte de tejer, crear, formar y saber. Las escuelas son lugares de construcción de encuentros, de adquisición de conocimientos propios y apropiados, cuando los niños, niñas y jóvenes van a la casa de los sabedores y los sabedores llegan al espacio escolar a compartir sus conocimientos, posibilitan aprendizajes ancestrales para los estudiantes, docentes, padres de familia y comuneros; permitiendo así que la escuela sea un centro de formación permanente, dinámico y cíclico.

2.3 Pérdida del valor de la cultura

El problema central de la educación tradicional, es que en la escuela las disciplinas del saber y la organización del mundo giran en torno a las ciencias; De acuerdo con este modelo de conocimiento, se enseñan las ciencias y las matemáticas de forma fragmentada, dejando a un lado la materialización de la comprensión holística del contexto y la sabiduría comunitaria o colectiva.

El tipo de conocimiento, que se busca imponer en la escuela tradicional, es importado desde las políticas globales de desarrollo económico, lo que genera una ola de expansión del pensamiento globalizado y forma al individuo, por un lado, como un consumidor de bienes, servicios y de tecnología; sin considerar los impactos que esto le lleva a la naturaleza y a la sociedad y por otro lado, a algunos ciudadanos de los países no desarrollados como productores de bienes y servicios para el mundo global y con la misión de absorber las externalidades negativas del sistema de producción; todo esto como la única episteme de la racionalidad y donde las comunidades autóctonas se transforman en un bien al servicio del ecoturismo.

Durante años se ha intervenido en la educación indígena reproduciendo un modelo educativo occidental, aislando a las etnias indígenas de su cultura tradicional, muchos conocimientos se han ido olvidando y otros se han erosionado; incluso un amplio sector de la población, con alto grado de aculturación, ha perdido el uso de la lengua materna nativa (Acevedo, 2017). A medida que pasa el tiempo se pierde la verdadera esencia de las etnias, la identidad cultural y la práctica de normas propias de comportamiento del pueblo indígena.

Así mismo, se debilita la participación de las etnias en la vida comunitaria, lo que conlleva a la imposibilidad de construir conocimientos propios y aumenta progresivamente el mestizaje cultural. Incluso los maestros no cuentan con los conocimientos propios de sus culturas, no poseen registros de las tradiciones y favorecen la pérdida de las lenguas originarias de las etnias. Este aspecto se agudiza aún más, si se tiene en cuenta que en el ámbito familiar tampoco se hace uso de las lenguas maternas, por el contrario, existe una importante influencia de adoptar las enseñanzas de la cultura occidental dejando a un lado las propias de la cultura indígena, situación que afecta de forma directa la cultura de los pueblos indígenas y es la raíz de la pérdida de todo su conocimiento cultural.

La erosión cultural indígena de los últimos 40 años ha transformado visiblemente las relaciones y la visión nacional e internacional de los pueblos indígenas. Sin embargo, las comunidades indígenas desde el ejercicio de su autonomía han comenzado a través de la

investigación interna, a la construcción de modelos o propuestas educativas pertinentes a sus condiciones socioculturales y políticas, es así, que iniciativas tales como los proyectos Educativos Comunitarios (PEC), cuentan con el aval, apoyo y responsabilidad de las autoridades y se proyectan desde los planes de vida, con la finalidad de fortalecerla cultura, el territorio, ahondar en los propósitos educativos indígenas, activar las experiencias educativas de los pueblos, entre otros. Dichas iniciativas propenden por la apropiación educativa por parte de las mismas comunidades indígenas, es decir, que la educación es tenida en cuenta como una experiencia que conlleva a la independencia, en este sentido, también que muchos pueblos y estructuras vienen a apoderarse de la administración de la educación en sus respectivos territorios, situación que exige a mejorar las situaciones de formación docente, de capacitación administrativa, de responsabilidad política y técnica para que los procesos cuenten con los debidos seguimientos y valoraciones para garantizar el cumplimiento de una educación que permita crecer individualmente para garantizar el crecimiento colectivo.

2.4 Carácter etnoeducativo y educación propia de las comunidades indígenas

Colombia ha dispuesto constitucionalmente la obligatoriedad de respetar y velar por la multiculturalidad en el país, lo que efectivamente incluye la necesidad de establecer legalmente procesos educativos que estén acordes a la cultura, costumbres, forma de vida, lengua y demás aspectos puntuales de una comunidad determinada.

2.4.1 Regulación sobre la multiculturalidad en Colombia

Para iniciar, se procede a exponer la normatividad internacional que hace mención a la protección de los grupos étnicos, en primer lugar, la Asamblea General realizada el 21 diciembre de 1965 de la Convención internacional, aborda el tema de la eliminación de todas las formas de Discriminación Racial, en segundo lugar, el Convenio 169 de la OIT promulgado en 1989 cuyo objeto de promoción fueron los pueblos indígenas y tribales en países independientes, este Convenio de índole internacional fue ratificado por Colombia en el año 2008 y entro en vigencia en el 2009, con respecto a los derechos de los pueblos indígenas, siendo una responsabilidad estatal su protección, el objetivo de este Convenio radica puntualmente en el reconocimiento de la cultura indígena y su forma de vida, siendo inminente el respeto por sus tierras, recursos naturales, tradiciones y decisiones en cuanto a su formación educativa y organización socio política (Ministerio del Medio Ambiente, 2018).

En lo que respecta al ámbito nacional, la protección de los pueblos indígenas surge a partir de la Constitución Política de Colombia, en donde se establece que la pluralidad cultural es un derecho fundamental “Artículo 7. El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”, del cual el Estado es su principal garante, “Artículo 8. Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación”, obligación de la que también es responsable la sociedad en general (Constitución Política Colombiana, 1991).

En el artículo 67 se expone que “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente”, articulado del que se puede inferir que efectivamente la cultura hace parte del plan educativo de Colombia (Constitución Política Colombiana, 1991).

Así mismo, el artículo 10 de la Constitución, indica que la educación que imparte las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe; el artículo 63, hace referencia a la cuestión de los territorios, reconociendo que “las tierras de resguardo son inalienables, imprescriptibles e inembargables”; en el artículo 68, dispone que la educación de los pueblos indígenas estará guiada por la formación, el respeto y el desarrollo de su identidad cultural; el artículo 70, está dirigido al principio de igualdad en las diferentes culturas que tiene el país; y el artículo 286, otorga a los pueblos indígenas su calidad de territorio, al igual que los departamentos, distritos y municipios (Constitución Política Colombiana, 1991).

Por su parte, el artículo 246, dispone que los pueblos indígenas gozan de su propia jurisdicción, artículo que se refuerza con el 286 y 287, puesto que establecen que, al ser catalogados los pueblos indígenas como entidad territorial, gozan de autonomía para gestionar sus intereses teniendo como límite la Constitución y la ley, por lo que se les permite gobernarse por sus propias autoridades, ejercer competencia en los asuntos de su jurisdicción, administrar recursos, establecer tributos, entre otros. (Hernández, 2010, p. 150).

Así mismo, las siguientes normas exponen de forma puntual el tratamiento que le corresponde a los pueblos indígenas (ver tabla 2):

Tabla 2 Normatividad sobre multiculturalidad de acuerdo con el DANE

Ley 21 de 1991	<p>Aprobatoria del Convenio 169 de la OIT Pueblos Indígenas y Tribales. Ratifica el Convenio 169 de la OIT.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Art. 2: Efectividad de los derechos sociales, económicos y culturales” • Art. 4: Salvaguarda de la cultura” • Art. 5: reconocimiento de las culturas <p>El Estado se compromete a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar acciones tendientes a garantizar su participación en las decisiones gubernamentales que los conciernen • Respetar su identidad cultural para proteger sus bienes, su trabajo, su cultura y el medio ambiente en el que viven.
Ley 70 de 1993	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla el Art. Trans 55 de la Constitución Política. • Reconocimiento de las tierras de comunidades negras, mecanismos de proyección de la identidad cultural.
Ley 152 de 1993, Ley Orgánica del Plan de Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Establece acciones coordinadas para que los grupos indígenas participen del Consejo Nacional de Planeación por medio de representantes. • Participar en la elaboración de diagnósticos y actividades de seguimiento y evaluación en los planes de desarrollo, sobre todo en los aspectos que a ellos compete.
Ley 115 de 1994	<ul style="list-style-type: none"> • Ley General de Educación Art. 57 • Decreto 804 de 1995 sobre educación de los grupos étnicos
Documento Consejo Nacional de Políticas Económicas y Sociales (Conpes) 2773 de 1995	<ul style="list-style-type: none"> • Establece un programa de apoyo y fortalecimiento étnico de los pueblos indígenas • Objetivos de política gubernamental para estos colectivos en materia de etnodesarrollo autónomo y sostenible.
Decreto 1396 de 1996	<ul style="list-style-type: none"> • Crea la Comisión de Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas y el Programa Especial de Atención a los Pueblos Indígenas.

Decreto 1397 de 1996	<ul style="list-style-type: none"> • Crea la Comisión Nacional de Territorios y la Mesa Permanente de Concertación con los pueblos y organizaciones indígenas.
Ley 397 de 1997	<p>Ley General de Cultura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Art. 1 numeral 6: Derecho de los grupos étnicos a conservar, enriquecer y difundir su identidad y patrimonio cultural • Art. 13: Proteger lenguas, tradiciones, usos y costumbres y saberes de los grupos étnicos
Decreto 1320 de 1998	<p>Consulta previa con las comunidades indígenas y negras para la explotación de los recursos naturales dentro de su territorio</p>
Ley 715 de 2001 - Decreto reglamentario 159 de 2002	<ul style="list-style-type: none"> • Fija las normas orgánicas de recursos y competencias, de conformidad con los artículos 151, 288 y 356 del Acto Legislativo 01 de 2001 de la Constitución de 1991 • Organiza la prestación de los servicios educativos y la salud de los entes territoriales. • En su artículo 82, la ley establece que en tanto no sean constituidas las entidades territoriales indígenas, serán beneficiarios del Sistema General de Participaciones los resguardos indígenas legítimamente constituidos y reportados por el Ministerio del Interior al Departamento Nacional de Estadística DANE
Ley 1185 de 2008,	<p>Ley de Patrimonio Cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Art. 1: De la conformación de ese patrimonio
Sentencia de la Corte Constitucional T-025 de 2004 y Auto 004 de 2009,	<p>Sobre la población indígena en riesgo y en Desplazamiento</p>
Ley 1381 de 2010	<p>Lenguas Nativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las Lenguas de grupos étnicos de Colombia • Sobre sus derechos Lingüísticos y los de sus hablantes.

Propuesta del Plan Nacional de Desarrollo 2010 - 2014	“Prosperidad para todos” Igualdad de oportunidades para la prosperidad social; políticas diferenciadas para la inclusión social: grupos étnicos
---	---

Fuente. DANE, 2005

En cuanto a la educación de los pueblos indígenas, la Constitución Política en su artículo 288, indica que la competencia para hacerla efectiva, radica tanto en el Estado como en las entidades territoriales, por lo que se debe efectuar con base en los principios de coordinación, concurrencia y subsidiariedad, aspecto que se complementa con lo expuesto por la Ley 115 de 1994, que establece:

Artículo 55. Definición de etnoeducación. Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones. PARÁGRAFO. En funcionamiento las entidades territoriales indígenas se asimilarán a los municipios para efectos de la prestación del servicio público educativo, previo cumplimiento de los requisitos establecidos en la Ley 60 de 1993 y de conformidad con lo que disponga la ley de ordenamiento territorial (Congreso de la Republica, Ley 115, 1994).

En términos generales, en Colombia la educación está concebida como un derecho fundamental del que debe gozar todo ciudadano, así está contemplado en la Constitución Política de Colombia, texto normativo que consagra dicha obligación que además reposa en cabeza del Estado, bajo esta misma línea, la diversidad étnico cultural también fue contemplada por el Constituyente como la forma en la que el Estado alcanza sus fines y logra cumplir su denominado Estado Social de Derecho, pues bien, tanto la educación como la diversidad deben operar mancomunadamente en la formación del individuo, toda vez, que la formación educativa debe ser integra con la finalidad de mejorar aspectos como la cultura y la protección del medio ambiente.

En el año 1976 el Estado colombiano a través del Ministerio de Educación expedieron el Decreto 088 de ese mismo año, en donde se regulaba el tratamiento de las culturas autóctonas en el sistema educativo, cuya finalidad de reestructurar la educación en el país otorgando potestad a las comunidades indígenas de impartir una educación con base a su cultura, de manera tal, que

estas comunidades podían elaborar sus propios currículos (Presidencia de la Republica, Decreto 088, 1976).

A partir de esta disposición normativa, las poblaciones indígenas hacen parte de los procesos educativos de sus miembros, por lo que la educación toma otro sentido en Colombia y se enfoca en garantizar este derecho a todos los ciudadanos teniendo en cuenta sus características, forma de vida, costumbres, lengua y creencia.

2.4.2 Estudios etnoeducativos en Colombia

En México Alfonso y Martínez (2012), analizan por qué en este país ocupó el lugar de honor en un selecto grupo de países depredados y empobrecidos por la globalización y encuentran que gran parte del motivo fue la reducción de las posibilidades de acceso a la educación y la incapacidad docente para desarrollarla inteligencia de los estudiantes utilizando diferentes lenguajes y ven la necesidad en los formadores de recuperar el lenguaje oral, integrando los lenguajes artísticos, como el musical, el corporal, el plástico, entre otros, con el uso de lenguajes como el científico, simbólico, literario y estético, para expresar de manera genuina diversos aspectos de la cultura.

De forma similar, González (2007) también realizó su estudio en México cuya finalidad consistió en explorar los aportes de la narración en la construcción social, sustentada en la tradición oral y determina que las narraciones pueden dar forma a experiencias, vivencias y conocimientos en un todo comprensible, contribuyendo al intercambio entre cognición y emoción, y corrobora que juega un papel importante en la creación, aceptación o rechazo de la identidad cultural.

Por otro lado, Núñez (2014), en su investigación planteó como objetivo central de su investigación, reconstruir la dinámica y tipología de los saberes de los campesinos tachirenses en distintos contextos espacio-ambientales, como acervo cultural de las comunidades rurales y base esencial para redefinir los procesos educativos en la formación de los campesinos, desde una visión antropológico-cultural y dentro del marco de la nueva ruralidad, el autor concluye que los saberes ancestrales son una herramienta de conocimiento que puede ser implementado en el proceso educativo, puesto que dichos saberes constituyen la cultura de una comunidad.

De forma puntual, Arguello (2013), realizó un trabajo de campo con un grupo de 25 niños con edad promedio de 4 años, sobre las aportaciones de la narración oral de cuentos en el aula de educación infantil para el desarrollo de la competencia de comunicación lingüística, con especial

énfasis en el desarrollo del lenguaje oral y concluye que la narración oral tiene un impacto significativo en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los niños desde su primera infancia, lo que supone un mejor acceso a la lengua escrita y a las etapas posteriores de enseñanza aprendizaje; un estudio que también fue realizado de forma similar es el de Núñez (2003), quien realiza un análisis de la importancia de introducir la oralidad en la formación de lingüística y en la literatura escolar de los niños y plantea que el desarrollo de la oralidad facilita la construcción de esquemas cognitivos y elementos para las relaciones dentro de la educación y la sociedad, distintos a los que permite la escritura y la lectura.

Para Ramírez (2009), la lengua oral ha sido desde siempre el hilo conductor de la cultura y tradición entre generaciones, lo que precisamente la hila con la tradición oral, considerada un instrumento útil para adentrarse en la cosmovisión de los pueblos, permite una mayor interacción entre la casa, la comunidad y la escuela, hace de esta última una institución más democrática y participativa, donde se da la oportunidad a todos los pueblos de escuchar su voz y de fortalecer la identidad étnica y nacional.

Por su parte, García y Grajales (2013), recogen algunos elementos a partir de un trabajo investigativo previo con la comunidad indígena Nasa, del Departamento del Cauca, en donde se resaltan los conocimientos propios, específicamente sobre la cosmovisión de territorio y la naturaleza en torno al páramo, las lagunas y las plantas de la región y cómo estos aspectos se pueden contrastar con el conocimiento convencional que se enseña en las clases de ciencias y señalan que se rompe de esta manera con los esquemas tradicionales, que descontextualizan de alguna manera la intencionalidad de la enseñanza, para aportar aspectos necesarios en el diálogo de saberes, entendido éste como un proceso de reconocimiento del sujeto en un contexto particular, con sus experiencias y diferencias en la comunicación entre los dos sistemas de conocimiento (ancestral y convencional).

Por otro lado, Castro, Leudo, Mosquera y Salazar (2005), realicen una investigación basada en reconocer estrategias pedagógicas, para fortalecer los saberes ancestrales en los estudiantes en condición de desplazamiento, que llegan a la institución educativa Carlos Holguín Mallarino, Santiago de Cali, y reconocer la adaptación de diferentes etnias a un nuevo contexto social, mediante un juego de roles. Ellos reconocen que la escuela se presenta como una oportunidad para potenciar los saberes que traen los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, generando nuevas maneras

de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de las prácticas pedagógicas y fortalecer así su proyecto de vida.

Otra de las investigaciones relevantes que abordan la temática de la oralidad en el proceso educativo en comunidades indígenas es la realizada por Crespo (2010), quien elaboró la cartilla Suaya, cuyo nombre en lengua Tucano significa “tejiendo tradiciones”; dicha cartilla es la memoria del trabajo que se realiza desde el Fondo Mixto de la Cultura del Guaviare, en concertación con el Ministerio de Cultura, en las comunidades que habitan los resguardos indígenas de Panure, el Refugio, la Fuga de cultura Tukano-oriental, y el resguardo Barrancón, de la cultura Jiw, o Guayabera, ubicados en el municipio de San José del Guaviare.

Al igual que el anterior, Ruiz & Díaz (2001), realizaron una investigación cuyo objetivo principal es el rescate y la preservación de la identidad cultural de la población indígena de San José del Guaviare de sus costumbres, folclor y de los sitios turísticos de importancia; con el fin de promover el rescate de los valores culturales, resultado de una mezcla de culturas provenientes de distintos lugares del país y buscar mecanismos que lleven a concienciar a la comunidad sobre la importancia de preservar el patrimonio cultural, representado en la flora, la fauna, los sitios naturales, el folclor y la variedad de tribus indígenas.

