INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN
2020

INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO			
Título:	Generación de procesos de recuperación de las lenguas Cubeo y Sikuani en el asentamiento indígena de la vereda El Porvenir, Meta-Vichada	**Convocatoria:**	Interna 2020
Grupos de investigación:	Grupo de Estudios Humanos, Pedagógicos y Sociales.	**Entidad Proponente de la Convocatoria:**	Fundación Universitaria Compensar
Líneas de investigación:	Bilingüismo, Educación y Cultura	**Duración en Meses:**	10
		Presupuesto total:	(Proyectado) $30.000.000
Fecha Inicio:	5 de febrero de 2020	**Fecha Fin:**	27 de noviembre de 2020
Objetivo estratégico institucional:	Maximizar la excelencia académica		
Palabras clave:	Educación propia, Cubeo, Sikuani,		

PERSONAL INVOLUCRADO			
Nombre	**Función / Rol en el Proyecto**	**Institución**	**Horas Semanales**
Giovanny Enrique Araque Suarez	Investigador principal	Unipanamericana	10
Leidy Carolina Cano Muñoz	Semillarista	Unipanamericana	
Dayan Michelle Abril Betancourt	Semillarista	Unipanamericana	
María Fernanda Vanegas Vásquez	Semillarista	Unipanamericana	
Martha Matilde Beltrán Chávez	Semillarista	Unipanamericana	

ALIADOS EFECTIVOS DEL PROYECTO			
Institución	**Sector**	**Contacto (E-mail y Teléfono)**	**Posible monto financiero a aportar**
Corporación Claretiana	Social	tierrasyterritorios@corporacionclaretiana.org / 7462642	Estadía

RESUMEN EJECUTIVO

El presente proyecto investigativo se configura como la segunda etapa del convenio firmado entre Corpoclaretiana y Unipanamericana en julio de 2019. El proyecto busca la generación de procesos de recuperación de las lenguas cubeo y sikuani en el asentamiento indígena de la vereda El Porvenir, Meta-Vichada.aportar a través de la fundamentación del concepto emergente de Educación Propia teniendo como escenario central la escuela y conjugando saberes con la comunidad, las familias, la escuela y la docente nombrada por la secretaria del Meta.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El planteamiento del problema de la presente investigación responde al contexto que se vive en la comunidad ASEINPOME en donde encuentran dos grupos poblaciones indígenas: Cubeo y Sikuani, partiendo desde diferentes marcos referenciales: el contexto histórico de la comunidad; su situación social, política, económica y cultural actual; y la respuesta a las necesidades e intereses culturales de la comunidad.

Las violencias producidas por el conflicto armado en Colombia han conducido al despojo de tierras y el desplazamiento forzoso de gran parte de comunidades étnicas a lo largo del territorio, consecuentemente, la pervivencia de los pueblos indígenas se ve perjudicada porque se produce un desplazamiento, olvido y posterior pérdida de su cultura. En la lucha por la recuperación de su territorio también prevalece la lucha por su identidad y su cultura, sin embargo, aunque el Estado en su constitución promulgue la diversidad cultural y la defienda, no resulta fácil cuando no se tienen los medios, las garantías y tampoco acceso a derechos básicos como lo son la educación y la salud.

En este contexto, el acceso de las comunidades indígenas a un sistema educativo occidentalizado, aunque garantiza en cierta medida el derecho a la educación, se da en el incumplimiento del art. 10 de la constitución en tanto la educación que se imparte se da en uso del español como única lengua; esto propicia un desconocimiento y un alejamiento de las convicciones por lo propio, es decir, a su cultura, los conocimientos ancestrales que abarca y puntualmente, su lengua.