Saliéndose un poco del enfoque indígena, Arias (2014), basa su estudio en el tema de la educación, pero en el ámbito rural con la finalidad de explorar saberes campesinos, indicando que se desarrollan como fuente de una educación contextual. Desde allí y con el trabajo emprendido por la Organización Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT), se allega información general y líneas base que sirvan como ruta para emprender propuestas educativas rurales que rescaten las prácticas sociales campesinas como sustento para imaginar, construir y pensar una pedagogía de lo rural. Igualmente expone el debate general de la educación y la relación saber-poder visto desde el contexto rural como problema histórico producto de la modernización del país y su sistema educativo, en el cual, los pobladores rurales se configuraron como ocupantes paisajísticos de su propio entorno educativo.

Por último, María Pilar Núñez (2011), resalta la importancia de la oralidad en el ámbito educativo por ser precisamente la institución escolar la que ha de integrar, en un sistema coherente, crítico y humanista, la gran variedad de dimensiones que la integran, de modo que la oralidad se haga presente en las aulas como un conjunto de saberes susceptibles de ser enseñados y aprendidos,

acorde con su innegable valor en el proceso formativo de las personas y en todos los ámbitos de su vida, desde el personal al social, pasando por el académico o el profesional.

2.4.3 Relación entre la escuela y la comunidad

La relación que se presenta entre la escuela y la comunidad en la actualidad muestra gran importancia en el contexto educativo, su presencia se puede evidenciar en las producciones teóricas como en las investigaciones que se han realizado para identificar su incidencia en el proceso de aprendizaje, pero esta relación implica un análisis del contexto social de la educación, en donde se analiza la relación entre la escuela y la familia y entre la escuela y la comunidad.

El estudio de la relación entre la escuela y la comunidad conlleva al análisis de tres enfoques, a saber, “aquellos que entienden la relación escuela - comunidad como situación de encuentro del niño y su entorno en la propuesta escolar; aquellos que atienden a las relaciones entre escuela y comunidad como una relación de interacción entre referentes educativos, por ejemplo, entre docentes y familiares; y aquellos que definen la escuela como un actor comunitario” (Pereda, 2003). La formación educativa que promulga el aprendizaje como dependiente del contexto familiar y comunitario, en donde se desarrollan los estudiantes, indica que la relación existente entre la escuela y la comunidad se desarrolla de forma particular en cada estudiante, por lo que la forma en como el estudiante se desenvuelva dentro de la comunidad y la escuela, infiere de forma directa en el éxito o fracaso del proceso educativo.

Diferentes estudios han hecho alusión a la injerencia que tiene el entorno social en el desarrollo educativo de los estudiantes, que manifiestan las inconsistencias familiares y sociales por las que atraviesan, siendo visible la incapacidad de manejo de algunas situaciones de índole sociocultural presente entre la escuela y la familia y sumado a la frustración que surge ante las expectativas que se tiene sobre el aprendizaje en la escuela y lo realmente aprendido.

Por otra parte, la relación entre escuela y comunidad es abordada como interacción entre referentes educativos. Dentro de la sociología de la educación esta perspectiva surge en el marco de las respuestas a los enfoques deterministas del contexto social en los aprendizajes. En esta propuesta, la relación entre escuela y comunidad no es una situación a resolver en última instancia por el educando, sino un tipo de vínculo entre referentes educativos, ya sea entre personas, docentes y familiares, o entre instituciones, familia y escuela (Pereda, 2003).

La postura de algunas escuelas que incorporan dentro de sus procesos educativos aprendizajes, en donde los estudiantes pueden accionar ante las orientaciones socioculturales que presentan sus familias, se lleva a cabo efectuando actividades de encuentro entre la familia y la escuela, de manera tal, que se establece un vínculo entre los miembros de la comunidad educativa, permitiendo una mejor organización que conlleva a la consecución de logros en el aprendizaje educativo (Lee, Bryck y Smith, 1993).

Por otro lado, para quienes indican que la escuela es un actor comunitario, establecen que esta relación se produce dentro de una red de relaciones, en las que se incluyen tanto a la familia, la escuela, organizaciones sociales, entre otros, los cuales interactúan y se conectan con la finalidad de potencializar los recursos; es decir, se reúnen todos los actores de una misma comunidad para luchar por alcanzar los logros de los miembros de la comunidad (Dabas, 1998).

Uruguay es un claro ejemplo de la aplicación de los tres enfoques mencionados anteriormente, varios estudios han identificado la importancia que tiene la intervención socioeducativa en la formación de los estudiantes, en donde aspectos de índole social, económico y cultural influyen en el aprendizaje, así quedó evidenciado en los estudios realizados por CEPAL y por la Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE) de la Administración Nacional de Educación Pública, que establecieron que la influencia sociocultural es inminente en los objetivos académicos alcanzados por los estudiantes (CEPAL, 1991). Estos estudios establecieron que las escuelas presentan cinco contextos en los que se apoya el proceso educativo del menor; en primer lugar, se hace referencia al nivel educativo de la figura materna dentro del hogar; en segundo lugar, la situación económica y social donde el menor se desenvuelve; en tercer lugar, el equipamiento del hogar; en cuarto lugar, el tipo de vivienda; en quinto lugar, el tamaño de la familia. Estos aspectos se ven reflejados con las cifras presentadas por la UMRE, donde se expone que el 21% de los estudiantes cuyas madres terminaron la primaria completa tuvieron resultados desfavorables en comparación a los alumnos con madres que terminaron la secundaria, quienes registraron mejores resultados en la prueba de matemáticas (ANEP/UMRE, 1999).

Desde otro punto de vista, algunas escuelas mantienen su postura de que son productoras de conocimiento, en donde la organización institucional está dirigida a que los estudiantes superen sus limitaciones y alcancen el aprendizaje, sin importar el contexto social y cultural en el que se desenvuelven, aun así, las escuelas que se catalogan más eficaces en sus procesos educativos,

tienen la particularidad de que desarrollan diversas actividades dirigidas a crear y fortalecer los vínculos entre la escuela y las familias como también, establecen “unas relaciones entre las escuelas y las familias basada en la participación y en la recíproca valoración positiva de la cooperación alcanzada” (ANEP/UMRE, 1999, p. 104).

De acuerdo con la UNESCO en su informe sobre la Situación Educativa de América Latina y el Caribe (UNESCO, 2013), la región Latinoamericana “ha presentado un desarrollo importante en las últimas dos décadas, el crecimiento económico ha sido sostenido” (p. 124), en donde las condiciones de vida de su población mejoro considerablemente en aspectos como la alfabetización y la accesibilidad a la educación, siendo aún visible “la desigualdad social como una característica relevante en la región, que representa el principal desafío a hacer frente” (UNESCO, 2013, p. 57), lo que perjudica alcanzar los objetivos propuestos para el siglo XXI por este organismo.

Factores como la pobreza y el desarrollo social deficiente de algunas poblaciones, sin lugar a dudas afecta el ámbito educativo especialmente para los sectores de mayor índice de pobreza, en donde, además, son notorias las diferencias en la calidad de la educación, que se imparte de acuerdo a razones como el nivel socioeconómico, si se pertenece o no a una etnia, por género, etc., (UNESCO, 2013, p. 57) aspectos que van más allá de la ejecución de las políticas educativas y que demuestran la incapacidad institucional para frenar la desigualdad estructural, en cuanto a educación se refiere, situación que es aún más visible desde la década de los 90, en donde se establece que la educación es un derecho del cual es responsable en forma conjunta tanto el Estado como la sociedad, que incluye a los padres de familia, organizaciones comunitarias y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales (Gajardo y Puryear, 2003).

Es evidente que la sociedad día a día presenta nuevos cambios que son asumidos por la familia, la sociedad, la cultura, la política, entre otros, dichas trasformaciones deben también estar presentes en los procesos educativos, puesto que todo lo que ocurre en los diferentes ámbitos del ser humano también repercute en la escuela, por lo que la escuela debe reaccionar y responder ante los cambios sociales que se presentan a su alrededor, situación que la mayoría de veces es compleja, por lo que la escuela no está preparada para afrontar las problemáticas sociales que la comunidad presenta, siendo necesario crear vínculos entre la escuela y su comunidad (Asso, 2016).

La escuela es el lugar en donde se concentran todas las problemáticas sociales, la pobreza, inseguridad, violencia, drogadicción, entre otros; por lo que es necesario que la escuela se acerque a la comunidad para hacerle frente a estos problemas y buscar en conjunto posibles soluciones para

tratar de mitigarlos a través de la pedagogía, por lo que es necesario que la relación entre la escuela y la comunidad se construya día a día por todos los actores educativos, docentes, estudiantes y comunidad en general; teniendo en cuenta, que gran parte del día los estudiantes conviven en las instituciones educativas, siendo necesario que la comunidad se involucre en el proceso educativo y que no se observen las problemáticas sociales como aspectos ajenos a la escuela (Asso, 2016).

Por otro lado, la comunidad debe intervenir en el proyecto institucional de la escuela, ya sea desde una participación directa en la tarea educativa o en la realización del proyecto estudiantil. Esta intervención se refleja en algunas escuelas más que en otras, dependiendo del tipo de educación que se imparte; como, por ejemplo, en la escuela agrotécnica en donde es más relevante la participación de la comunidad en la realización del proyecto educativo. Sin importar la participación de la comunidad en los procesos educativos, la intervención de la sociedad debe estar dirigida a enriquecer tanto a la escuela como a su comunidad, por ello, el cumplimiento de tareas específicas y la atención a las demandas que manifiesten sus miembros deben ser acatadas de forma integral desde la dimensión política, económica, social y cultural y donde las propuestas educativas tienen como finalidad ser útiles y productivas a la misma comunidad.

De acuerdo con lo anterior, es menester establecer que la intervención de la comunidad en los procesos educativos, parte de un diagnóstico social y económico, que permite identificar sus características y la situación actual del entorno. Partiendo de este diagnóstico se identifican los recursos necesarios para diseñar un trabajo institucional que debe actualizarse constantemente para tomar decisiones frente a lo que se debe realizar con respecto a las diferentes tareas pedagógicas. Con el diagnóstico la comunidad decide que programas y acciones de tipo institucional se deben formular a través de proyectos que permiten el desarrollo de los espacios de formación educativa

La relación que surge entre la escuela y la comunidad permite que el estudiante fortalezca y adquiera competencias profesionales, así mismo, contribuye a que el estudiante se convierta en un agente de cambio para su comunidad, en donde la enseñanza adquirida se practica en diferentes roles dentro de la comunidad, es decir, lo que se enseña en la escuela será puesto en práctica por el estudiante en pro de la comunidad. De esta manera, la formación integral consiste entonces en la adquisición de diferentes competencias y capacidades que se desarrollan en la vida cotidiana y en el entorno del estudiante en donde surgen diferentes vínculos de tipo social, económico, cultural, laboral y productivo.

2.4.4 El papel de las instituciones gubernamentales en aspectos etnoeducativos

El papel estatal en los aspectos etnoeducativos se manifiesta especialmente como una política pública de constante construcción, en la que de acuerdo con el Ministerio de Educación parte en primer lugar de la Constitución Política de 1991, que haciendo mención al tema educativo, dispone de los siguientes artículos: 7º, 10º, 13, 27, 63, 68, 70 y 243, siendo esta Carta Constitucional el punto de partida de la legislación colombiana, que además condujo a que se instaurara en favor de los grupos indígenas la implementación de una educación acorde a sus condiciones, características, aspectos culturales e historia, dejando en el pasado los experimentos educativos en algunas zonas donde habitan indígenas como lo fue en el Cauca y en la Sierra Nevada de Santa Marta. De manera tal, que organismos indígenas como lo es el Consejo Regional Indígena del Cauca/CRIC y la Confederación Indígena Tayrona/CIT plantearon la necesidad de implementar docentes indígenas bilingües, hecho que posteriormente fue legalizado con el Decreto 1142 de 1978 y el Decreto reglamentario 088 de 1976, normas que efectivamente beneficiaron a los grupos étnicos en general. Dentro de los puntos que estas normas establecieron en pro de la educación de los grupos indígenas, se resaltan:

- “La aprobación de procesos educativos concordantes con las características culturales y necesidades de cada etnia
- El derecho de las comunidades a participar en el diseño de sus programas educativos.
- La obligatoriedad de realizar las alfabetizaciones en lengua materna.
- La definición de criterios específicos para selección de maestros(as) indígenas, en especial, que pertenecieran a sus comunidades y fueran bilingües” (Presidencia de la República, Decreto Ley 088, 1978).

Posteriormente, en 1984 el CIT logro que se emitiera la Resolución 3454, mediante la cual, se oficializo a una comisión tripartita para administrar la educación de los indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta, comisión conformada por el Ministerio de Educación Nacional/MEN, el Departamento del César y las autoridades indígenas, hecho que fue de gran importancia para las comunidades indígenas puesto que por primera se concertó este tema entre un grupo étnico y el Estado, el cual dio paso para que otras comunidades étnicas realizaran el mismo ejercicio y se estableciera los lineamientos generales para la educación indígena (MEN, Resolución 3454, 1984).

Para el año 1985, se creó el Programa de Etnoeducación en donde el Ministerio de Educación Nacional estableció una política dirigida a la capacitación educativa “de los maestros indígenas y no indígenas, diseño y producción de materiales educativos bilingües, apoyo a investigaciones en lingüística, antropología y pedagogía, y asesoría, seguimiento y evaluación a proyectos regionales” (Ministerio de Educación Nacional, 1985), así mismo, dicho programa exigió la implementación de la política de difusión en la que a través de varios medios de información se expuso los lineamientos generales de la etnoeducación (Ministerio de Educación Nacional, 1982).

Paralelo a este programa, se comenzó a respaldar los proyectos en etnoeducación que se habían instaurado en la población afrocolombiana y sobre la educación bilingüe, siendo contratados para tal efecto lingüistas que investigaban las lenguas criollas, de igual manera, entre 1985 y 1995, el MEN designó a los Centros Experimentales Piloto/CEP la etnoeducación en las regiones, cuya tarea se enfocó en organizar seminarios de capacitación que estaban a cargo de personal con experiencia en etnoeducación como por ejemplo, “el Centro Colombiano de Estudios en Lenguas Aborígenes/CCELA adscrito a la Universidad de los Andes, la Universidad Nacional, la Universidad de Antioquia, la Universidad del Valle, la Universidad del Cauca, la Universidad de la Amazonia, la ONIC, la OIA, la OREWA y el CRIC, el Instituto Caro y Cuervo, las fundaciones Gaia, Colombia Nuestra, Etnollano y Puerto Rastrojo” (Enciso, Serrano, Nieto 1996).

Con la Constitución Política de 1991, el MEN reestructura la política etnoeducativa estimando para ello lo siguiente:

- Contrató profesionales de grupos étnicos como funcionarios
- Promovió la creación de Comités Departamentales de Etnoeducación
 - Se consolida la idea de la concertación regional con los líderes de los grupos étnicos para el tema educativo.
 - Problemática:
 - ✓ Muchos de los líderes no representaban en la práctica a las comunidades
 - ✓ Algunos líderes desconocían a las autoridades tradicionales
 - ✓ Las autoridades tradicionales no entendían de que se trataba la concertación de la interculturalidad.
 - ✓ Los docentes empezaban a enfrentarse al manejo pedagógico de lo “propio y lo ajeno” en la escuela sin haber recibido suficiente formación

- ✓ Los docentes trataban de cumplir, pero terminaban repitiendo los esquemas de su propia experiencia educativa que había sido orientada en todo sentido desde una óptica occidental.
- Se concertó con los obispos que administraban la Educación Contratada/EC y atendían a estudiantes indígenas, así mismo, se nombró a coordinadores de etnoeducación por parte de la EC en todos los departamentos, con el fin de que se incluyera la etnoeducación en los establecimientos educativos que administraban.
- Formación docente, añadiendo convenios con universidades que tenían programas de licenciatura en etnoeducación.
- Diseño y elaboración de materiales educativos.
- Investigación lingüística, pedagógica y antropológica.
- Construcción y dotación de escuelas.
- Educación de adultos en comunidades indígenas.
- Apoyo a evaluación de experiencias educativas.
- Asesoría directa a grupos étnicos en todo el territorio nacional (Ministerio de Educación Nacional, 1985).

Así mismo, la ONIC estableció algunos parámetros que servían de guía para la etnoeducación, los cuales fueron aceptados por el MEN e incorporados en la política pública sobre grupos étnicos, esta política estaba dirigida a procesos organizativos comunitarios, la solución de sus problemas y la reivindicación de la identidad cultural, paso seguido, en 1994 se expide la Ley 115 - “General de Educación”-, en la que se incluye la educación de los grupos étnicos y en la que participaron de forma activa estos grupos en la elaboración de dicha norma ” (Congreso de la Republica, Ley 115, 1994), pero que finalmente contrajo inconformidades por parte de los indígenas en los siguientes aspectos:

- “La etnoeducación venía impulsando el diseño de currículos integrados y los artículos que ordenaban trabajar con áreas obligatorias fueron entendidos como una contradicción. En muchos departamentos se pensó que los indígenas y afrocolombianos debían replantear sus propuestas curriculares. Algo similar ocurrió con los temas de proyectos transversales, nombramiento de maestros y selección de contratos” (Congreso de la Republica, Ley 115, 1994).

- “La mayoría de los grupos había avanzado en procesos de formación de bachilleres pedagógicos a través de la profesionalización de maestros(as) indígenas y no indígenas. La Ley fue interpretada como una manera de acabar con las aspiraciones de muchos de estos(as) docentes en ejercicio que esperaban ser nombrados(as) y de otros(as) que soñaban con posesionarse luego de su grado, porque al emitirse la Ley se comenzó a exigir que todos los docentes fueran licenciados” (Congreso de la Republica, Ley 115, 1994).
- “Se había avanzado en la posibilidad de contratar a los sabedores de las comunidades como maestros tradicionales. La Ley 115 cerró esa posibilidad porque a pesar del Art. 62 lo que se hizo en las regiones fue seguir las pautas para nombramiento de docentes ordinarios, que aparecen especificadas en otro capítulo de la Ley” (Congreso de la Republica, Ley 115, 1994).

En el año 2001, la intervención estatal en lo que respecta a la etnoeducación se reflejó en una reestructuración al MEN, que consistió básicamente en un cambio de la política del Programa de Etnoeducación, que hasta ese entonces estaba inscrito a la Dirección de Calidad de la Educación Preescolar, Básica y Media, en el año 2002, dicho cambio se vio reflejado en la suspensión de la financiación de proyectos puntuales (Robinson, 2003).