En el marco del fallo de la tutela T306-17 a favor de la comunidad ASEINPOME se evidencia que a pesar de que se cumpla el principio de accesibilidad, persiste la falta de garantías que padecen las comunidades étnicas; no obstante, este factor es determinante porque permite que la comunidad proceda con la creación de la escuela. La consolidación de la escuela en un principio significó la dignificación de las personas de la comunidad que han sido violentadas, discriminadas y estigmatizadas por el hecho de ser indígenas. En este contexto, es un proceso que implica pensar la escuela desde la comunidad, reconociendo y articulando conocimientos como los saberes ancestrales, las tradiciones, su cosmología y sus formas de producción, entre otras. Asimismo, implica el diseño de un programa educativo propio que, fundamentalmente, responda a la necesidad de contextualizar la educación para un proceso efectivo de enseñanza-aprendizaje.

Dispuesto así, a través del reconocimiento de las dinámicas de la comunidad se perciben las prácticas lingüísticas (entendiéndose como: monolingües, bilingües y multilingües) que toman lugar allí, se evidencia un desbalance generalizado, es decir, las lenguas vernáculas están siendo desplazadas por el español, que es la lengua de mayor prestigio (ya que se utiliza en casi todas las situaciones comunicativas).

Es por esto, que la generación de procesos en pro de la recuperación de las lenguas cubeo y sikuani deben partir de una articulación de esfuerzos conjuntos entre la comunidad, las familias, la escuela y la docente para que sirvan en la construcción de un Sistema Educativo Propio, el cual devendrá de la toma de conciencia sobre la importancia que tiene el preservar la cultura, y garantizar que la educación sea el medio por el que haya una transmisión de sus conocimientos ancestrales.

Haciendo de esta investigación una experiencia educativa que parte como replica de las bases de la Educación Propia, se busca fomentar el interés para afianzar competencias pedagógicas que permitan enfrentar contextos etnoeducativos, creación de material pedagógico, diseño de didácticas y metodologías propias que permitan que los saberes y prácticas ancestrales de la comunidad se lleven a la escuela retomando diferentes tipos de saberes.

Por lo tanto, la pregunta que orienta esta segunda etapa de la investigación responde a la necesidad por preservar la cultura a través de las lenguas, ¿cómo generar procesos de recuperación de las lenguas cubeo y sikuani en el asentamiento indígena de la vereda El Porvenir, sur del Meta?

JUSTIFICACIÓN

Debido a la necesidad por el fortalecimiento, transmisión y pervivencia de la cultura, partimos de las bases de un Sistema Educativo Indígena Propio como pilar fundamental para la construcción de las escuelas indígenas y como medio que responde a la necesidad cultural de la comunidad ya que es en la escuela donde convergen y se recogen no solo los llamados conocimientos formales, sino que, análogamente, se encuentran los saberes propios de la comunidad. Así pues, esta investigación busca, generar procesos que respondan a la importancia de la recuperación de las lenguas Cubeo y Sikuani, con el trabajo conjunto de la comunidad, la familia, la escuela y la docente. Esto fomentaría la participación de la comunidad en los procesos pedagógicos de la escuela y de igual modo, propiciaría la preocupación por la educación y el futuro de las comunidades indígenas. Finalmente, la investigación permite el planteamiento, desarrollo e implementación de didácticas y metodologías propias que funcionen para la escuela (ej: creación de material pedagógico) y que posteriormente sirvan de réplica para otros proyectos educativos.

OBJETIVOS

Objetivo General

Generar procesos de recuperación de las lenguas cubeo y sikuani desde la fundamentación del concepto emergente de Educación Propia en el asentamiento indígena de la vereda El Porvenir, sur del Meta.

Objetivos Específicos

1. Identificar, describir y caracterizar las prácticas monolingües, bilingües y/o multilingües (comunidad, familia, escuela y docente) del español, el sikuani y el cubeo en el asentamiento indígena de la vereda El Porvenir, sur del Meta.

2. Desarrollar prácticas que pongan en valor las lenguas cubeo y sikuani en el asentamiento indígena de la vereda El Porvenir, sur del Meta.

3. Implementar procesos de recuperación y apropiación de la lengua Cubeo y Sikuani.

MARCOS DE REFERENCIA

Marco teórico

1. Revitalización de las lenguas

Como las lenguas kubeo y sikuani son habladas principalmente por hablantes de la tercera edad, es importante que se pueden recoger la mayor cantidad de información sobre las lenguas para que los hablantes más jóvenes puedan usarla (Baker, 2001, p. 76). Por lo tanto, la comunidad debe pensar en estrategias para lograr que los hablantes más jóvenes puedan tener contacto con el kubeo y sikuani y lleguen a usarlas en las situaciones comunicativas cotidianas, incluso durante la crianza de los niños más pequeños, y en el máximo número de ámbitos de uso en la comunidad (Zimmermann, 2004, p. 97)

2. Ecología lingüística

Constituye un marco de intervención en los factores que amenazan la vitalidad de las lenguas (Zimmermann, 2004, p. 94-103). La ecolingüística se caracteriza porque desde el punto de vista de los afectados la pérdida de la lengua es un proceso indeseado. Por lo tanto, se pretenden realizar acciones que defiendan el patrimonio lingüístico y cultural del pueblo. A su vez, si se piensa en la protección del patrimonio lingüístico y cultural, se piensa en la diversidad, riqueza y pluralidad de las lenguas. Para lograr revitalizar una lengua, desde esta perspectiva se plantea crear las condiciones favorables en el medio ambiente, donde se brinden las posibilidades de uso en todos los ámbitos y funciones, no solo en la escuela. Esto incluye el trabajo en las actitudes de los hablantes frente al monolingüismo y el plurilingüismo.

La ecología lingüística ha influido en la forma de concebir la educación bilingüe en una comunidad etnolingüística, donde se busca crear un equilibrio o balance entre las lenguas (García, 2009, p. 16). Además, la educación bilingüe ha experimentado cambios en la planeación realizada desde las políticas estatales a ser intervenida por las minorías lingüísticas (García, 2009, p. 15). Es así como en México se plantean desafíos para alcanzar el anhelado equilibrio a partir de la identificación de necesidades (Barriga, s.f., p. 5-11): planear una educación integral, crear una planeación lingüística estructurada con objetivos y metas concretas para alcanzar el bilingüismo equilibrado, crear material didáctico para la enseñanza de lenguas nativas, mejorar la formación de los maestros bilingües para que puedan solucionar problemas que plantea la educación bilingüe en los territorios e incluir la oralidad de las lenguas indígenas en las prácticas educativas.

Adicionalmente, Zimmermann (2004, pp. 105-107) propone las medidas para intervenir en la revitalización de las lenguas. Primero, crear un plan elaborado que permita usar las lenguas en peligro de extinción en los ámbitos dominados por la lengua mayoritaria. La escuela puede aportar al mejoramiento de las condiciones de las lenguas, en cuanto a que puede influir en el uso de la lengua de los niños, puede ser el espacio comunitario donde se desarrollan las condiciones de realización de las acciones, creación de campañas divulgativas que concienticen sobre el estado de las lenguas, proyectos para fortalecer la identidad de la comunidad. Aunque los proyectos se proponen desde una secuencia temporal, en realidad es necesario que se corrijan y reelaboren a partir de la reflexión desarrollada en el marco del proceso investigativo.

3. La educación indígena

Así como la comunidad de El Porvenir pretende replantear el rol de la escuela, existe la experiencia del pueblo Mixteco en Baja California que vivió un proceso similar. Ellos asumieron la defensa de la escuela y la convirtieron en un espacio para construir un proyecto propio que busca reconstruir la identidad mixteca: "la elaboración del currículo intercultural debe ser elaborado a partir de la cosmovisión, realidad territorial, cultural y lingüística de las naciones originarias, desarrollar los saberes comunitarios y organizar los aprendizajes desde las necesidades locales, fortaleciendo la vida comunitaria" (Arizpe, citado por Tovar & Avilés, 2009, p. 52). Adicionalmente, la propuesta de la escuela mixteca busca la flexibilidad curricular, la participación comunitaria y la interculturalidad (Tovar & Avilés, 2009, p. 66).