Como se puede observar, los procesos en lo que se ha emprendido la legalización de la etnoeducación en el país tiene su origen en políticas públicas en cabeza del Estado como también, por políticas privadas de los grupos étnicos, siendo un deber compartido entre el Estado y los grupos indígenas, el cual, para muchos, trajo consigo conflictos y división al interior de las comunidades indígenas, así lo manifiesta el taita Lorenzo Muelas, “Si yo hubiera sabido que todos estos cambios nos iban a traer tanta división y tanta descomposición, no hubiera participado como lo hice en la Asamblea Nacional Constituyente” (Enciso, 1996), de forma similar lo ha considerado la ONIC que ha manifestado “La escuela, por su acción misma ha significado para nuestras comunidades la pérdida de nuestra identidad, y la forma más concreta de desintegración cultural. Sin embargo, por esa misma razón, las comunidades la asumen como un espacio de apropiación del medio exterior, ente de conocimiento y acceso al prestigio y poder dominantes” (ONIC 1995, p. 5).

Dentro de las políticas públicas más relevantes en donde se evidencia la intervención de las instituciones gubernamentales con relación a la Etnoeducación, en la tabla 3 se puede observar en que han consistido dichas políticas:

Tabla 3 Políticas públicas en Etnoeducación

Período	Política – Líneas de acción
1985 - 1990	<p>1985: Se crea la oficina de Etnoeducación. - Capacitación y profesionalización de maestros indígenas y no indígenas y agentes educativos. - Diseño y producción de materiales educativos en lenguas vernáculas y español. - Apoyo a investigaciones. - Asesoría, seguimiento y evaluación. - Difusión de lineamientos y memorias de seminarios. - Convenios y contratos con universidades, grupos de investigación y organizaciones indígenas. - Se incluye a San Basilio de Palenque y a San Andrés, Providencia y Santa Catalina</p>
1991 - 2000	<p style="text-align: center;">1991</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comienza a aplicarse la Constitución política • Se Inicia política de concertación. - Contratación de funcionarios de los grupos étnicos • Creación Comités Departamentales de Etnoeducación • Nombramiento coordinadores de etnoeducación de la Educación Contratada • Capacitación coordinadores y docentes (nivelación, profesionalización y actualización). • Financiación investigaciones y producción de materiales bilingües. • Apoyo financiero a primeras licenciaturas en etnoeducación. <p style="text-align: center;">1994</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ley 115 – General de Educación. Incluye capítulo de grupos étnicos. <p style="text-align: center;">1995</p> <p>Se legaliza la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras. Se emite el Decreto 804, reglamentario del Título III, Capítulo 3º de la Ley 115.</p> <p style="text-align: center;">1996</p> <p>La política de etnoeducación publicada por el MEN incluye principios y fundamentos sugeridos por líderes de grupos étnicos, planes de vida, PEI/PEC, y diferencia etnoeducación afrocolombiana de indígena.</p> <p style="text-align: center;">1998</p>

	Decreto 1122. Reglamentario del Artículo 39 de la Ley 70. Crea la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.
2001- 2002	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimiento de la etnoeducación afrocolombiana: difusión Cátedra de Estudios, seguimiento y sistematización de experiencias sobresalientes, I foro de etnoeducación afrocolombiana. • Formulación y adopción de políticas, planes y programas. • Apoyo a la administración educativa regional - Reuniones nacionales de concertación con grupos étnicos • Disminución de la asesoría a comunidades y de financiación a proyectos puntuales. • Se incluye al pueblo Rom. • Por reestructuración estatal disminuye nómina y equipo etnoeducación.
2003 - 2004	<p>Plan Nacional de Desarrollo 2003-2006, hacia un Estado Comunitario (Ley 812 de 2003): Revolución educativa: Calidad, cobertura, eficiencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formulación de políticas, planes y programas. • Asesoría y fortalecimiento territorial. • Reuniones departamentales de concertación con grupos étnicos y autoridades de los entes territoriales. Oficina de etnoeducación del MEN vuelve a las regiones. • Identificación, promoción y seguimiento a experiencias exitosas y pertinentes. • Fomento de redes pedagógicas <p style="text-align: center;">2003</p> <ul style="list-style-type: none"> • Directiva ministerial 08. Orientaciones para el proceso de reorganización de entidades territoriales que atienden población indígena. • Directiva 12. Orientaciones relacionadas con la Educación Nacional Contratada <p style="text-align: center;">2004</p> <ul style="list-style-type: none"> • Directiva 011. Orientaciones para la prestación del servicio educativo en entidades territoriales que atienden población afrocolombiana y raizal.

Fuente. Ministerio de educación

2.6 El papel de los niños, la familia, la comunidad, los docentes y las entidades territoriales en el contexto.

2.6.1 Fortalecimiento de una política educativa en un país multicultural

Los procesos de formulación de políticas educativas dirigidas a los pueblos indígenas se iniciaron a finales de la década del 70 con la promulgación de los decretos 088 de 1976 y 1142 de 1978, con los cuales se reestructuró el Sistema Educativo y el Ministerio de Educación Nacional. Dentro de los cambios que se introdujeron, se establecieron: la participación, la cooperación, la investigación, el uso de lenguas nativas, la gratuidad, la financiación descentralizada, la elección especial para etnoeducadores y los calendarios flexibles.

Para la población afrocolombiana, a partir de los años 90, se reconoció el derecho de estas comunidades a tener una educación propia con participación en la construcción curricular.

Con la promulgación de la Constitución Política de 1991, la educación se reconoce como un servicio público que tiene una función social, que va más allá de los fines individuales y son inherentes a la misma, dentro de estas finalidades se resalta que la educación debe ser continua, esto significa que se trasmite de generación en generación tanto los valores, los conocimientos, la cultura, las costumbres, entre otros; así mismo, la educación debe estar dirigida a promover un cambio social, en donde se renueven algunas estructuras en pro del progreso colectivo; la educación debe preparar al individuo a los cambios sociales que presenta la sociedad, es decir, facilitar la inserción del individuo en el grupo social (Delval, 1999, p. 92).

En cuanto a los grupos étnicos, estos tienen derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural, es así, como en Colombia se han identificado como grupos étnicos a los pueblos indígenas, las comunidades negras, afrocolombianas, raizales del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, el pueblo Rom o Gitano, los mestizos y los blancos, los cuales han propendido por su reconocimiento como partícipes activos en la construcción de la nación colombiana, buscando su autodeterminación política, económica organizativa y cultural (Ministerio de salud, 2019).

En este contexto, la Etnoeducación aparece y se oficializa en el país como una política de Estado para la atención educativa de los grupos étnicos, respondiendo también a la movilización política del movimiento indígena en los años 70 y como desarrollo del principio constitucional de

reconocimiento a la diversidad étnica y cultural de la nación, que trajo como consecuencia la generación de un marco normativo especial que contempla, entre otras, las siguientes definiciones y alcances:

- Como derecho y servicio público, la educación en Colombia debe garantizar la adquisición de conocimientos en el proceso de enseñanza –aprendizaje, para lograrlo es necesario realizar pedagogías participativas dentro de un marco intercultural, en donde los grupos étnicos puedan desarrollar dentro de las aulas de clase, su cultura, lengua, tradiciones y demás aspectos que son únicos en su cultura (Ministerio de educación, 2017).
- La educación que se imparte a los grupos étnicos si bien se imparte en concordancia con los fines generales de la educación estipulada en Colombia, tiene la particularidad de que adiciona aspectos sociales y culturales propios de cada grupo étnico, los cuales son incorporados en el aula de clase por los mismos miembros de la comunidad, en donde se intercambian saberes, tradiciones, vivencia y demás, con la finalidad de mantener vigente su cultura (Artunduaga, 1994)
- Lo anterior significa que los programas académicos dirigidos a los grupos étnicos deben responder y ser afines a las necesidades y forma de vida de cada grupo étnico, por ello, en cabeza de la autoridad de dicho grupo reposa la responsabilidad de realizar en conjunto con las autoridades respectivas, el diseño de los procesos educativos que se tienen que aplicar dentro de su comunidad, esto hace parte del derecho que la Constitución Política establece, por ello, el gobierno bajo el reconocimiento de esta potestad constitucional facilita los recursos a que haya lugar para lograr dicho cometido (Universidad del Rosario, 2014).
- El currículo de la etnoeducación se diseña teniendo en cuenta varios aspectos, por un lado, el territorio, la autonomía, lengua, usos, costumbres y en general, a su forma de vida, por ello, es inminente que en su construcción se cuente con la participación de toda la comunidad educativa (Etnoeducacion Buenaventura, 2012).

Para las comunidades Negras en particular, la Ley 70 de 1993 dispone que al igual que las comunidades indígenas, tienen en derecho de diseñar su propio proceso educativo en conformidad a sus necesidades y cultura, es así, como la autoridad de estas comunidades también es quien debe liderar dichos procesos y acomodarlos en conformidad a los niveles educativos dispuestos a nivel

general en el país, este derecho se torna obligatorio para todo establecimiento educativo y se hace efectivo a través de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos” (Ministerio del Interior, 2012).

2.6.2 Revolución Educativa: hacia una oferta diferencial

El avance normativo para la atención educativa dirigida a las etnias y las acciones que de allí se desprendieron, no siempre se han reflejado en un mejoramiento de las condiciones de vida de estas comunidades. Hoy se requiere un esfuerzo conjunto, por parte de la comunidad educativa y de la sociedad en general, para lograr un real reconocimiento, valoración y fortalecimiento de la diversidad cultural. En otras palabras y a partir de los enunciados de la normatividad especial, es necesario fortalecer acciones y diseñar otras nuevas, que materialicen lo jurídicamente establecido, trabajando de manera concertada con las organizaciones representantes de las etnias para construir, desde las comunidades de base, una oferta educativa integral que reconozca la función educadora en espacios que van más allá del ámbito escolar, y en los cuales se proyecta el futuro de estas poblaciones, como sociedades que conforman la nacionalidad colombiana, que están en constante transformación y autorreconocimiento.

En esta perspectiva, el Ministerio de Educación Nacional ha iniciado procesos y acciones en las entidades territoriales, dentro de los cuales se destacan:

- I. Educación para grupos étnicos y transversalidad. Con proyectos específicos en los ejes de la política (cobertura, calidad, eficiencia y pertinencia), y en un marco de inclusión y equidad, los dos viceministerios vienen trabajando de manera concertada con la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras(CPN), conformada mediante el Decreto 2249 de 1996, y la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Política Educativa para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI), creada por el Decreto 2406 de 2007, en la elaboración de lineamientos de política y la propuesta de acciones concretas en las secretarías de educación.
- II. Se han impartido directrices y orientaciones a los equipos de las secretarías de educación para que apoyen la implementación en las instituciones educativas de sus entidades territoriales acciones dirigidas a las etnias, que permitan innovar los procesos educativos con propuestas pedagógicas y didácticas, y construcción de nuevos modelos, transformando los proyectos educativos institucionales PEI para tener en cuenta otras

formas de educación no escolarizada, endógena, con procesos especiales de selección de docentes, recuperación de lenguas y alfabetos, entre otros aspectos.

- III. Reconocimiento de las poblaciones y labor interinstitucional. Se ha avanzado en la visualización de las etnias en el sistema educativo. En 2009 se han identificado 812.671 estudiantes matriculados en preescolar, básica y media, 12.368 docentes que atienden poblaciones afrodescendientes y 3.790 etnoeducadores para estudiantes indígenas, se han descrito las principales causas de la deserción escolar (deterioro de la infraestructura, dispersión en la ubicación de las escuelas, dificultades para el acceso, presencia de docentes no pertinentes, PEI y currículos no concertados, falta de oferta de secundaria y dificultad para acceder a la educación superior, entre otras), y se vienen buscando soluciones articulando acciones y programas con otras entidades del Estado como: Familias en Acción, Red Juntos, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (restaurantes escolares, etc.), Acción Social, Ministerio de Comunicaciones, SENA y apoyo de organismos internacionales (OEI, UNESCO, OIM, etc.).
- IV. Educación superior. Para mejorar y ampliar la oferta, se han creado 34 Centros Regionales de Educación Superior (CERES) en departamentos y territorios habitados por etnias.
- V. Modernización, equipo humano y concurso docente. Con la modernización de las secretarías de educación se han fortalecido equipos responsables del tema etnoeducativo y se han realizado estudios para determinar las plantas de docentes acordes con las necesidades de estas poblaciones. Entre 2005 y 2006 tuvo lugar el primer concurso especial para docentes que atienden poblaciones afrodescendientes, está en proceso de concertación el diseño de un estatuto docente especial para los pueblos indígenas y la continuidad del concurso para docentes que atienden poblaciones afrocolombianas.
- VI. Armonización de visiones y concepciones.

2.7 Espacio y tiempo local y regional como fuente del conocimiento

2.7.1 Espacio y tiempo

Durante las últimas décadas vienen sucediendo profundas transformaciones de los espacios urbanos y rurales, así como también grandes cambios en las articulaciones entre los estados nacionales y otras territorialidades. Entre los factores asociados a estas dinámicas están el

crecimiento demográfico a escala planetaria, la creciente movilidad poblacional y la acentuación y aceleración de los procesos económicos, tecnológicos y culturales de globalización.

Las perspectivas predominantes en las ciencias sociales y en las prácticas políticas -pero también, en los discursos cotidianos-, tienden a tratar espacio y tiempo como categorías dadas y separadas, además de perder de vista el poder explicativo que ofrece el estudio de las espacialidades en la tarea de comprender las dinámicas y procesos sociales. En el tratamiento de los procesos históricos y socioculturales, por ejemplo, se han definido y concebido a menudo los hechos sociales como sujetos a modificaciones sucesivas en el tiempo: evolución, progreso y desarrollo, según esquemas causales, lineales, cronológicos y teleológicos. Por su parte, el tratamiento del espacio se ha sustentado a menudo en esquemas cartesianos que resuelven la referencia a las espacialidades con el empleo accesorio de mapas, imágenes, fotografías o descripciones físico geográficas, en las que no media una aproximación reflexiva a categorías como localidad, región, frontera o paisaje, entre otras (Soja 2008, p. 38).

Los hechos sociales, ya sea a escala micro o macro, con frecuencia son “descritos o interpretados como los productos materializados de aquello que suele ser considerado como procesos históricos, sociales, políticos, económicos, conductuales, ideológicos, ecológicos y así sucesivamente, pero no espaciales” (Soja 2008,40). En las últimas décadas, elaboraciones derivadas de los planteamientos efectuados por Michel Foucault (1967), David Harvey (1998), Lefebvre (1991), Doreen Massey (2006), José Luis Pardo (1992), Milton Santos (2000) y Edward Soja (1989), entre otros, apuestan por otorgar al espacio un lugar fundamental en la comprensión de los procesos de cambio y las relaciones sociales.

Se trata, entonces, como ha señalado Lefebvre de asumir el espacio como una producción en la que intervienen prácticas sociales, pero que, a su vez, produce efectos sobre las dinámicas sociales; y como lo ha planteado Santos, que esa producción puede ser comprendida como un sistema de relaciones entre objetos y acciones. También, como es claro en Foucault y Harvey, se considera que el control del espacio, mediante acciones de división, homogeneización y jerarquización, constituye un dispositivo eficaz para la instauración y reproducción de regímenes políticos y económicos.

Así es que las ciudades, los territorios, los paisajes, los cuerpos, y las materialidades, deben dejar de ser vistos como escenarios para convertirse en factores clave dentro del establecimiento y proceso de cambio de las prácticas sociales. Este giro en la manera de concebir las espacialidades

tiene repercusiones en la manera en que ha sido tratada la cuestión del tiempo en el pensamiento social. Una vez restituida la capacidad de agencia de las formaciones espaciales en los procesos sociales y de construida la hegemonía que las categorías del tiempo han tenido respecto de la concepción del espacio en los pensamientos modernos (Piazzini, 2006).

Si hay una multiplicidad de espacialidades que se producen mediante prácticas, lo propio ocurre con multiplicidad de temporalidades como la historia, la memoria y, la planeación. Este aporte de los estudios del espacio a una reconceptualización de las categorías del tiempo se comprende porque, en efecto, algunos de los planteamientos más fecundos del giro espacial se han derivado de una fuerte crítica a las principales formas del pensamiento moderno sobre el tiempo, generalmente asociadas con visiones historicistas y evolucionistas, desde las cuales el espacio ha sido considerado un factor secundario a la hora de explicar o interpretar los procesos sociales (Duncan 1994, 46; Foucault 2007, 177; Harvey 1998, 229; Massey 2006, 71; Soja 1989, 1).

De acuerdo con esta tesis, por lo menos desde el siglo XVIII europeo, el pensamiento del tiempo habría ordenado cronológica, teleológica, política y moralmente las diferencias y distancias espaciales, en lo que sería un aspecto central de la imaginación geográfica y de la geopolítica de la modernidad (Massey 2006, p. 64). Como contra-argumento para demostrar que el pensamiento histórico en realidad no ha descuidado la dimensión espacial de la vida social, se podría poner como ejemplo la denominada geografía histórica, una perspectiva desarrollada desde el campo de la historiografía para dar cuenta de las transformaciones que ocurren sobre el espacio como resultado de las actividades humanas.

No obstante, se abre un campo de indagación que la historiografía contemporánea difícilmente consideraría dentro de sus agendas disciplinares “¿cómo la operación histórica y los regímenes de historicidad se relacionan con determinadas formaciones espaciales, llámense éstas territorios, lugares o dinámicas geopolíticas? ¿Cómo el lugar de enunciación (en estricto sentido) del historiador compromete, por lo menos en parte, su interpretación del pasado?” lo que conduce a plantear, la forma en cómo funcionan las geografías de la historia, la arqueología y del conocimiento en general (Piazzini 2010).

Pero en la perspectiva de aprovechar la potencia analítica que procuran estas inversiones y asociaciones conceptuales, se debe afrontar un problema fundamental: ¿cómo dar un tratamiento simétrico a las relaciones entre espacio y tiempo? ¿Cómo ponderar de manera simultánea las experiencias y concepciones espaciales y temporales? Varias han sido las respuestas a este

interrogante. Edward Soja, al emprender la tarea de reincorporar lo espacial en el pensamiento social contemporáneo, señalaba que “su interés no era borrar la hermenéutica histórica sino abrir y recomponer el territorio de la imaginación histórica por medio de una especialización crítica, para lo cual proponía adoptar un materialismo histórico-geográfico, una triple dialéctica de espacio, tiempo y sociedad” (Soja 1989, 12). Otros han propuesto emplear el concepto de tiempo espacio para indicar una relación inextricable entre los dos términos (Wallerstein 1998; May y Thrift 2001).

La separación entre ellos es fundamentalmente analítica; tiempo y espacio son dimensiones a las que en determinadas condiciones se les concede la bondad de servir como ángulo de observación, pero muy a menudo son indivisibles al interior de las prácticas y procesos sociales. Pero más allá de este aspecto de carácter estratégico, lo cierto es que las sociedades modernas han generado y hecho operativa la diferencia y las jerarquías entre espacio y tiempo. Anthony Giddens ha planteado que durante el Medioevo (habría que precisar: europeo) la relación entre espacio y tiempo era inseparable, mientras que en la modernidad emergieron las categorías de espacio y tiempo como entidades absolutas y separadas (Giddens 1994, p. 29).