Por otra parte, dentro de las características curriculares de la educación indígena mexicana se menciona la metodología por proyectos que involucra a la comunidad y la educación para la vida (Santiago & Bautista,

citado por Tovar & Avilés, 2009, p. 52). El aprendizaje se da por tres procesos: mímesis, cooperación, prueba y ensayo (Girón, citado por Tovar & Avilés, 2009, p. 52).

La propuesta de la educación indígena mexicana propende por el rescate de los saberes comunitarios. Estos son:

> "...formas en que los hombres y las mujeres interiorizan e interactúan con la realidad de su contexto, con profunda identidad cultural en común, en donde subyacen fundamentalmente la experiencia y el conocimiento, permitiendo así vivir y existir en la cotidianeidad, al mismo tiempo satisfacer necesidades (Lorenzo et al, 2009, p. 134).

Puesto que los saberes comunitarios destacan el valor de los saberes indígenas, Maldonado-Torres (citado por Geiger 2017, p. 232) considera que es necesario que la comunidad pueda reproducir y producir el conocimiento cultural de tal forma que sea éticamente viable y se eviten recrear las condiciones de opresión y subordinación que pueden estar naturalizadas en la comunidad. Esto quiere decir que la revitalización de la lengua mediada por el rescate de los saberes comunitarios debería recuperar el lugar de una lengua viva y vivida por los hablantes mediante la creación de estrategias que apoyen la preservación de la lengua desde una lógica vital (Geiger, 2017, p. 231).

Para desnaturalizar dichas prácticas, Baker (2001, p. 125) considera que los programas de revitalización deben trabajar en las actitudes y motivación de los hablantes. Ambos factores pueden explicar porqué los hablantes no aprenden una lengua. Para lograr cambiar las actitudes hacia las lenguas y lograr la motivación, Baker, quien cita a Dörnyei (p. 125), recomienda incluir el componente sociocultural de las lenguas en el currículo, desarrollar la conciencia intercultural, promover el uso de las lenguas por medio de su utilidad, la seguridad en el uso, los objetivos de aprendizaje basados en las necesidades de la comunidad, entre otros.

Por otra parte, Middlemiss (2018, p. 44) considera que los saberes comunitarios, en este caso de los pueblos localizados al sur de Ontario en Canadá, se beneficiarían de la educación que se realiza basada en actividades por fuera del aula de clase donde de forma holística se incorporen los valores culturales, la epistemología indígena, la conexión con la tierra y la importancia de la comunidad y la familia.

4. Contextos informales de aprendizaje de una lengua

Se refiere a los procesos en que la lengua se aprende de forma subconsciente, y la comunicación es un medio que se da en el ambiente sin recurrir a la creación de contextos creados "artificialmente" con el propósito de aprenderla, como podría ser el salón de clases, donde las lenguas se enseñan con enfoques específicos creados para fines previamente establecidos en los currículos (Baker, 2001, pp. 113-11). Para Grenoble & Whaley (pp. 58 – 60), el aprendizaje de la lengua que se pretende revitalizar puede darse por medio de la creación de ámbitos de uso enmarcados en un aprendizaje natural teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje informales.

5. Propuestas para el fortalecimiento de las lenguas indígenas

En el Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural de México, se realizaron diversas propuestas para el fortalecimiento de las lenguas indígenas en la educación primaria (Tovar & Avilés, 2009, p. 59 - 63). A continuación, se sintetiza cada una de ellas. La primera busca valorar el mixteco por medio del tema del maíz donde padres de familia, docentes y niños crean un espacio de aprendizaje y valoración de la lengua. Para ello, se elaboraron materiales, se usaron cantos, juegos y el alfabeto mixteco.