Asimismo, Walter Mignolo, ha señalado que esta separación no se registra en otras culturas, como por ejemplo en los Andes suramericanos en donde el pueblo indígena pachakuti que manejan la lengua aymara, no distingue entre espacio y tiempo (Mignolo 2002,69). Con todo, la separación moderna entre estas dos categorías no quiere decir que no hayan existido o no existan relaciones entre ambas. La tesis misma de Giddens sobre la ocurrencia de un “distanciamiento espaciotemporal en la modernidad así como aquellas otras que recientemente han planteado la ocurrencia de fenómenos de "compresión espacio temporal" asociados a la globalización del capital” (Harvey 1998, p. 339), indican que, aun cuando aparentemente separados, espacio y tiempo han mantenido entre sí complejas articulaciones mediante las cuales se configuran las experiencias y concepciones de los sujetos acerca de lo que es el mundo, su lugar en el mismo, las velocidades y las distancias, el devenir y las diferencias culturales, entre otros aspectos. De hecho, Johannes Fabián (1983) ha considerado que “la crono política es la ideología de la geopolítica, con lo cual se hace visible que detrás de un discurso hegemónico acerca del tiempo, los pensamientos modernos han agenciado prácticas espaciales determinantes a la hora de garantizar el control económico y político. En consecuencia, una perspectiva simétrica de tratamiento de espacialidades y temporalidades deberá hacer visible, cómo, cuándo y dónde emergen diferencias entre estas dos

categorías en trayectorias geohistóricas específicas, cómo éstas entran en tensión o se relacionan, o cómo se articulan de una manera que no admite separaciones” (Fabián 1983, p. 144).

2.7.2 Espacio, sociedad y materialidades

La operación de re conceptualización de las categorías de pensamiento sobre el espacio y de sus relaciones con el tiempo posee un correlato de consecuencias (Buchli, 2002) por una parte, si el espacio ha sido tratado de forma secundaria frente a las cuestiones del tiempo, la comprensión de las materialidades en su relación con las actividades humanas ha estado supeditada al primado de lo social (Appadurai, 1991). Por otra parte, esas materialidades han sido tratadas como entidades dadas, fijas y pasivas y, así como el giro espacial ha permitido comprender el espacio en sus relaciones simétricas con el tiempo, una serie de planteamientos recientes han permitido abordar críticamente las materialidades en una perspectiva simétrica respecto de lo social (Latour 2005; Miller 1998 y Thomas 1999).

Lo anterior se hace visible particularmente en dos perspectivas: “las tesis de Milton Santos sobre el espacio como producto de relaciones y las de Bruno Latour y otros a propósito de la teoría de redes y actores (ANT). De acuerdo con Milton Santos, el espacio puede ser entendido como el producto de las relaciones entre sistemas de objetos y sistemas de acciones. Estos objetos cuya "naturaleza" es, después de millones de años de intervención humana, realmente técnica y artificial (herramientas, máquinas, cultivos, bosques, asentamientos, caminos, carreteras, fábricas, puertos y aeropuertos, centrales de generación de energía, etc.), no adquieren sentido (función o significación) si no es en relación de coexistencia con otros objetos, con lo cual se deben a determinadas lógicas espaciales” (Santos 2000, 54). Pero para Santos, aún en esa relación sistémica, esos objetos no adquieren pleno sentido sino es por las acciones humanas (Santos 2000, 70).

Ahora bien, estos objetos se relacionan con unas técnicas y acciones específicas y en tal sentido materializan una historicidad; “la técnica es tiempo congelado y revela una historia” dice Santos (2000, p. 42), con lo cual los objetos tienen la particularidad de hacer tangibles los tiempos. En esta perspectiva, se puede decir que las materialidades hacen visibles y tangibles las relaciones entre el espacio y el tiempo, funcionando a la manera de un cronotopo (en el sentido de Bajtin), que tiene la capacidad de “condensar el tiempo y hacerlo visible en el espacio” (Piazzini 2008, p. 176). Pero en los planteamientos de Milton Santos, la capacidad de agencia de los objetos estaría

todavía en un lugar secundario frente a las acciones humanas, es decir, del mundo de lo social (Latour 2005, p. 108).

Ello introduce una perspectiva diferente, en donde ya no se trata necesariamente de identificar relaciones de causalidad entre un fenómeno y las fuerzas sociales que lo producen, sino también entre actores humanos y no-humanos que devienen como tales en la medida en que se relacionan entre sí. Lo social se refiere entonces a estas asociaciones, que no explican, sino que deben ser explicadas: “no hay sociedad, no hay dominio social, no hay relaciones sociales, que pueden generar asociaciones detectables” (Latour 2005, p. 108). Así, los atributos y formas de las entidades se adquieren de manera performativa: en medio de las relaciones se opera la emergencia misma de las entidades, las cuales afectan a su vez las relaciones. Esta performatividad puede dar lugar a relaciones efímeras o duraderas (Law 1999, p. 4). Entonces las entidades, o mejor los actores, son efecto de las redes.

No existen entidades preexistentes a sus relaciones, y mucho menos atributos inherentes a las mismas (Law 1999, p. 3). De allí que sea recomendable efectuar una crítica a los juegos de oposición entre naturaleza y sociedad, objetivo y subjetivo, material e inmaterial, en relación con los cuales se suele tradicionalmente demarcar el ámbito de referencia desde el cual se inician las investigaciones. Así, por ejemplo, naturaleza y sociedad no deben constituir puntos de partida para establecer, entre otras cosas, diferencias entre fenómenos sociales o naturales. Lo social y lo natural constituyen "purificaciones" mediante las cuales el pensamiento moderno ha clasificado el orden de las cosas, invisibilizando las relaciones y entidades, menos puras (híbridos), que les han dado vida. Pero valga la pena reiterar que, como en el caso de las categorías de espacio y tiempo, no es que esas oposiciones no hayan existido o no existan, sino que son resultado de condiciones específicas, en las cuales determinadas entidades, en sus relaciones, les han dado vida.

Esta crítica de lo social, tiene un beneficio adicional: los actores no son siempre humanos. Humanos y no humanos (máquinas, objetos, dispositivos) interactúan entre sí sin que la separación de unos en el terreno de lo social y discursivo y de otros en el de lo natural o físico, resulte relevante para calificar los resultados de esas interacciones. Al otorgar a los no humanos el poder de actuar, esto es, de ser mediadores (no simples intermediarios) es decir, que introducen modificaciones, que hacen la diferencia al entrar en un juego específicos de relaciones, se está replanteando la frontera entre lo social y lo natural. Una derivación de la concepción tradicional de lo social, es que las cosas (o las materialidades) juegan el papel de entes pasivos sujetos a la intencionalidad

de los humanos, ya sea como materia prima para moldear, técnica para satisfacer necesidades humanas o como expresiones de la cultura. O simplemente, como objetos que constriñen la actuación humana. En este sentido, las ciencias sociales han dejado la comprensión de lo que son estas "cosas", estos artefactos, a modelos explicativos subsidiarios de la epistemología de las ciencias físicas y naturales, las cuales las han tratado como cosas en sí, como entidades dadas (Dagognet 2000).

3. Metodología

En este capítulo se trae a colación la estrategia metodológica que se llevó a cabo para el desarrollo de la investigación. Se parte de la contextualización con respecto a los procesos etnoeducativos dispuestos en los lineamientos del MEN con respecto a la educación propia; posteriormente, se explica el método empleados y los instrumentos de recolección de información, los cuales permitieron constatar la realidad de la institución objeto de estudio.

Partiendo de lo anterior, el Ministerio de educación ha dispuesto el desarrollo de procesos etnoeducativos que contienen la educación propia, los proyectos educativos comunitarios, a partir de la consulta y participación de las comunidades en la construcción de procesos escolarizados y no escolarizados. Esta propuesta incluye metodologías, orientaciones, contenidos y procedimientos para su desarrollo que involucran a todos los actores sociales.

La apuesta para desarrollar proyectos etnoeducativos pretende a través de herramientas y orientaciones, guiar a las comunidades y a las secretarías de educación en la elaboración de una guía conceptual, pedagógica, metodológica y operativa de las acciones educativas que se deben desarrollar para la atención pertinente de un grupo étnico o complejo sociocultural. Su propósito es, en primera instancia, la permanencia cultural de estos pueblos y comunidades, el ejercicio de la autonomía y respeto a sus territorios e, igualmente, orientar a las entidades responsables de la prestación del servicio hacia acciones específicas para llevar a cabo prácticas comunitarias (estrategias pedagógicas o desarrollo de modelos); así se permite la permanencia de los integrantes de estas comunidades en condiciones de equidad y competitividad frente al resto de la población. El proyecto etnoeducativo define los objetivos y los procesos metodológicos de la educación: el qué, por qué y cómo de la etnoeducación.

En esta construcción se han diseñado, conjuntamente con las comunidades, rutas metodológicas o ciclos que proponen el siguiente procedimiento:

- Generar procesos de consulta y concertación de los grupos étnicos, garantizando el derecho a la autodeterminación y a la toma de decisiones sobre la educación que quieren para su pueblo o comunidad.
- Construir los proyectos etnoeducativos y su práctica pedagógica comunitaria.
- Orientar los procesos de participación de las comunidades y las diferentes entidades públicas y privadas, especialmente las secretarías de educación, en la prestación del

servicio, conformando un tejido interinstitucional para la atención educativa diferencial y pertinente. El ciclo se cierra con la suscripción de alianzas entre el Ministerio, las secretarías y los representantes de los grupos étnicos, operando a través de comités técnicos que permitan identificar las necesidades educativas, las acciones requeridas para cumplirlas y hacer el seguimiento a los compromisos adquiridos.

Los proyectos etnoeducativos se concretan en una práctica y aplicación comunitaria, al involucrar en los procesos curriculares la reflexión frente a las actividades cotidianas de una comunidad (económicas, sociales, políticas y culturales), lo que permite mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la interacción entre el aula y las actividades que se desarrollan por fuera de ella, fortaleciendo los procesos de educación propia. El aula se transforma en aula abierta, crítica e integrada a la vida comunitaria, donde se cristalizan estrategias pedagógicas (modelos etnoeducativos), que incluyen el fortalecimiento y el uso de lenguas propias y la utilización de saberes de otras culturas.

De esta manera y en coherencia con una educación en y para la vida, las propuestas pedagógicas de los grupos étnicos integran áreas y saberes en proyectos de aula-comunidad que promueven el desarrollo de competencias de manera transversal. En la práctica, las competencias propenden al desarrollo del Ser Social para el fortalecimiento cultural del grupo étnico en el contexto de un país y un mundo diverso. También, en este marco, cada grupo étnico -con sistemas de valores propios dan sentido a la existencia cultural- y permiten un diálogo con otras culturas.

Para estos grupos, las competencias constituyen básicamente el desarrollo de compromisos y relaciones culturales, comunitarias, sociales y con la naturaleza, en las cuales son fundamentales las relaciones entre sociedades. Las competencias básicas son desarrolladas desde la integralidad, a partir de la ética, el comportamiento, la responsabilidad y los sistemas de valores, cuyo objeto central es el compromiso de mantenerse como comunidades dentro de la nación colombiana.

3.1 Investigación cualitativa

Esta investigación pretende conocer una realidad, pero a través de sus protagonistas, forma de vida, usos y costumbres, es una investigación que pretende describir la situación problema de un grupo étnico ubicado en el municipio de El Retorno, Guaviare., por ende, la información que

se recoge proviene precisamente de la conducta observada, en esta investigación, el investigador tiene una relación más cercana con las personas objeto de estudio, de forma similar lo exponen Taylor y Bogdan (1987), citados por Blasco y Pérez, quienes explican que sus características:

La investigación cualitativa es inductiva. Los investigadores siguen un diseño de investigación flexible, comenzando sus estudios con interrogantes vagamente formuladas, el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. Se estudia a las personas en el contexto de su pasado y las situaciones actuales en que se encuentran (p. 32).

De forma puntual este método contiene las siguientes características:

Tabla 4 Investigación cualitativa

ENFOQUE CUALITATIVO					
CARACTERÍSTICAS	OBSERVA PROBLEMAS SOCIALES, ECONÓMICOS, POLÍTICOS A PROFUNDIDAD	PROCESO	IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	APORTES	RESULTADOS DE LO PARTICULAR A LO GENERAL
	SE RELACIONA CON LA PROBLEMÁTICA		IDENTIFICACIÓN DE LOS SUJETOS QUE HACEN PARTE DEL PROBLEMA		CONTEXTUALIZA EL PROBLEMA
	USA LA OBSERVACIÓN		MÉTODO INDUCTIVO		CONOCE DE FONDO LA PROBLEMÁTICA
	LA INFORMACIÓN SE EXTRAER DE DATOS YA CONSIGNADOS		SUBJETIVIDAD		MAYOR INTERPRETACIÓN DEL PROBLEMA

Fuente. Blasco y Pérez, 2013

3.2 Investigación acción participativa

La investigación acción participativa se caracteriza porque pretende transformar las relaciones entre investigador e investigado, partiendo de la producción del conocimiento empleando para ello el diálogo con quienes construyen la realidad, que se entiende como propia de los sujetos que participan en la construcción de dicho conocimiento. En palabras de Fals Borda (1987):

La IAP propone una cercanía cultural con lo propio que permite superar el léxico académico limitante; busca ganar el equilibrio con formas combinadas de análisis cualitativo y de investigación colectiva e individual y se propone combinar y acumular selectivamente el conocimiento que proviene tanto de la aplicación de la razón instrumental cartesiana como de la racionalidad cotidiana y del corazón y experiencias de las gentes comunes, para colocar ese conocimiento al servicio de los intereses de las clases y grupos mayoritarios explotados, especialmente los del campo que están más atrasados (p. 5).

3.3 Unidad de análisis y de trabajo

Al ser una investigación de tipo cualitativo, se acude a emplear como instrumentos de recolección de información, la observación, la entrevista y el análisis documental.

- Entrevista

Este instrumento de recolección de información es empleado para obtener datos bien sea de uno de los sujetos o de expertos que tengan conocimiento de la problemática que se investiga, al respecto Taylor y Bogan (1992), indican que es “un conjunto de reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y sus informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que los informantes tienen respecto a sus vidas, experiencias o situaciones” (p. 122); Concepto complementado por Alonso (1994), al manifestar que:

la entrevista se construye como un discurso enunciado principalmente por el entrevistado pero que comprende las intervenciones del entrevistador cada una con un sentido determinado, relacionados a partir del llamado contrato de comunicación y en función de un contexto social en el que se encuentren (p. 45).

Para fines de esta investigación se ha optado por emplear la entrevista de tipo semi estructurado la cual de acuerdo a Bravo y García (2013), se caracteriza porque presenta:

Teniendo en cuenta lo anterior, en la presente investigación se realizará una entrevista a los líderes o personas con importancia dentro de la comunidad, es decir, los sujetos objeto de estudio son los estudiantes de la comunidad indígena del Resguardo La Asunción.

- Análisis documental

Este instrumento de recolección de información permite describir aspectos relevantes de la problemática acudiendo a bibliografía que se efectuado con respecto al tema investigado, así lo considera García (2002), quien afirma que este instrumento es:

una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada sistemática para facilitar su recuperación. Comprende el procesamiento analítico- sintético que, a su vez, incluye la descripción bibliográfica y general de la fuente, la clasificación, indización, anotación, extracción, traducción y la confección de reseñas (p. 23).

Bajo este concepto, en la investigación se realizará un análisis con respecto a la oralidad, creencias y tradiciones en el proceso educativo de estudiantes de origen indígena, de forma puntual, se indagará en bases de datos académicas como Redalcy, Dialnet, Scielo, repositorio universitarios y bases de datos institucionales.

- Observación

Este instrumento se caracteriza porque permite al investigador evidenciar de forma directa la problemática, los actores y todos los aspectos que la causan y las consecuencias que traen consigo; al respecto, Egg (1996) manifiesta que “es una búsqueda deliberada, llevada con cuidado y premeditación, en contraste con las percepciones casuales, y en gran parte pasivas, de la vida cotidiana”

De acuerdo con el autor, la observación puede ser participante o estructurada, en esta investigación se realizará una observación participante puesto que se pretende observar la problemática bajo un propósito establecido, que en este caso está dirigido a indagar las tradiciones, la cultura, forma de vida de los estudiantes del resguardo indígena objeto de estudio, con la finalidad de lograr establecer la importancia que tiene la oralidad en esta comunidad, es decir, se observa a los estudiantes, padres de familia, docentes, miembros del resguardo indígena y demás, que hagan parte de forma directa e indirecta de esta comunidad.

3.4 Población

La población objeto de esta investigación son los estudiantes de la comunidad indígena del Resguardo La Asunción, conformada por 17 estudiantes desde grado preescolar hasta quinto de primaria. Esta población tiene una característica particular, los estudiantes son indígenas, pero hacen parte de diferentes pueblos indígenas lo que significa que dentro del resguardo y, por ende, en la escuela, hay una mezcla de saberes, tradiciones, cultura y lenguas; sin embargo, es paradójico observar que los estudiantes no saben ni conocen su lengua materna, es decir, existe una pérdida de un aspecto fundamental de su cultura.

Si bien la población a estudiar son los estudiantes, asimismo, será partícipe a toda la comunidad educativa y del resguardo indígena como tal.

3.5 Fases Metodológicas

Durante el desarrollo de la investigación es importante conocer el nivel de conocimiento que tienen los estudiantes con respecto a su lengua materna y la forma en como la expresan en el aula de clase, teniendo en cuenta que el proceso académico guarda una estrecha relación entre lo que se enseña y el conocimiento que posee el estudiante, es necesario indagar en el entorno del alumno y desarrollar nuevas experiencias aplicadas al contexto de los estudiantes, de manera tal, que se pueda obtener nueva información e identificar cuáles son los factores que inciden en que los estudiantes de este resguardo no conserven su tradición oral y pierdan gran parte de sus tradiciones.

La metodología se llevó siguiendo 3 fases que se describen a continuación:

Fase N° 1. Acceso al ámbito de la investigación (descripción del sitio objeto de estudio)

Requiere de un acercamiento al área de estudio; para esto se hará la identificación de la persona de mayor relevancia en la comunidad, a quien se le dará a conocer los propósitos, los objetivos y la aportación al estudio. En la tabla 5 se incluirá la identificación de los líderes del resguardo que serán entrevistados.