La segunda propuesta busca crear una práctica intensiva de la lengua mixteca por parte de padres de familia, autoridades municipales, profesores y niños, durante dos horas diarias. Esta propuesta abarca el uso de la lengua en clases de música y el uso de letreros tanto en español como en mixteco en lugares y sitios públicos. En las sesiones se invitarían a padres y abuelos para que hablen sobre las costumbres, tradiciones y la historia de la comunidad.

La tercera propuesta consiste en la creación de una secuencia didáctica para estudiantes de primaria, donde se desarrolla un tema en la lengua materna (p'urhepecha) y luego el mismo tema se trabaja en la segunda lengua (español). La cuarta propuesta utiliza el enfoque comunicativo del náhuatl como segunda lengua donde se recrean diálogos.

METODOLOGÍA

La metodología que orienta el proceso de creación del proyecto educativo de la Escuela El Porvenir es la investigación acción participativa. Por medio de ella se busca que la comunidad esté directamente involucrada y sean partícipes del proceso de planeación curricular que permita satisfacer las necesidades de la comunidad, fortalecer los saberes comunitarios y generar las condiciones que permitan lograr un equilibrio entre las lenguas que se hablan en la comunidad. Este proceso de planeación busca, además de transformar la realidad social de la comunidad, horizontalizar las relaciones entre la comunidad y los investigadores de tan forma que aquellos puedan tener una participación adecuada en la generación de nuevos conocimientos (de Souza, 2007, p. 25).

Además de la investigación acción participativa, los investigadores sugerirán que el programa de revitalización lingüística contengan los elementos propuestos por Grenoble & Whaley (2006, pp. 202 – 204): la evaluación de la vitalidad de las lenguas, la evaluación de los recursos que posee la comunidad, establecer los objetivos del proyecto educativo, considerar los posibles obstáculos que se pueden presentar en la implementación del programa y cómo superarlos, preparar las condiciones para implementar el proyecto educativo y evaluarlo.

Para poder sistematizar e incluir los saberes comunitarios en el currículo de la Escuela El Porvenir, se sugiere acoger la propuesta de Lorenzo y colaboradores (2009, pp. 137 - 139) quienes establecen los siguientes pasos:

1. Identificar los elementos cultural tangibles o intangibles por medio de un campo que los organiza. Por ejemplo, el campo naturaleza puede abarcar plantas, animales, materias primas, medicina, alimentación, relación hombre-naturaleza. Otros campos pueden ser el medio social, las matemáticas, el trabajo, entre otros.
2. Luego, se recoge la información por medio de entrevistas u observaciones de forma directa previamente elaboradas. Además, se deben registrar por medio de algún instrumento.
3. Se redacta un texto lo más detallado posible donde se consigne la información del campo. Este texto permitirá delimitar las asignaturas y los contenidos.
4. Luego se proceda a analizar e interpretar los contenidos culturales. De aquí surgen las categorías a partir del saber comunitario.
5. Se definen los contenidos del campo del saber y se vinculan con los establecidos por las autoridades educativas nacionales.

6. Se produce el material didáctico que apoyará la enseñanza del campo teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo, socioafectivo y motor de los niños.
7. Se planean las clases por contenidos procedimentales, actitudinales y conceptuales, que busque el desarrollo de competencias y habilidades del pensamiento.

Cabe destacar que el conocimiento indígena es holístico; por lo tanto, durante la sistematización se debe tener en cuenta este aspecto, así como el reconocimiento de los sujetos que lo producen y la articulación con la comunidad. Además, se propone superar la adición de contenidos étnicos al currículo nacional por la articulación de contenidos que incorporen creencias, saberes, conocimientos presentes a nivel local, regional y nacional (Tovar & Avilés, 2009, p. 57).