Tabla 5 Persona de mayor relevancia en el Resguardo

IDENTIFICACIÓN DE LÍDERES DEL RESGUARDO			
NOMBRE	CARGO	ENTREVISTADO	
		SI	NO

Fase N° 2. Recolección de datos

Implica la toma de registro en el diario de campo, imágenes fotográficas y grabaciones, de las observaciones y actividades, los formatos de encuestas desarrolladas, y el resultado del listado de interrogantes en las entrevistas.

Durante el proceso de desarrollo de la recolección de datos, la investigadora será participe de dichas prácticas (hasta donde la comunidad lo permita), salidas a cacerías, momentos de encuentros culturales, momentos de desarrollo de prácticas ancestrales entre otras.

Para la recolección de información se acude a los instrumentos de la observación, notas de campo, esta última seguirá el formato estipulado en la tabla 6.

Tabla 6 Formato Diario de campo

NOTAS DE CAMPO		
LA ORALIDAD COMO PARTE Y FUENTE DEL CONOCIMIENTO EN LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS DE LA COMUNIDAD INDÍGENA DEL RESGUARDO LA ASUNCIÓN		
Tesista	LUZ AMPARO OBREGÓN RIVAS	
FECHA	VISITA	COMENTARIOS

Entrevistas

Este instrumento se aplicó a los padres de familia de los 17 estudiantes de la escuela “La Asunción”, consta de 14 preguntas abiertas, que permitirán evidenciar la relación escuela - comunidad; en la tabla 7, se expone las características de este instrumento. Se hace la salvedad que debido a la distancia y difícil acceso a algunas familias solo fue posible entrevistar a 11 padres de familia.

Tabla 7 Características entrevista relación escuela - comunidad

Universo	17 Padres de familia de los estudiantes del resguardo indígena La Asunción
Población	Estudiantes de grado preescolar a quinto de primaria
Muestra	11 Padres de familia de estudiantes del resguardo indígena La Asunción

Unidad de Análisis	Relación escuela – comunidad
Tipo de pregunta	14 Preguntas abiertas

En la tabla 8 se expone el instrumento empleado para realizar la entrevista a los padres de familia de los estudiantes del resguardo indígena.

Tabla 8 Cuestionario entrevista relación escuela – comunidad

Entrevista sobre caracterización relación escuela- comunidad		
Nombre del entrevistado		
Edad		
Ocupación		
Personas que viven en el hogar		
Adultos:	Jóvenes:	Niños:
CUESTIONARIO		
1. ¿Qué aspectos de la comunidad indígena Tukano le llama más la atención? Por ejemplo: usos, costumbres, convivencia, colonización, entre otras		
2. ¿Participa de las actividades que realizan en la escuela?		
3. ¿Se interesa por el rendimiento académico de su hija o hijo?		
4. ¿Asiste a las reuniones de padres de familia convocadas por el docente?		
5. ¿Cómo es la participación de la comunidad en las actividades que se realizan en la escuela?		
6. ¿Los usos y costumbres propios de su grupo son tenidos en cuenta en la escuela?		
7. ¿Con que frecuencia asiste a la escuela?		
8. ¿Cómo padre de familia y parte de la comunidad, cual es la relación con el docente?		
9. ¿Qué actividades se desarrollan en la escuela y en cuáles participa?		
10. ¿Considera que la escuela es importante para su comunidad?		
11. ¿Qué otras actividades se realizan en la escuela?, ¿Qué tan frecuentes son estas actividades?		
12. ¿Qué usos suele hacer la comunidad de los espacios de la escuela?		
13. ¿Conoce si hay espacios de la escuela que son restringidos a la participación de la comunidad y porque?		

14. ¿En qué medida conoce el desempeño académico de su hijo en la escuela?, ¿Qué aprenden los niños en la escuela?

La segunda entrevista está dirigida a las personas consideradas como conocedoras de las tradiciones, cultura y forma de vida del resguardo indígena la Asunción, en la tabla 9, se exponen las características de este instrumento:

Tabla 9 Características entrevistas a persona clave

Universo	Miembros de la comunidad conocedoras de las tradiciones, cultura y forma de vida del resguardo indígena la Asunción
Muestra	Personas clave portadoras del conocimiento <ul style="list-style-type: none"> • Profesor – Daniel Peña • Capitana – Irene Vasconcelo El Sabedor - José Vasconcelo
Unidad de Análisis	Conocimiento ancestral
Tipo de pregunta	28 Preguntas abiertas

En la tabla 10 se expone la entrevista realizada a las personas clave del resguardo indígena.

Tabla 10 Cuestionario entrevista a personas clave

Entrevista sobre caracterización relación escuela- comunidad	
Nombre del entrevistado	
Edad	
Ocupación	
CUESTIONARIO	
1. ¿Cuénteme sobre la forma de vida y costumbres de la etnia indígena Tukano?	
2. ¿Cómo le parece la forma en cómo se imparte la educación la institución educativa la Asunción?	
3. ¿Dentro de lo que conoce sobre la educación, considera que se debe mejorar o cambiar algo?	

4. ¿Qué es lo negativo y positivo de la educación que se imparte a los estudiantes de la institución educativa la Asunción?
5. ¿Cómo está organizada la escuela La Asunción?
6. ¿Quiénes son los responsables de la toma de decisiones en la escuela?
7. ¿Qué esperan de la educación que se imparte en la institución educativa la Asunción?
8. Según su visión, ¿qué funciona y qué no funciona en la institución educativa la Asunción?
9. ¿Qué problemáticas tiene la comunidad y cómo la escuela puede contribuir para mitigar los a partir del desarrollo de determinados aprendizajes en los estudiantes?
10. ¿Conoce la labor que realiza el docente con respecto a la educación de los niños del resguardo indígena de la Asunción?
11. ¿Sabe qué conocimientos se imparten en la situación educativa en la Asunción?
12. ¿Considera que se aprende enseñando aspectos propios de su etnia, es decir, si a través de una educación propia los estudiantes adquieren conocimientos?
13. ¿Tiene conocimiento acerca lo que significa la educación propia?
14. ¿Tiene referentes de otras comunidades con relación a otras formas de impartir el currículo?
15. ¿Reconoce algunas debilidades en el sistema educación que se imparte la institución educativa la Asunción?, De ser afirmativa la respuesta mencione cuáles
16. ¿Qué debilidades y fortalezas encuentran en la formación que se imparte? ¿Qué les gustaría que mejorará?
17. ¿Qué elementos y valores de su cultura considera importante que sean compartidos con los niños no indígenas? Y con nuestra sociedad.
18. De acuerdo con el Plan de Vida de cada comunidad, la educación debe ser autónoma para el buen vivir de cada comunidad ¿Considera usted pertinente el desarrollo de los aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes indígenas desde la educación propia?
19. ¿Porque se abandonó la enseñanza de la lengua?
20. ¿En la institución educativa la Asunción se desarrollan los elementos culturales y la cosmovisión como procesos de formación con los indígenas? De ser afirmativa la respuesta indique ¿Cómo?, ¿quién y cuándo se realizan? De ser negativa la respuesta indique el por qué si abandonó

21. ¿Qué conocimientos tienen los niños de la lengua y de la cultura? ¿Cuáles se han perdido y qué consecuencias tiene sobre el manejo y la relación territorio-humano?
22. ¿Dentro del resguardo se discute sobre la importancia de preservar la cultura? De ser afirmativa la respuesta ¿Cómo se plantea que se debería hacer este proceso de recuperación y quiénes serían los responsables? De ser negativa la respuesta ¿Por qué no se ha hecho?
23. ¿De quién es la responsabilidad del aprendizaje de los menores?
24. En la actualidad, en el día de hoy ¿Cuál considera usted es el papel de la oralidad en el desempeño cotidiano de una persona?
25. ¿Qué cantidad de tiempo debería disponerse para la práctica y orientación de la oralidad en el aula? ¿Usted en su práctica diaria cuanto dispone para ello?
26. ¿Qué docentes principalmente, de que áreas o asignaturas deberían encargarse de la orientación y desarrollo de las practicas orales?
27. ¿Usted pone en práctica algún medido para la orientación de las prácticas orales en el aula? Si es afirmativa la respuesta, descríbala
28. ¿La oralidad es una forma de expresión el ser humano que es posible potenciar en la escuela?, ¿La oralidad se enseña en el aula?

Fase N° 3. Construcción de Propuesta pedagógica

Partiendo de la información recolectada y el análisis de la misma, se elaborará una propuesta pedagógica que sirva como puente en la construcción de conocimientos pedagógicos, a partir de la caracterización de los saberes orales y ancestrales de la comunidad del resguardo indígena la asunción.

4. Análisis y discusión de resultados

Este capítulo es el resultado del análisis de la información recolectada tanto documentalmente como en el trabajo de campo. Su importancia radica en que se expone, por un lado, lo dispuesto en la norma y lineamientos sobre los procesos educativos en grupos étnicos y por otro, las realidades de los contextos de estas comunidades indígenas. Logrando identificar las falencias y posibles soluciones para hacer efectiva una educación propia en las instituciones indígenas y de esta manera, recuperar las tradiciones, la cultura y las costumbres propias.

Ahora bien, de acuerdo a la estrategia metodológica dispuesta en el capítulo anterior, para la recolección de información se acudió a las personas de mayor relevancia en el Resguardo la Asunción, en la tabla 11 se identifican los líderes de esta comunidad a la que se les realizó las entrevistas.

Tabla 11 Persona de mayor relevancia en el Resguardo

IDENTIFICACIÓN DE LIDERES DEL RESGUARDO			
NOMBRE	CARGO	ENTREVISTADO	
		SI	NO
Daniel Peña	Docente	X	
Irene Vasconcelo	Capitana	X	
José Vasconcelo	El Sabedor	X	

Instrumento de la observación

En una de las visitas realizadas al Resguardo, pude acompañar a sus habitantes a pescar, el sitio era una laguna pequeña, muy lodosa, donde ellos acostumbran a pescar con toldillo. Estuvimos ahí cerca de 1 hora, me enseñaron a pescar de esa forma y sacaron entre 40 a 50 peces más o menos. De regreso estuvimos en el río donde las mujeres se dispusieron a arreglar los peces, mientras dialogábamos sobre esas actividades y las cosas que hace diariamente; y ver como los chicos jugaban en los potrillos y nadaban. (Ver figura 8).

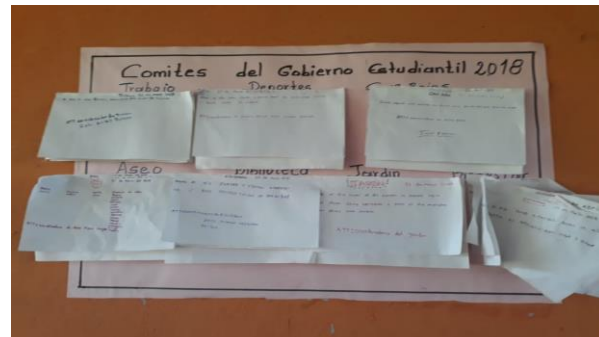
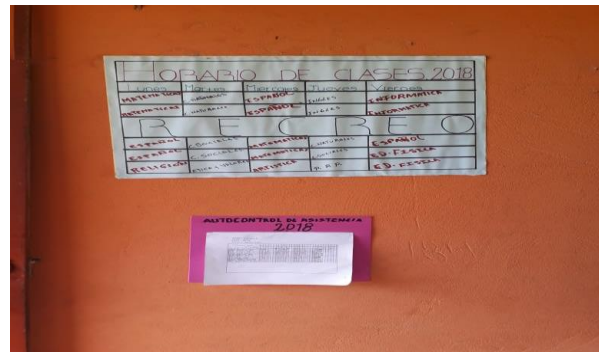
Figura 8 Día de pesca



Durante mi visita, quise conocer la escuela de esta comunidad, pude observar que la misma consta de dos aulas, un salón grande abierto, la habitación del docente y una cocina. En una de las aulas están los estudiantes organizados por grupos teniendo en cuenta el grado en el que se encuentren, también cuentan con una pequeña biblioteca. En la pared hay una especie de tablero pequeño donde están organizados los comités creados por el docente y estudiante para las diferentes actividades a realizar, así con los representantes del gobierno estudiantil y otras anotaciones de acuerdos hechos para la convivencia en el aula. (Ver figura 9).

Me presenté a los estudiantes y empecé a interactuar con ellos, les hice preguntas referentes a sus cursos, donde vivían, como era su recorrido para llegar a la escuela, que tanto les gustaba estar ahí, esto con el fin de entrar e confianza y dialogo.

Figura 9 Aula de clase



Aseo
 22 de mayo del 2018
 Para el día Jueves y Viernes arregiar los 17 broas los niños niños del grado 3^{er} y 4^{to}

Biblioteca
 22 de mayo del 2018

ATT: coordinadora de Biblioteca
 Jeisy Yolanda Cuesta Piedra
 Eaitan

16-abril-2018
 Cruz Roja
 23 de mayo 2018

Cuando alguien está enfermo me ayuda para que se dirijan para su casa

ATT: coordinadora de Cruz Roja
 Jaily Pateños

Aseo
 21 de mayo del 2018
 21 de mayo del 2018

Para el día Jueves y Viernes arregiar los 17 broas los niños niños del grado 3^{er} y 4^{to}

ATT: coordinadora de Aseo
 Marien Vargas

Trabajo
 Trabajo 21 de mayo 2018
 Para el día Viernes arregiar para hacer los trabajos

ATT: coordinadora de Trabajo
 Robi Arley Turbay

Aseo
 21 de mayo del 2018
 21 de mayo del 2018

Deportes
 21 de mayo del 2018
 Para el día Lunes, Miércoles y Jueves traer los uniformes limpios y traerlos al profesor

ATT: coordinadora de deportes
 Marien Vargas



A parte de lo anterior, de acuerdo a lo manifestado por el profesor, a esta escuela asisten 17 estudiantes en los siguientes grados:

- Grado Preescolar: 1 Estudiante
- Grado 1°: 5 Estudiantes
- Grado 2°: 2 Estudiantes
- Grado 3°: 4 Estudiantes
- Grado 4°: 3 Estudiantes
- Grado 5°: 2 Estudiantes

Así mismo, los estudiantes están distribuidos entre indígenas y mestizos:

- Tukano oriental: 5 Estudiantes
- Desano: 2 Estudiantes
- Guanano: 2 Estudiantes
- Sikuani: 2 Estudiantes
- Mestizos: 6 Estudiantes

De forma puntual se observó lo siguiente:

- El docente no hace uso de las guías de escuela nueva que le fueron entregadas para realizar su trabajo.
- En los 4 años de presencia del docente, nunca ha sido visitado por su director y/o coordinador.
- La escuela ha sido sometida a constantes cambios de instituciones. Y ha sido administrada por diferentes entidades Asopamune – Sedguaviare – Diócesis.
- No hay apoyo por parte de las entidades gubernamentales con el mantenimiento y protección de la cultura y tradiciones de la comunidad. Hasta hace un año se pagó a una persona para enseñar a los estudiantes bailes, tejidos entre otras actividades culturales de la comunidad.
- El horario de clase no contempla el desarrollo de la educación propia. Esta no es evidente en las actividades académicas de la escuela.
- No se suplen las necesidades de la escuela. Hay falta de herramientas para el docente realizar sus actividades.
- Pude observar según lo manifestado por la comunidad en general, que la relación entre la comunidad y la escuela es mínima, puesto que la comunidad no recibe por parte del docente apoyo en las pocas actividades culturales que se desarrollan, situación que es recíproca de

acuerdo a lo expuesto por el docente, quien manifiesta que las actividades que la escuela realiza, en muchas ocasiones los padres de familia no permiten que los estudiantes participen. No se reconoce apoyo de ambas partes.

- En razón de lo anterior, la comunidad en general manifiesta su descontento de ser administrados por la arquidiócesis; aspecto que consideran, limita que en la institución educativa se pueda impartir una educación propia. Situación que sería diferente, de ser parte de la secretaria de educación. Este aspecto se debe en parte, según lo observado, que entre el docente de la institución, la comunidad y la arquidiócesis no hay una relación amena en la que prevalezca el trabajo en equipo.
- Para complementar lo anterior, la comunidad manifiesta que el docente es apático a las actividades que hay se realizan, mientras que el docente dice que la comunidad no colabora en las necesidades de la escuela.
- Los padres de familia asisten a los llamados realizados por el docente en cuanto a reuniones programadas en el cronograma educativo.
- No se realiza talleres de escuela de padres.
- Dentro de las charlas realizadas con algunos miembros de la comunidad, manifiestan que son conscientes de que sus hijos han perdido parte de sus tradiciones y cultura, entre ellas la lengua propia de su etnia.
- Se observa como los adultos se comunican haciendo uso de esta, pero es evidente y por testimonio de ellos que esta no es enseñada a los menores del resguardo.
- En mi visita pude observar que la escuela del resguardo indígena hay perdido parte de su identidad, pero la comunidad manifiesta que en algunas ocasiones realizan actividades con el fin de recuperar un poco de la cultura que poco a poco se ha ido degradando.
- En cuanto al cuidado y mantenimiento de sus tradiciones culturales, algunos pobladores de este resguardo manifiestan no tener interés en que el conocimiento de su cultura sea transmitido a futuras generaciones, esto en parte a que algunas familias están conformadas por padre y madre de distintas etnias con lenguas diferentes.
- No hay interés de los padres en transmitir los conocimientos tradicionales a los menores.
- La comunidad manifiesta que en la escuela no se desarrollan prácticas pedagógicas que incentive la educación propia, a pesar que en el manual de convivencia de la Diócesis esta plateada para las comunidades indígenas que administran. No óbstate a ello, los estudiantes

llevan un cuaderno de dialogo y actividades que realiza en Tukano. Es una actividad fuera de la planeación del docente.

- Hasta hace algún tiempo la alcaldía enviaba personal a dar clases talleres sobre danzas, elaboración de utensilios etc.
- El docente argumenta que es difícil que los niños del resguardo La Asunción, adquieran la Lengua, es tarea de los padres y ellos al pertenecer cada uno a una etnia distinta se les facilita hablarles en lengua español. Hay casos donde entre padres no hablan la Lengua de su compañero o compañera.
- Las autoridades del resguardo (capitana, presídete y representantes de la asociación de padres) han solicitado y expuesto sus razones al interés de ser partes de una institución educativa más cercana.
- Es evidente el gran acercamiento de la comunidad a la vida occidental, observando que sus viviendas en su mayoría cuentan con cocina y baños hechos en cemento enchapadas.
- Se pudo identificar que la escuela no cuenta con un PEI (Proyecto Educativo Institucional), existe en la actualidad un manual de convivencia en el cual está contenido un horizonte institucional planteado para todas las instituciones educativas que se encuentra a cargo de la Diócesis de San José del Guaviare.

Instrumento Notas de campo

En lo que corresponde al diario del campo, se realizaron tres visitas al reguardo indígena objeto de estudio, las notas de campo se realizaron en donde se encuentran las personas que se están estudiando, logrando identificar entre otros aspectos, la forma en cómo se comportan dentro de su entorno, en tabla 12 se expone lo registrado en las visitas realizadas al resguardo y la forma en cómo se puso en práctica esta técnica.

Tabla 12 Notas de campo

NOTAS DE CAMPO		
LA ORALIDAD COMO PARTE Y FUENTE DEL CONOCIMIENTO EN LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS DE LA COMUNIDAD INDÍGENA DEL RESGUARDO LA ASUNCIÓN		
Tesista	LUZ AMPARO OBREGÓN RIVAS	
FECHA	VISITA	COMENTARIOS
22 de agosto de 2018	Casa de la familia López	Al llegar a la vivienda encontramos parte de la familia López, el señor Octavio López, su esposa, la hija menor, la esposa del docente del resguardo y dos de sus hijos y doña Amelia López quien es la primera

		habitante o fundadora del resguardo la Asunción; los cuales se disponían a ir de pesca a una laguna, la cual quedaba a 25 minutos de camino de la casa, cruzando el río.
18 de septiembre de 2018 Hora: 10:00 am	Escuela la Asunción: Charla y actividades con estudiantes – Actividad “Un día en la escuela”	<p>Fue un martes en las horas de la mañana, al llegar el docente estaba en el aula en sus labores pedagógicas, me presenté ante el docente y procedí a explicarle el objetivo de mi visita y de la investigación que estaba realizando. El docente extrañado y un poco desconfiado se alejó dejándome sola en el aula con los chicos.</p> <p>Me acerqué a una pared donde había dibujos hechos por ellos con su nombre en español y en Tukano, a partir de ahí procedí a hacerles preguntas sobre los conocimientos que tenían sobre su cultura y si hablaba la lengua de sus padres, a lo que respondieron que no, que, si comprenden lo que los adultos hablan, pero no tienen la capacidad de hablarlo. En el aula el docente les tiene el cuaderno de Tucano en el cual ellos aprenden y recuerdan algunas palabras.</p> <p>Se realizó la actividad UN DÍA EN LA ESCUELA. Donde le entregue a cada niño una hoja de papel y lápices de colores donde ellos debían plasmar en un dibujo lo que hacían un día en la escuela desde salir de su casa y un dibujo con la actividad que más les gusta.</p>
11 de abril de 2019 – Hora: 02:00 pm	Visita a la escuela la Asunción	En esta visita el objetivo fue realizar un entrevista para conocer el estado de la escuela frente a la comunidad y las entidades, así como la relación que hay entre docente, comunidad y escuela
9 de mayo de 2019. Hora: 2:00 pm	Visita a don José Vasconcelo (El Sabedor).	Esta visita se realizó con la finalidad de entrevistar al sabedor de la comunidad, una persona mayor, considerado por la comunidad como el portador del conocimiento ancestral de su comunidad, así como de tener el conocimiento necesario para sanarlos de algunos males y/o enfermedades.

Figura 10 Actividad "Un día en la escuela"





Así mismo, las entrevistas fueron realizadas de manera informal puesto que en este tipo de comunidades el investigador debe interactuar de manera informal con la comunidad para evitar

cualquier tipo de intimidación o recelo por ser extraña a la comunidad. A continuación, se expone un relato de la entrevista realizada a la capitana del resguardo.

Entrevista a doña Amelia López – Primera habitante del Resguardo

La entrevista consistió básicamente en conocer sobre el proceso de salida del Vaupés, sus motivos y el proceso de asentamiento en el resguardo la asunción. A lo cual ella narro lo siguiente:

Fue en el año 1962 cuando a sus escasos 21 años de edad, doña Amelia López y su esposo Don Bautista Acosta salieron de Monfort en el alto Vaupés con destino al departamento del Guaviare. Tiempo en el cual se encontraba en proceso de construcción la carretera de llevaba del Retorno a Calamar. Su llegada e debió precisamente, porque su esposo trabajaría como mano de obra en dicha construcción, requerían de una cocinera, puesto que fue ocupado por Doña Amelia. Fue un cura llamado Fernando quien los trajo en avión desde Monfort a San José, y de ahí a donde estaba la construcción de la carretera. Con ellos llegaron siete personas. Iban 6 meses de estar en ese sitio. Era apenas una trocha, selva aun de lo que sería la carretera, cuando Doña Amelia cansada y aburrída de cocinar para 80 obreros, sin una parrilla para azar las arepas, con un fogón a leña, y llevando la comida a caballo, decidió decirle a su esposo que se regresaran. Faltaba poco tiempo para terminar el trabajo, al culminar regresaron a Monfort.

Un día conversando con su padre de los escasos de alimentos que había, doña Amelia le cuenta que en el Guaviare había mucha comida, - le dije “papa allá si hay comida, animal, pescado, de todo, vámonos más bien para allá”-. Fue así como como al año siguiente (1963) junto a la familia Suarez, Doña Amalia y Don Bautista Acosta empacaron fariña y se embarcaron en un potrillo de palo (canoas) de regreso a San José, allí vivieron un año.

En 1964 se fueron a vivir al retorno, ya había carretera e ingresaban carros pequeños. Estando en San José el cura Fernando quien era el contratista les pidió trabajar nuevamente, ella en la cocina y don Bautista en la construcción. Tiempo después el cura Fernando se enferma y muere, por lo que llega un nuevo patrón, otro cura, el cual un día les pide ir al río Inírida a pescar ya que la comida en ese sitio se escaseaba. Venían río abajo cuando miraron los perros saltar del potrillo hacia un salado; corrieron detrás de los perros y llegaron a un sitio llamado Caño Rayas.

Había mucha comida, animales, arboles, y estaba cerca al río, no había nadie habitando aquel lugar. Fue en junio de 1964 cuando junto a doña Ceferina y el esposo, dejaron marcado el fundo en el cual vivirían.

Al terminar la pesca regresan al Retorno, los indígenas que trabajaban en la carretera ocuparon ese espacio donde actualmente está ubicado el hospital municipal. Alrededor de sus viviendas cada familia tenía sembrada comida. En vista de que la comida para los trabajadores escaseaba, los colonos que llegan a trabajar como mano de obra en la carretera, invaden las casas y espacio ocupado por los indígenas, obligándolos así a dirigirse a Caño Rayas al sitio que ya habían dejado marcado. En 1968 el ingeniero Miguel Arado de forma verbal, hace entrega a las dos familias indígenas de tierra para que vivieran, sin saber que ese sitio ya había sido identificado y escogidos por los ellos. Fue ya en 1969 cuando comienzan a llegar, la familia del hermano de Doña Amelia, luego otro hermano, primos y sus familias y así sucesivamente se fue poblando el territorio.

Entrevista a la Capitana

La capitana argumenta que es difícil y ha sido difícil el acercamiento a la escuela por parte de la comunidad ya que el docente es muy reacio o apático a algunas actividades culturales, no se integra ni permite o lidera a los estudiantes para que estos hagan parte de dichos encuentros y los que lo hacen es por apoyo e inducción de sus padres.

En cuanto al estado de la escuela la capitana argumenta que han tocado infinidades de puertas buscando mejores condiciones y no ha sido posible, en todas partes le niegan la posibilidad que la escuela haga parte de una institución más cercana y así poder acceder a más y mejores beneficios. En cuanto al conocimiento tradicional la comunidad promueve y realiza encuentros culturales con otras comunidades indígenas con el fin de intercambiar conocimientos. Esto es contradictorio en cuanto a la transmisión del conocimiento en los miembros de la comunidad, ya que este no se transmite de adulto a niños y no se ve interés de ninguna de las partes en que sus hijos aprendan y continúen transmitiéndolo, es extraño darme cuenta que los chicos o son capaces de hablar de forma fluida la lengua materna o paterna a pesar que entienden lo que escuchan. A lo cual la comunidad dice que son los papas que no les enseñan eso desde casa.

El interés de la comunidad según lo dicho por la capitana es que la comunidad viva como la cultura occidental, teniendo los servicios básicos necesarios y viviendas dignas, dejando de lado las casas de madera y paja (las chozas). Ellos consideran que desde que estaban en el Vaupés, jamás vivieron en chozas.

Entrevista con el profesor del Resguardo

Al dialogar con el profesor se encontró que: hay un olvido por parte de las entidades tanto administrativas como gubernamentales para con la escuela; el docente argumenta sentirse solo en el proceso que hay olvido hasta de los padres de familia que según lo dicho por el, hace caso omiso a las necesidades (limpieza, agua, etc.). La escuela pertenece a la institución educativa morichal viejo, del resguardo morichal viejo en el municipio del Retorno. La cual queda muy distante de su municipio, y debido a esto su rector no realiza visitas a la escuela.

La escuela es administrada por la Diócesis, los cuales hace visitas de forma esporádica 1 o 2 veces al año. No recibe material de dotación ya que este es entregado directamente al centro educativo en morichal viejo.

En cuanto a las prácticas pedagógicas, el docente indica que realiza sus clases regido bajo el plan de estudio de la diócesis, diseñado para todas las escuelas, pero la escuela no cuenta con un proyecto educativo institucional, aun sabiendo que en el libro manual de convivencia creado por la diócesis, se establece que las escuelas indígenas deben trabajar teniendo en cuenta la etnoeducación, refiriéndose a su educación propia, sin embargo, el docente manifiesta que dicta todas las áreas del saber cómo si fuese una escuela para colonos, dejando de lado su naturalidad y conocimientos ancestrales. El argumenta que trabaja de dicha forma ya que así se lo exige la diócesis. Aun así, el docente indica que cada semana durante una hora trabajaba con los niños en el cuaderno de Tukano, esto con el fin de practicar y conocer palabras en dicha lengua, cabe anotar que hay otras leguas en la comunidad.

Entrevista al sabedor

La entrevista fue realizada al sabedor de la comunidad, una persona mayor, considerado por la comunidad como el portador del conocimiento ancestral de su comunidad, así como de tener el conocimiento necesario para sanarlos de algunos males y/o enfermedades.

En su dialogo el me relata cómo se formó parte de la comunidad, da su opinión sobre lo que está sucediendo con el conocimiento tradicional de la comunidad y lo que él cree del papel de la escuela. Información que constata lo hablado con la capitana y algunas personas de la comunidad.

El sabedor indica que anteriormente junto con otros habitantes enseñaban a algunos niños y jóvenes, manifiesta que él no es un paye, que el paye es como un dios que hace caer truenos, cuenta algunas historias sobre este dios que tiene poderes sobre humanos y que ellos le tienen

miedo; indica que sabedor es aquella persona que cura, conoce de enfermedades, sabe hacer rezos, pronostica el día de la muerte de alguien; manifiesta que ellos vienen de Brasil y pasaron al Vaupés, cuando vivían allá tenían casas en madera, techada en paja, acostumbraban a programar actividades en donde participaba toda la comunidad, hacían casas en barro, chica y no se vestían en ropa sino en guayuco y en la mayoría de tiempo mantenían desnudos, era normal.

Manifiesta que en las reuniones que realizaban, los jóvenes aparte, los niños no se podían arrimar donde los más viejos o los jóvenes porque en esas reuniones se decían muchas groserías, en cuanto al conocimiento, los niños solo se dedicaban a jugar no se les permitía estar donde los viejos “Pa fuera acá no pueden estar los chinos, acá no dejan arrimar los chinos”.

Cuenta que la primera vez que llegaron a este resguardo fue hacia 1942, la primera fundadora fue doña Amelia López; de donde provienen es muy distinto, allá los estudiantes están aparte, los sacerdotes no nos permitían hacer varias cosas como tomar chicha, tampoco dejaban arrimar a los blancos porque ellos enseñaban cosas muy malas.

Discusión de los resultados a partir de la teoría y percepción del investigador

Teniendo en cuenta lo manifestado por los entrevistados sumado a lo observado por la investigadora, se resalta lo siguiente:

Hallazgos	Adaptación	Confrontación
Multiculturalidad y pluriculturalidad en el resguardo indígena y en el aula de clase	Protección constitucional	Educación como un derecho; pluralidad cultural es un derecho fundamental
Currículo no está diseñado en proporcionar una educación propia	Lineamientos del MEN establecen que la educación propia debe basarse en tradiciones y costumbres	Prada (2017): El modelo de educación propia debe surgir de las necesidades y expectativas de las comunidades indígenas.
Perdida de tradición oral, costumbres, cultura. Los estudiantes no conocen sobre su lengua materna	Implementación del PEC en el que se incorpore	Prat Ferrer (2008), Oliveros (1996), Rocha (2010): califican la oralidad como un instrumento del lenguaje mediante el cual se trasmite conocimiento.

Respecto del cuadro anterior, la etnoeducación en la institución educativa objeto de este estudio, no desarrolla los lineamientos establecidos por el MEN con respecto a que las enseñanzas

impartidas en la escuela deben realizarse bajo las tradiciones y costumbres de la comunidad indígena, esto incluye la lengua materna y, por ende, la tradición oral.

Como bien se ha expuesto en el recorrido de esta investigación, la tradición muestra la relación que existe entre lenguaje y la identidad cultural en una comunidad indígena, el lenguaje es un factor que determina las condiciones de vida de una comunidad específica, es comprendida como la herencia que han dejado los antepasados, lo que significa, que debe ser enseñada y aprendida por cada generación, puesto que es la forma en cómo se reafirma la identidad de un pueblo; así lo considera Sapir (1954), al manifestar que:

el habla es una actividad humana que varía sin límites precisos en los distintos grupos sociales, porque es una herencia puramente histórica del grupo, producto de un hábito social mantenido durante largo tiempo. Por medio del lenguaje se crean los vínculos de conexión entre los miembros de una cultura, puesto que con él se comunican y se identifican como integrantes de ella.

La problemática de la pérdida de la tradición oral en la comunidad indígena se presentó en gran parte a que el lenguaje ha sido erróneamente comprendido como un proceso de socialización, en el que las personas creen que la lengua es puntualmente un instrumento para que el ser humano se relacione con otros, siendo incluso reemplazado por cualquier otro medio que permita comunicar; sin embargo, la lengua va más allá de esta percepción, es un instrumento mediante el cual no sólo se puede comunicar sino que además, es la expresión de un pueblo o comunidad que permite su reconocimiento ante los demás, por lo que es imposible separar a una colectividad humana de su lengua (Revueltas y Pérez, 1992).

De acuerdo con lo anterior, la investigadora enfatiza en que la tradición oral permite a los miembros de una comunidad indígena conocer su cultura, tradiciones y forma de vida, por lo que la lengua propia de cada pueblo indígena no se logra independientemente de la cultura, es decir, la cultura de una población determinada, es lo que incide en establecer una lengua propia derivada de las creencias y costumbres heredadas, que de forma directa orientan a una comunidad, por lo mismo, la lengua que un individuo desarrolla con otros individuos, surge en razón al proceso de socialización que ha aprendido durante su permanencia en una comunidad específica, es decir, la

lengua que se manejan en una colectividad se constituye en el factor más importante bien sea para transmitir o adquirir el conocimiento, de perderse, significaría también perder gran parte de las tradiciones, cultura y creencias.

Es entonces la lengua el producto de la historia y de las experiencias que los individuos de una colectividad han recogido a través de los años, pero para que pueda trascender y ser parte de la caracterización de una comunidad es inminente que sea socializada con los demás sujetos, de esta manera se va formando una identidad propia en la que surge una forma y modo de pensar, vivir y expresarse:

El lenguaje es el factor determinante que hace posible las relaciones entre los hombres. La enseñanza del lenguaje adquiere una función dominante como modo de comunicación, integración, creatividad y conocimiento objetivo del mundo. La lengua es la base de todo proceso educativo ya sea matemático, biológico, histórico o físico porque todo conocimiento emplea la lengua como vehículo de adquisición (Obieta, 1976, p. 112).

Ahora bien, la importancia de la tradición oral específicamente en una comunidad indígena radica en que a través de la oralidad se tipifican experiencias, las cuales son manifestadas a través del simbolismo y el lenguaje, aspectos esenciales en la tradición oral indígena. Se puede inferir que, a través de la tradición oral, se logra difundir el saber indígena, además de facilitar el intercambio y conservación de saberes, factor característico de estas culturas; la oralidad representa la realidad cultural de una comunidad o pueblo indígena.

La pérdida de la tradición oral en una comunidad indígena significa una interrupción definitiva en la transmisión de la historia cultural, implica dejar a un lado uno de los aspectos con los que nace el ser humano, en el sentido de que cada individuo es por esencia hablante y oyente, la lectura y la escritura son formalidades que se van aprendiendo y adquiriendo en el transcurso de la vida; con respecto a la escritura, este medio es una imitación de la producción oral, siendo la oralidad una condición natural del ser humano y la forma innata por medio de la cual se logra comunicar con otros individuos.

Bien es sabido que, con la llegada de la tecnología y otros mecanismos o medios, los seres humanos se han logrado comunicar o expresar, incidiendo en que la oralidad haya perdido la importancia que naturalmente tiene en la formación del ser humano y de una comunidad, que no

es más que preservar los recuerdos y experiencia de los antepasados, los cuales han sido narrados y transmitidos oralmente y de forma natural, permitiendo que cada miembro de una cultura se reconozca en la misma adquiriendo las expresiones, la identidad, las costumbres y todos los aspectos puntuales de la cultura en la cual se desarrolla:

Las fuentes orales ayudan a descubrir lo que no ocurrió nunca, aunque se haya escrito una y otra vez, y por ello son desmitificadoras. Porque a pesar de la escenificación de cualquier diálogo, el testimonio oral es “real”, realista, apegado al dato cotidiano y al propio mundo personal [...] Es decir, la historia oral ha sido y es marginada de la historiografía académica por subjetiva y sometida a la capacidad de olvido y mentira de la gente: por la fragilidad de la memoria, o por su característica de aproximación al pasado desde el presente (Thompson, 1998, pp. 11-13).

De acuerdo a lo expuesto, se considera que la tradición oral en una comunidad indígena es parte fundamental del proceso de socialización de una comunidad y la tradición oral debe ser implementada en el proceso académico de los estudiantes bajo una categoría de tradición o historia oral, mediante la cual se rescate este aspecto fundamental en la cultura indígena, de esta manera, se puede garantizar que una cultura siga siendo sólida puesto que en su desarrollo evolutivo la oralidad continúa siendo parte de su identidad y autodefinición.