PRODUCCIÓN ACADÉMICA GENERADA CON EL PROYECTO		
PRODUCTOS PROPUESTOS	**PRODUCTOS GENERADOS**	**% CUMPLIMIENTO DE RESULTADOS**
1 libro de investigación	1 libro de investigación	100%
1 capítulo de libro de investigación	1 capítulo de libro de investigación	100%
Semillero de investigación	Semillero de investigación	100%
Otras publicaciones	Otras publicaciones	100%
Participación en eventos	Participación en eventos	100%

IMPACTOS GENERADOS		
TIPO	**DETALLE**	**DESCRIPCIÓN DEL IMPACTO GENERADO**
Generación de Conocimiento	Artículo, Libro, Capítulo de libro, etc.	Libro “Las mil y una infancias”
Formación Investigativa	Proyectos de grado, pasantes de investigación, trabajos de grado de Maestría	Semilleros de investigación como opción de grado
Alianzas Estratégicas	Alianza con empresa, sector Gobierno, ONGs	Convenio Corporación Claretiana Norman Pérez Bello
Impactos ambientales	Reducción de huella de carbono	
Desarrollo de las regiones	Productivo, competitivo	
Económicos	Impactos económicos generados con la solución	

RESULTADOS OBTENIDOS

Estado actual de las prácticas lingüísticas de la comunidad en relación al Cubeo y al Sikuani

La revitalización de las lenguas requiere primero del cambio de actitud lingüística, tanto en el ámbito individual como colectivo. Para la comunidad sikuani-cubeo el primero paso para este cambio se ha sentado en el reconocer que sus lenguas están en camino al desplazamiento y la

preocupación por buscar estrategias que permitan la recuperación y el mantenimiento de las mismas. Así, este proceso debe darse de mano de la comunidad, sin un pueblo consciente de su condición no hay reclamo que impacte a las grandes instituciones que, aunque su deber es proteger la diversidad y pluralidad, son débiles e indiferentes a las realidades de los pueblos indígenas. Es por ello por lo que la recuperación de la lengua empieza en casa, empieza desde los espacios inherentes a Aseinpome.

Afectaciones de las relaciones entre lengua nativa y cultura (occidental)

Desligar a la comunidad de Aseinpome de su lengua, es aceptar la perdida de sus valores y principios, es negar su riqueza cultural y lingüística, por priorizar los valores propios de la sociedad mayoritaria, occidental, que ha estigmatizado durante siglos. Los acontecimientos históricos han derivado en actitudes de subordinación por parte de la población indígena que, en consecuencia, poco a poco va sustituyendo su lengua y cultura en busca de mejores condiciones sociales. Por lo tanto, es fundamental intervenir en el proceso de vitalidad de sus lenguas, del sikuani y del cubeo, desde la apropiación, el cambio de actitud de subordinación y desprestigio frente a las lenguas vernáculas en relación con la lengua oficial, ya que son portadoras de tradición y, de igual forma, no significan retroceso o falta de "civilización".

Relaciones del contexto sociopolítico del país en correlación a lo indígena

En el contexto colombiano, la tenencia de la tierra y el conflicto armado han afectado directamente las dinámicas sociales, contextos y realidades de las comunidades indígenas. Asimismo, estas han sido la causa de que las comunidades se vean obligadas a abandonar sus territorios debido a homicidios, masacres, reclutamiento forzoso y constantes amenazas. Consecuentemente, esto opera de modo tal que las comunidades indígenas viven un desarraigo progresivo de su cultura, su identidad, sus costumbres, tradiciones, su lengua y todo aquello que los caracteriza como pertenecientes a su comunidad.

Caracterización de las prácticas lingüísticas en la familia y la comunidad

La familia, como el primer espacio de relación con la lengua pues es la encargada de cimentar las bases del lenguaje, el primer espacio donde los niños interactúan con el sikuani y el cubeo, debe ser la encargada de aprovechar el vínculo lingüístico afectivo, ya que es la transmisión intergeneracional la que asegura la vitalidad de la lengua, la garantía de nuevos hablantes. A la vez, la comunidad debe generar espacios de práctica lingüística formales, como asambleas en las que se reflexione y decida el devenir de la misma comunidad, e informales, como alrededor de las prácticas laborales.