5. Propuesta

En esta capítulo partiendo de la información recolectada y el análisis de los resultados obtenidos, se procede a realizar una propuesta representada en un Proyecto Educativo Comunitario, en el que se incorporan diversos aspectos puntuales que de ser implementados en el resguardo indígena objeto de estudio, puede contribuir y fortalecer no solo la educación propia de esta comunidad sino, además, su cultura y tradiciones, aspectos que de forma directa impactan en la oralidad.

En vista del desarrollo investigativo y ante la evidente falta del PEC en la escuela “La Asunción”, se plantea como propuesta investigativa, realizar un modelo del PEC siguiendo los pasos estipulados en el SIGCE por el Ministerio de Educación:

PROYECTO EDUCATIVO COMUNITARIO “TRADICIÓN, ORALIDAD Y SABER TUCANO”



RESGUARDO INDÍGENA DE LA ASUNCIÓN – EL RETORNO – GUAVIARE
“TRADICIÓN, ORALIDAD Y SABER TUCANO”

2020

PEC “TRADICIÓN, ORALIDAD Y SABER TUCANO”

Este modelo de Proyecto Educativo Comunitario que se ha denominado “TRADICIÓN, ORALIDAD Y SABER TUCANO”, es el resultado del esfuerzo de toda la comunidad del Resguardo Indígena La Asunción, en donde se involucra a las autoridades tradicionales, los estudiantes, las personas que tienen el saber dentro de la comunidad, los padres de familia y a los educadores.

El Proyecto Educativo Comunitario “TRADICIÓN, ORALIDAD Y SABER TUCANO” se desarrolla en cuatro fases: Fundamentación; Organizativo-político; Pedagógico; Administrativo

A. FASE DE FUNDAMENTACIÓN

Esta fase consiste en hacer referencia a la reseña histórica del resguardo indígena La Asunción como también, a la caracterización del pueblo Tucano, por parte de las personas que dentro de la comunidad conservan el conocimiento de esta etnia; en esta fase se indican las características de este pueblo, sus símbolos, leyes, tradiciones y costumbres, es decir, se realiza una descripción del proceso de construcción de la educación propia e intercultural teniendo en cuenta los marcos normativos legales en los ámbitos internacional y nacional. De igual modo se plasman los principios, objetivos de la educación propia e intercultural del Resguardo, así como los perfiles de cada uno de ellos.

- **Caracterización del pueblo Tucano**

“Nosotros venimos del Vaupés, unos del río Papurí, otros del pueblo de Monhort, Santa Teresita, Santa Lucia y de diferentes puntos de la frontera Colombo Brasileira. Llegamos al Guaviare a abrir la carretera entre el Retorno y Calamar, los primeros que llegaron fue Bautista Acosta, Manuel Acosta, Dominga López y Amelia López en 1963, duraron 6 meses y se devolvieron, nuevamente al Vaupés, al año siguiente se regresaron a San José del Guaviare, allí vivieron un año y luego se fueron a El Retorno y en 1967, el señor Bautista Acosta, fundó el Resguardo indígena de La Asunción, el ingeniero Miguel Arado fue el que nos dio estas tierras para que viviéramos nuestras familias. José Vasconcelo, vino de Santa Lucia (Brasil), hablaba su dialecto y portugués, no sabía español, llegó a San José del Guaviare en 1966, para ese entonces

San José era un caserío, había cultivos de arroz, maíz, ajonjolí, él llegó como pescador de una cuadrilla. En ese tiempo en el río Papurí no había tanta pesca como en el río Guaviare por lo que su atracción por esta tierra fue mayor; después, cerca de cuatro años de trabajo con la cuadrilla de pescadores regreso por su familia a Santa Lucía y se radicó en San José del Guaviare” (Ministerio del Interior, 2005).

Para la misma época, ya varios paisanos de las mismas regiones habían llegado motivados por la Comisaría del Vaupés en la apertura de la vía Retorno – Calamar, entre ellos el señor Bautista Acosta, quien se desempeñaba como trabajador oficial de la Comisaría. Así mismo llegó el señor Angélico Acuña, quien también se desempeñaba como tractorista de la Comisaría y transportaba el viático para los obreros de la vía. La colonización de todas estas tierras ya había comenzado, había caminos por varios sitios y cada vez llegaban más y más familias del interior del país, unas se ubicaban donde el lindero establecido por la última familia y así sucesivamente. Los colonos preferían estar al lado de la carretera porque a nosotros nos gusta estar más cerca de los caños, tal vez por eso escogimos estos terrenos, donde tenemos suficiente agua y caños alrededor (Ministerio del Interior, 2005).

- **Construcción de la educación propia e intercultural del Pueblo Tucano del Resguardo Indígena La Asunción**

El Pueblo Tucano ha tenido que superar una gran lucha para preservar y fortalecer su cultura, frente a la insistente dominación de su territorio, la pérdida de su lengua, la imposición de costumbres ajenas, sumado a la imposición de un modelo educativo descontextualizado, parcializado y limitante, que dejan en el olvido la trasmisión y recreación de valores, el trabajo colectivo, las costumbres, creencias y tradiciones propias de los tucanos.

En el Año 2005, un grupo de líderes del municipio de El Retorno en conjunto con líderes del Resguardo Indígena La Asunción, optaron por realizar el denominado Plan de Vida, con la finalidad de plantear proyectos dirigidos al mejoramiento de la calidad de vida de los indígenas de este Resguardo.

Como parte de este Plan de Vida, se diseñó la forma en cómo se imparte la Educación Ancestral dentro del resguardo, allí se indica que la educación es impartida en primer lugar por el padre de familia, quien es el encargado de difundir el respeto hacia los mayores de la comunidad, siendo el padre o abuelo los jefes de la familia, la enseñanza estaba dirigida hacia el saber de oficios como la pesca, hacer canoas, remar, trampas para pescar como lo son el matapi y el cacury conocido

como una especie de jaula en donde queda atrapado el pescado, se enseña el oficio de artesanía, los labores de Tumba, socolar y quemar monte, siembra de yuca, fabricar arcos y flechas. Los padres también son los encargados de enseñar los rezos para contrarrestar las picaduras de animales o para cazar; algunas de estas enseñanzas se imparten en las diferentes celebraciones y fiestas que se hacen en la comunidad.

En lo que respecta a la madre, a ellas les corresponde la enseñanza a las mujeres en labores de la chagra, rayar yuca, hacer la fariña, casabe y en general lo que corresponde a la cocina, así mismo, enseñan lo relacionado a tocar los instrumentos y las danzas.

En la actualidad, se estudia la primaria en la escuela del Resguardo, la forma en cómo se enseña es a través de guías propias de la educación occidental, en la cual se imparte educación en matemáticas, ciencias, español y sociales. En la escuela del resguardo se enseña hasta quinto de primaria, para estudiar el bachillerato los indígenas deben asistir hasta el municipio de El Retorno o a San José, para hacerlo, cada familia es quien patrocina el internado, transporte y demás gastos.

- **Marco legal**

El Proyecto Educativo Comunitario “TRADICIÓN, ORALIDAD Y SABER TUCANO” del Resguardo Indígena La Asunción, se realizará teniendo como fundamento legal en primera instancia en nuestro derecho mayor y por la juridicidad nacional e internacional:

Normatividad Internacional

- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (Ley 74 de 1968).
- Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), 1989. (Aprobado por la Ley 21 de 1991 de Colombia).
- Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas, 1992.
- Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, 2007.

Normatividad Nacional

- Constitución política de Colombia de 1991
- Decreto 1860 de 1994
- Decreto 804 de 1995.
- Ley 115 de 1994 (Ley general de educación)
- Decreto 2500 de 2010

- **Objetivo de la educación propia e intercultural del Pueblo Tucano del Resguardo Indígena La Asunción**

Como objetivo principal de la educación propia, se establece que la oralidad es uno de los aspectos más importantes de la educación, puesto que es una manifestación de la lengua tradicional que brinda las herramientas necesarias para responder a las exigencias y desafíos del devenir histórico, para dar solución a problemas cotidianos en todos los contextos, constituyendo un colectivo social crítico, propositivo, competente, creativo, líder, que valore y desarrolle los principios de unidad, territorio, cultura, autonomía, identidad y soberanía.

- **Principios**

Identidad, Calidad, Flexibilidad, Integralidad, Autonomía, Unidad.

- **Participación**

Para este proyecto educativo, se debe estipular el perfil que debe manejar los que intervienen en el proceso educativo, estos son: La familia, el padre o madre de familia, las Madres comunitarias, el estudiante, el docente comunitario, la autoridad tradicional y los sabedores.

B. FASE: COMPONENTE POLÍTICO ORGANIZATIVO

En esta fase se exponen las funciones de los entes más importantes en el proceso de educación propia e intercultural:

Entes y funciones

- **Autoridades dentro del Resguardo Indígena La Asunción**

Velar por la administración, gestión y coordinación de los procesos pedagógicos y administrativos de la educación propia del Proyecto Educativo Comunitario “TRADICIÓN, ORALIDAD Y SABER TUCANO”, en concordancia con la ley.

Comités

Tienen como misión fortalecer el proceso educativo en los estudiantes que hacen parte del resguardo, dentro de sus funciones esta la planeación de estrategias, asesoría a la comunidad educativa en busca de una educación contextualizada y de calidad, que permita mejorar las condiciones de vida de las comunidades del pueblo Tucano

Cabildo escolar Tucano

Esta figura es inminente en el proceso educativo del resguardo La Asunción, toda vez, que la participación de los estudiantes en la determinación del proceso educativo permitirá que sea más fácil la implementación y fortalecimiento de las costumbres de la cultura en la estructura gobierno propio y lo contemplado en el decreto 1860 y la ley 1620 de 2013, teniendo como referentes los miembros del Cabildo Mayor Regional Estudiantil.

Acuerdos de convivencia

Estos acuerdos de convivencia Tucano se establecen de acuerdo a lo planteado tanto en lo social como en lo afectivo por toda la comunidad, teniendo como orientación la Ley de Gobierno Propio del Pueblo Tucano y lo dispuesto en la Ley 1620 de 15 de marzo de 2013 y el Decreto 1965 de 2013, que faculta a los pueblos indígenas a crear los comités de convivencia.

C. COMPONENTE PEDAGÓGICO

Este componente hace referencia a los aspectos más importantes de la perspectiva educativa, es decir, a los referentes teóricos, el proceso de enseñanza aprendizaje, la estructura del currículo, los ejes curriculares, caminos de aprendizaje, competencias, estrategias didácticas, plan de saberes, plan de formación, proyectos pedagógicos comunitarios y el proceso de valoración

Perspectiva Educativa Sentir y Pensar Tucano

La Perspectiva Educativa “Tradición, Oralidad y Saber Tucano”, debe estar dirigida a una pedagogía indígena propia e intercultural que permita a los maestros del resguardo indígena formar con la identidad del Pueblo Tucano, mediante esta perspectiva se abre un camino para la transmisión, recreación e intercambio de la sabiduría ancestral emanada de la Ley de Origen, Ley de Vida, Derecho Mayor o Derecho Propio y del seno de la Madre Tierra, con el fin de desarrollar conocimientos, saberes, sentimientos, prácticas de oralidad y pensamientos vivenciales que garantizan la pervivencia y permanencia del pueblo Tucano y su lengua de generación en generación.

- **Acción participativa**

Dentro del proceso investigativo debe participar la comunidad tanto en la reflexión como en la transformación de las prácticas pedagógicas por parte de la comunidad educativa, desde su integración transversal en la construcción e implementación del PEC.

- **Currículo Propio e Intercultural del Pueblo Tucano**

El Currículo Propio e Intercultural del Pueblo Tucano, por tanto, se fundamenta como una estrategia cultural y educativa para fortalecer su cultura y enfrentar los retos que implica la relación con otras culturas en un mundo global.

- Estructura General: El currículo educativo se compone, en primer lugar, por una base que lo fundamenta y sostiene: principios, concepciones, tradiciones, lengua y el enfoque investigativo de las tradiciones propias de la cultura Tucano.
- Eje central: es la cosmovisión y espiritualidad de los Tucanos, ella se constituye como el corazón del currículo, es el componente fundamental y transversal que está presente en todos los ejes curriculares, caminos de aprendizaje, competencias y prácticas educativas. Este eje es articulador y fundamentado
- Ejes curriculares:
 - Territorio, Memoria Histórica y sociedad: Este eje está dirigido a que la educación que se imparte en la escuela del Resguardo Indígena La Asunción, debe enseñar a sus estudiantes todo lo relacionado con su territorio, su historia y el papel que desempeñan las comunidades indígenas en la sociedad. En este eje es necesario estimar lo siguiente:
 - ✓ Límites del territorio del Resguardo Indígena La Asunción
 - ✓ Forma en cómo se reparte el territorio entre sus habitantes
 - ✓ Forma en cómo se hace valer el derecho de propiedad sobre el territorio
 - ✓ Antecedentes históricos de cómo se formó el Resguardo
 - ✓ Primeros habitantes del Resguardo
 - ✓ Líderes del Resguardo
 - ✓ Personas de importancia dentro del Resguardo
 - Naturaleza y Armonía: Este eje está dirigido a enseñar a los estudiantes la importancia que tiene la naturaleza para los Tucanos, en el sentido de que es gran parte quien abastece a sus habitantes de alimento. El cuidado y el respeto que tradicionalmente los Tucanos han tenido sobre la madre naturaleza es un aspecto

fundamental en la educación que se imparte a los estudiantes de la escuela La Asunción

- Artes y Lenguaje: En lo que respecta a las artes, la educación que se imparte a los estudiantes de la escuela La Asunción, debe estar dirigida a transmitir el arte que realizan los indígenas, las artesanías que se enseñan de generación en generación hacen parte de la tradición y cultura de esta comunidad, por ende, se debe estimar dentro del currículo el afianzamiento de este tipo de ejercicio.

Por otro lado, en lo que respecta al lenguaje, se debe estipular que la lengua Tukano debe ser transmitida y enseñada a los estudiantes, para ello, se deberá programar actividades de oralidad en la que los miembros de la comunidad que manejen la lengua, la impartan a los estudiantes

- Tecnologías y economías: Este eje establece que la educación proporcionada a los indígenas este en sintonía con los nuevos avances tecnológicos, se enseñe sobre la producción y sostenibilidad, sobre comercio y pensamiento matemático

Estos ejes curriculares están orientados por un objetivo general, el cual les da su sentido específico a lo largo de toda la formación. Cada uno de estos ejes curriculares, está compuesto por unos ámbitos más específicos denominados caminos de aprendizaje. Estos ejes son problematizadores, integradores, generadores y sinérgicos

Caminos de aprendizaje

Los caminos de aprendizaje orientan las competencias y estrategias didácticas a desarrollar, además guían la formación desde preescolar hasta quinto de primaria, teniendo como punto de referencia los perfiles de los estudiantes por ciclo, agrupando saberes interdisciplinarios e interculturales en correspondencia con el eje al cual pertenecen.

Competencias

Las competencias que se formulan deben estar orientadas por las preguntas problematizadoras planteadas en cada uno de los caminos de aprendizaje; para que sean contextualizadas y tenidas en cuenta en los procesos de desarrollo de los estudiantes de acuerdo a los perfiles. Las competencias se dividen en tres: Fundamentación, reflexión y acción.

- Fundamentación: Esta competencia consiste en la formación cultural o académica impartida a los estudiantes, bajo su desarrollo permite tener las bases conceptuales y

teóricas necesarias para comprender situaciones problemáticas específicas. En ellas predominan los contenidos fácticos y conceptuales.

- Reflexión: Esta competencia está orientada a comprender las razones de las problemáticas del resguardo La Asunción, paso seguido, se relacionan con la información, conceptos, principios y datos, con la finalidad de que los estudiantes analicen la realidad de su entorno
- Acción: Se enfocan a llevar a cabo acciones concretas a nivel pedagógico y comunitario para transformar la realidad.

- **Estrategias didácticas**

A través de las estrategias didácticas se pretende que la cultura se preserve mediante la IAP (investigación acción participativa) y las experiencias significativas, estas estrategias se desarrollan en diversos escenarios de la comunidad y empleando diferentes recursos, sumado a la participación de la comunidad en especial de los sabedores de la cultura que juegan un papel muy importante en el sentido de fortalecer, valorar los saberes y prácticas ancestrales del pueblo Tucano, dentro de la estrategia didáctica se desarrollaran las siguientes actividades:

- Plan de saberes: Es el plan de estudio o esquema estructurado de los ejes curriculares y caminos de aprendizaje que forman parte del currículo de la escuela La Asunción
- Plan de formación: Es la programación o planeación por clases teniendo en cuenta los lineamientos curriculares y el plan de saberes institucional.
- Macroproyectos: Son el resultado de iniciativas investigativas de docentes y se constituyen como un referente clave para construir los diferentes Proyectos Pedagógicos Comunitarios en los Establecimientos Educativos. Cada uno de ellos busca fortalecer el Plan de Vida al promover la autonomía, al defender y proteger el territorio, al buscar la cohesión y la unidad del Pueblo Tucano y al reivindicar el derecho que tienen los indígenas del resguardo indígena La Asunción, de mantener vigentes sus tradiciones y la cosmovisión en un escenario multicultural. Los macroproyectos son:
 - Cabildo estudiantil: Es una estrategia que pretende desde la escuela, inculcar a los estudiantes el liderazgo en la consolidación y fortalecimiento del gobierno propio en donde se tiene como base la cultura Tucano.
 - Huerta ecológica: Con esta estrategia se pretende impartir conocimiento y saberes sobre la sostenibilidad alimentaria, los saberes y la agrobiodiversidad.

- Oralidad y comunicación: Esta estrategia está dirigida a incentivar la lengua propia de los indígenas tucanos, de manera tal, que se recupere y fortalezca la identidad y la tradición Tucano entre palabras, letras y acciones.
- Vivienda tradicional: Estrategia que está dirigida a la creación de un lugar comunitario en donde la comunidad se reúna para construir saberes que se pasaran de generación en generación
- Recorriendo los sitios ancestrales y biodiversos del territorio: Estrategia que busca inculcar en los estudiantes el amor propio por sus antecedentes y tradiciones que los hace ser únicos

D. COMPONENTE ADMINISTRATIVO

Se debe realizar una estructura administrativa dirigido al Proyecto Educativo Comunitario “Tradición, Oralidad y Saber Tucano”, del que serán partícipes la comunidad educativa como los entes administrativos externos en la toma de decisiones y participación comunitaria.

Estructura administrativa del Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP)

La estructura administrativa de la Educación propia e intercultural de la escuela La Asunción, se articula a la estructura del SEIP, la coordinación política y financiera estará a cargo del Cabildo Mayor del resguardo La Asunción, y tendrá articulación y comunicación constante con otras instituciones como es el caso del Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación Municipal y Departamental.

Así mismo, se debe adecuar un espacio para la toma de decisiones, para las reuniones regionales para coordinación, para las asambleas de autoridades, para los encuentros de saberes entre todos los actores de la educación como lo son las autoridades tradicionales, sabedores, docentes, directivos, padres de familia, comités de educación propia e intercultural, estudiantes y comunidad.

Logros esperados

En el momento de poner en marcha el PEC - Proyecto Educativo Comunitario “Tradición, Oralidad y Saber Tucano”, se esperan los siguientes resultados:

- Que el PEC se implemente en los demás establecimientos educativos de indígenas Tucanos
- Que se brinde una mayor atención educativa a la población indígena.
- Que la escuela La Asunción proyecte e implemente un Currículo Propio e Intercultural en los ciclos comprendidos en los niveles educativos de preescolar a quinto de primaria
- Que se pongan en marcha la creación de proyectos pedagógicos comunitarios que implementen el Currículo Propio e Intercultural.
- Que el PEC de llegarse a consolidar este en un constante proceso de construcción y ajuste.
- Que los indígenas Tucanos del Resguardo La Asunción logren realizar una colección documental especializada en cultura Tucano y educación propia.
- Que se logre una mayor intervención de la administración municipal en el proceso educativo de los estudiantes de la escuela La Asunción
- Que los docentes que lleguen a enseñar en la escuela La Asunción sean capacitados y formados en educación propia, herramientas metacognitivas, estrategias didácticas, modelos pedagógicos, desarrollo de proyectos IAP, entre otros.
- Implementación de actividades tradicionales propias de los indígenas Tucano, en donde se enseñe la lengua, el arte, los saberes

CONCLUSIONES

Como se pudo observar, esta investigación se realizó en el Resguardo indígena denominado La Asunción, en donde se imparte una educación sin fines etnoeducativos, es decir, que no se imparte una educación propia, situación que conlleva a que efectivamente las tradiciones, usos y costumbres de estos indígenas, de generación en generación se terminen perdiendo.

Lo anterior fue corroborado debido a que los estudiantes de la escuela La Asunción, entre otros aspectos, no saben ni emplean su lengua tucana, este desconocimiento implica que esta lengua se está perdiendo hasta el punto tal, que puede llegar a desaparecer, lo que indicaría que los indígenas tucanos de esta región del Guaviare perdería parte de su idiosincrasia.

El trabajo investigativo se efectuó a través del trabajo de campo en el que se logró establecer varios aspectos relevantes, entre ellos, que a los estudiantes de la escuela La Asunción, no les gusta ni muestran interés por aprender la lengua propia de su comunidad, además, que los padres de los estudiantes en algunos casos tampoco saben su lengua y en otras circunstancias, sus parejas son de otra etnia, lo que dificulta aún más la práctica de la lengua.

Otro de los aspectos relevantes a los que se concluye, es que la educación impartida en la escuela La Asunción, no se imparte una educación propia, aun con las facultades legales para que este tipo de comunidad propongan y pongan en marcha una educación propia en la que sus tradiciones y cultura sean el eje de la educación, esto no se pone en marcha, esto implica que la lengua tucana se pierda aún más. Este hallazgo puede deducirse se presenta en razón a lo manifestado por la comunidad en general, en cuanto a la administración que tiene la arquidiócesis sobre la institución educativa, lo que limita la implementación de un currículo basado en la educación propia, aspecto que considera la comunidad tendría una mayor relevancia de ser administrados por la secretaria de educación departamental.

Con el desarrollo investigativo, se puede concluir que esta comunidad indígena está poco arraigada a sus creencias, tradiciones y cultura, por lo mismo no se enfocan en hacer perdurar a través de las generaciones futuras, aspectos tan importantes como la lengua, los usos y costumbres, las tareas, las labores, los saberes, entre otros.

Frente a este panorama, la propuesta planteada de hacerse efectiva contribuye en la salvaguarda de la cultura y tradición de los indígenas tucanos, su objetivo es precisamente rescatar la importancia de aspectos puntuales que caracterizan a este grupo de personas, proyectar y

ejecutar un PEC en la escuela La Asunción, permitirá que la participación de la comunidad en la educación de sus miembros sea más efectiva y realmente este enfocada en una educación propia, en donde a través de la oralidad y la escritura, se incentive el uso de la lengua propia de los indígenas tucanos, es decir, se rescate uno de los símbolos de esta comunidad y de esta manera se infunda en los estudiantes un amor y compromiso en hacer perdurar sus tradiciones, lengua, usos, saberes y costumbres.

Por otro lado, en lo que respecta a la importancia de la tradición oral dentro del proceso educativo en el aula de clase en comunidades indígenas, se puede concluir que la oralidad hace parte de la cultura de una comunidad; mediante la oralidad se logran expresar, transmitir, enseñar y aprender conocimientos, en este caso ancestrales, lo que significa, la conservación no sólo de costumbres y tradiciones sino de uno de los factores innatos del ser humano, la expresión a través de la oralidad.

La lengua propia de una cultura es precisamente la forma en cómo sus individuos no sólo logran comunicarse sino, además, transmitir experiencias, historia y forma de vida; en el caso de las comunidades indígenas este aspecto es aún más importante en su conservación, puesto que, al ser culturas ajenas al resto de la sociedad en muchos aspectos, son más susceptibles de que la modernidad, los nuevos acontecimientos y descubrimientos, atenten con su forma de vida.

Con la experiencia realizada en la institución educativa indígena, se logra percibir que a través de la escuela se pueden rescatar los valores propios de la cultura indígena, esto implicaría implementar o hacer efectiva la etnoeducación dentro del aula de clase, en donde los maestros y los estudiantes adquieran conocimientos académicos empleando para ello el uso de su lengua materna, de esta manera, no sólo enseñaría a los estudiantes aspectos cognitivos sino que además, se incentivaría el valor que tiene su cultura, tradiciones y costumbres.

Se puede concluir, que en la institución educativa objeto de estudio, la tradición oral se ha perdido de forma significativa no sólo en el ámbito escolar sino en el modo de vivir de cada uno de los habitantes del resguardo visitado, esto significa que la escuela tiene un compromiso mayor, que consiste en reactivar la necesidad de conservar las costumbres y tradiciones, esto implicaría la oralidad, en el aula de clase y de esta manera, que los estudiantes sean los que manifiesten a los demás miembros de su comunidad la importancia que tiene el retomar aspectos tan básicos de una cultura, como es el uso de su lengua y la oralidad.

RECOMENDACIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES

Como bien se puede observar, esta investigación permite evidenciar una problemática que no sólo está sucediendo en el resguardo indígena la Asunción en el departamento del Guaviare, si no en muchas de las instituciones educativas indígenas, se podría llegar a inferir que esta situación no sólo se ve reflejada en el ámbito escolar, sino, además, en la cultura indígena como tal.

Pues bien, ante esta afirmación, se considera es pertinente señalar que si bien el Estado colombiano ha dispuesto constitucionalmente y a partir de la normatividad que rigen el ordenamiento jurídico, el derecho que tienen las comunidades indígenas de aplicar su etnoeducación en el proceso escolar, también es cierto que el mismo no se aplica dentro de las comunidades indígenas, esto se ve reflejado, (como es el caso de la institución investigada), en que el mismo docente no es conocedor de la cultura indígena a la cual está asignado debe enseñar, este primer aspecto es una de las primeras recomendaciones que la investigadora se atreve a formular, en el sentido de que es necesario investigar sobre las medidas o acciones que se han implementado institucionalmente para hacer efectiva la etnoeducación en Colombia.

Otro de los puntos que la investigadora recomienda en futuras investigaciones, es analizar la importancia y el alcance que tiene el PROYECTO EDUCATIVO COMUNITARIO dentro de las instituciones educativas indígenas, puesto que como es el caso de la institución educativa investigada, dicho proyecto no existe en la institución educativa, por ende, es más complejo hacer efectivo el derecho a la etnoeducación, puesto que no existen bases, lineamientos y parámetros bajo los cuales se debe desarrollar un proceso escolar con los estudiantes, aspecto que sin lugar a dudas, es un factor desencadenante en la pérdida de costumbres, y por ende, de la tradición oral.

Sumado a lo anterior, la investigadora se atrevió a realizar un prospecto del proyecto educativo comunitario; por consiguiente, se recomienda en futuras investigaciones dar revisión y de ser posible desarrollo a dicho documento en la medida en que fue diseñado precisamente para rescatar mediante la escuela, gran parte de las costumbres, creencias y cultura de las comunidades indígenas, siendo la oralidad un factor desencadenante en la preservación de la esencia de los pueblos indígenas.

Esta recomendación también invita a que en futuras investigación, diseños e implementación de PEC, se tengan en cuenta la pluriculturalidad, esto en razón a que en muchos resguardos no solo conviven personas de un mismo pueblo indígena, prueba de ello se evidencia en este resguardo donde conviven más de 5 pueblos. Este aspecto es de suma importancia porque se incentiva la tradición oral y el bilingüismo.

Asimismo, es relevante señalar que el departamento del Guaviare se caracteriza por la diversidad cultural que tienen sus habitantes, siendo los pueblos indígenas gran parte de su representación a nivel nacional, por ende, se recomienda que futuras investigaciones aborden la etnoeducación a nivel departamental, con la finalidad de dictaminar el estado de conservación en términos de en uno de educación, de los pueblos indígenas que habitan este departamento y de esta manera, implementar las medidas y acciones que sean pertinentes para lograr conservar las tradiciones y costumbres de estas comunidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Agudelo, Aracelly. (2017). Sistema general de participaciones asignación especial para los resguardos indígenas vigencia – 2017. Gobernación del departamento del Guaviare
- Alcaldía de El Retorno. (2001). Esquema de Ordenamiento Territorial del Municipio del Retorno.
- Alonso, C., y Martínez, M. (2012). La tradición oral mexicana como propiciadora de la lectura y aproximación al código elaborado de la lengua. Congreso Iberoamericano de las Lenguas en Educación y la Cultura/ congreso IV leer.es.
- Alonso, L. (1994). Métodos y técnicas cualitativas de la investigación en ciencias sociales. Editorial Síntesis. Madrid
- Ander- Egg, E. (1996). Técnicas de investigación social. 24ª. Edición, editorial El Ateneo. México.
- ANEP/UMRE (1999). Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay. Montevideo: ANEP.
- ANEP/UMRE (1999). Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay. Montevideo: ANEP.
- Arango y Sánchez. (2018). Organización nacional indígena de Colombia. ¿Cuáles son, cuantos y donde se ubican los pueblos indígenas de Colombia? Disponible en: <http://www.onic.org.co/noticias/2-sin-categoria/1038-pueblos-indigenas>
- Arias Gaviria, Jairo. (2014). Educación rural y saberes campesinos en tierradentro Cauca: Estudio del proceso organizativo de la Asociación Campesina de Inzá Tierra dentro (ACIT). 2004 a 2012
- Asso, Alejandro. (2016). Escuela y comunidad. Un camino complejo pero necesario. Universidad Nacional de Cuyo
- Arguello, M. (2013). La narración oral de cuentos en su relación con el desarrollo del lenguaje: un proyecto de trabajo. Valladolid: Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social. UVAL DOC.
- Artunduaga, Luis Alberto. (1994). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. Organización de los Estados Iberoamericanos

- Boyle, Joycean (2003). "Estilos de etnografía". En: Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. Compilado por: Morse, Juanice M. Primera edición en español. Volumen ISBN. 958-655-5 Colombia. Editorial Universidad de Antioquia. Pp. 185-214.
- Bravo y García. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Universidad Nacional Autónoma de México
- Cámara de Comercio de San José del Guaviare. (2015). Situación económica del departamento del Guaviare. DANE
- Castro M. C, Leudo E, Mosquera G.I y Salazar B. (2015). Estrategias pedagógicas para fortalecer los saberes ancestrales en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en condición de desplazamiento que llegan a la institución educativa Carlos Holguín Mallarino, Santiago de Cali. Santiago de Cali: Universidad de Manizales
- CEPAL (1991). ¿Qué aprenden y quienes aprenden en las escuelas de Uruguay? Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos. Montevideo: CEPAL.
- Chalbaud. (1976). Las lenguas minoritarias y el Derecho. Ed. Mensajero, Bilbao
- Congreso de la Republica, Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial No. 41.214 de 8 de febrero de 1994
- Congreso de la Republica, Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial No. 41.214 de 8 de febrero de 1994
- Constitución política colombiana (1991). Asamblea Nacional Constituyente, Bogotá, Colombia, 6 de Julio de 1991.
- Crespo V. Jesús R (2010). Suaya: tejiendo tradiciones. Fondo mixto para las culturas y las artes del Guaviare. San José del Guaviare.
- Creswell, John (1998). Qualitative inquiri and reserarch design: Choosing. Amongfivetraditions. ThousandOaks, CA: Sege. (Investigación Cualitativa y Diseño de la Investigación (Escogiendo entre cinco tradiciones. Traducción con fines Educativos).
- Dabas, E. (1998). Redes sociales, familias y escuela. Buenos Aires: Paidós
- DANE. (2017). Proyección población indígena con corte a junio de 2017. DANE
- Enciso Patricia; Serrano, Javier; Nieto, Jairo. (1996). Evaluación de la Calidad de la Educación Indígena en Colombia. Guía Bibliográfica e Informe Final. Editolaser. Bogotá.

- Etnoeducacion Buenaventura. (2012). Huellas etno educativas. Disponible en: <http://etnoeducacionbuenaventura.blogspot.com/2012/03/que-contempla-la-etnoeducacion.html>
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37, pp. 15-24.
- Gajardo, M. y Puryear, J. (2003) Formas y reformas de la educación en América Latina. Santiago, PREAL.
- García, E. G., & Grajales, Y. (2013). Conocimiento Ancestral y Conocimiento Científico Necesidad de un Dialogo de Saberes en la Escuela. Universidad del Valle, 1 - 16.
- García Gutiérrez. (2002). Tratamiento y análisis de la documentación. Vizcaya Alonso, Selección de lecturas: Fundamentos de la organización de la información. La Habana: Universidad de La Habana.
- Gobernación del Guaviare. (2017). Datos y cifras 2017. Disponible en: https://guaviare.micolombiadigital.gov.co/sites/guaviare/content/files/000513/25611_datos-y-cifras-2017.pdf
- González, J. (2007). Las narraciones y la tradición oral en el aula de preescolar. *SUMMA psicológica UST*, 4, PP. 129-136.
- Hernández Becerra, Augusto. (2010). Autonomía territorial y derecho a gobernarse por autoridades propias. Universidad del Rosario, Bogotá
- Instituto geográfico Agustín Codazzi. (2018). Diccionario geográfico. Gobernación del departamento del Guaviare
- Martínez, Miguel (2007). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. Primera Edición. México. Editorial Trillas. Páginas consultadas: 101-109, 181-203.
- Ministerio de salud y protección social. (2019). Grupos étnicos. Disponible en: <https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/promocion-social/Paginas/grupos-etnicos.aspx>
- Ministerio del Interior. (2012). El enfoque diferencial para comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras víctimas del conflicto armado. Disponible en: https://gapv.mininterior.gov.co/sites/default/files/cartilla_enfoque_diferencial_afro_final_2.pdf
- Ministerio del Interior. (2005). Plan de Vida Indígena Resguardo Indígena La Asunción. Mayo – 2005. https://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/pvi_asuncion.pdf

- Ministerio del Medio ambiente. (2018). ¿Qué es el Convenio N° 169 de la OIT? Disponible en: <https://consultaindigena.mma.gob.cl/que-es-el-convenio-n-169-de-la-oit/>
- MEN. Resolución 3454 de 1984. Proyecto de modernización del sistema educativo. DANE
- MEN. (1985). Programa Nacional de Etnoeducación
- Ministerio de Educación Nacional. (1982). Lineamientos generales de educación indígena. Bogotá.
- Muecke, Maryorie (2003). “Sobre la evaluación de las etnografías”. En: Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. Compilado por: Morse, Juanice. Primera Edición en español. Volumen ISBN. 958-655-5 Colombia. Editorial Universidad de Antioquia. pp. 218-243.
- Núñez, J. (2005). Saberes campesinos y educación rural. Ediciones del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas.
- Núñez, M. (2003) en su artículo “Valor educativo de la oralidad en la enseñanza escolar de la lengua y la literatura. Universidad de Granada. España
- Núñez, María Pilar (2011). Espejos y ventanas: Dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. Universidad de Granada. España
- OCHA Villavicencio/ Nicolás Mayr. Disponible en: <https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/assessments/06042015%20Informe%20MIRA%20La%20Asunci%C3%B3n.pdf>
- Organización Nacional Indígena de Colombia /ONIC. (1995). Algunas reflexiones en torno a la etnoeducación. Documento.
- Ortiz, María. (2019). La sombra de la coca no ha desaparecido de Meta y Guaviare. Periódico El Tiempo.
- Paz, María (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Primera edición español. Editorial McGraw Hill. España. Pp. 154-161.
- Pereda, C. (2000). ¿Qué es ser una escuela para una escuela?; Observaciones sobre su comprensión. Tesis de grado Licenciatura en Sociología- Departamento de Sociología- Facultad de Ciencias Sociales- Universidad de la República (mimeo).
- Pereda, Cecilia. (2003). Escuela y comunidad. Observaciones desde la teoría de sistemas sociales complejos. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

- Presidencia de la República, Decreto Ley 088 de 1978. Por el cual se reglamentó el artículo 11 del Decreto Ley 088 de 1978 sobre educación de las comunidades indígenas. Diario Oficial 35051, 10 de julio de 1978
- Presidencia de la Republica, Decreto 088 de 1976. Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. Diario oficial 34495 febrero de 1976
- Ramírez, M. (2009). Tradición oral en el aula. Centroamérica: Coordinación educativa y cultural centroamericana, CECC/SICA
- Revista Semana. (2015). Guaviare. La selva a mordiscos. Disponible en: <http://especiales.semana.com/deforestacion/guaviare.html>
- Revueltas y Pérez. (1992). Oralidad y Escritura. México: Editorial Colegio de Michoacán
- Robinson, Dilia. (2003). Informe de gestión del programa de etnoeducación del MEN. Ministerio de Educación. Bogotá.
- Sapir. (1954). El lenguaje. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Secretaria de Educación Departamental. (2011). Plan de educación para el sector rural 2008 – 2011. Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/PER%20GUAVIARE%20con%20arreglos%20en%20Febrero.pdf>
- SIATAC. (s.f.). Departamento del Guaviare. Disponible en: <http://siatac.co/Atlas/guaviare.html>
- Taylor y Bogdan. (1992). Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados. Ed. Paidós, España
- Thompson. (1988). La voz del pasado. Historia Oral. Valencia: Ediciones Alfonsos el Magnanim.Obieta
- UNESCO (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>