La intervención en estos escenarios supondrá para las nuevas generaciones un cambio de actitud lingüística, la reducción de la estigmatización interiorizada y la duplicación de valor a los saberes propios. Entonces, el fortalecimiento de la lengua no se centra por lo tanto en la lengua en sí, sino en el comportamiento de los hablantes.

Hay que decir también que aún persisten formas de resistencia en función de pervivir aspectos de la cultura indígena de la comunidad Cubeo-Sikuani, lo cual se percibe en la concepción de su territorio como lo que los resignifica y permite que en tanto agricultura, medicina y ritualidad se den formas propias de conocimiento, apropiación y producción. Así mismo, la escuela se muestra como otro escenario de resistencia porque es donde se trasponen las discusiones sobre los intereses y necesidades de orden político, social y cultural.

Caracterización de las prácticas lingüísticas en la escuela

Finalmente, todos los esfuerzos colectivos deben verse reflejados en la construcción de un currículo educativo pertinente para con los intereses y necesidades de la comunidad, uno que refleje el interés por mantener la lengua y los saberes que esta transmite, pensado desde y para la comunidad. Es la escuela el escenario en el que se robustece la lengua, los niños adquieren la habilidad de la lecto-escritura que subsecuentemente les suma prestigio a las lenguas vernáculas mediante la relación con la lengua escrita, la literatura, que en comparación de la lengua oficial es rica en historias, mitos, tradiciones, saberes y valores. Es decir que la intervención de la comunidad en la toma de decisiones respecto a los contenidos que deben dictarse en la escuela, en compañía de la presente investigación, resulta en el mantenimiento del sikuani y el cubeo, aun cuando las condiciones de la educación empujen a los niños a dirigirse fuera de su comunidad.

Esta investigación evidenció como la recuperación y mantenimiento de las lenguas sikuani y cubeo en la comunidad de Aseinpome no es un ideal utópico, si bien se desea que en compañía de los líderes y los miembros de la comunidad este objetivo sea posible, que lo es, se reconoce la dificultad que conlleva, dado que requiere de un cambio de mentalidad en cada miembro de la comunidad y su participación constante en decisiones cruciales respecto a la escuela. Se entiende de ante mano que las ideas de estigmatización y el desarraigo de lo propio puede estar fuertemente ligado en los miembros de la comunidad, por eso mismo se resalta la importancia de poner en marcha distintas estrategias, pensadas desde los escenarios planteados a lo largo de este documento (la familia, la comunidad y la escuela), que promuevan la transmisión intergeneracional y el uso cotidiano de la lengua.

Finalmente, se destaca que este momento puede ser el más preciso y adecuado para llevar a cabo esta intervención puesto que al territorio de Aseinpome aún no han llegado con tanto poder los medios de comunicación, ya que en la comunidad no hay red eléctrica establecía y, por tanto, no hay medios como la televisión, sin embargo, el uso de tecnologías como el celular es común. Este aspecto nos brinda una ventaja en ese proceso de sustitución de la lengua, además de la disposición y voluntad que ha presentado la comunidad ante al dedicar sus esfuerzos para cumplir este propósito. Es un arduo camino, lleno de diversos obstáculos, pero la comunidad sikuani-cubeo ya se ha puesto en marcha.

CONCLUSIONES Y TRABAJOS FUTUROS

Movimiento, Comunidad, Escuela y familia: Lengua/Infancia

Partir de la realidad inmediata construida por la comunidad fue imprescindible para abordar ya las cuestiones particulares de la infancia y para entender de qué manera las concepciones, saberes, discursos, experiencias y prácticas condicionaban la construcción de los niños y las niñas con respecto a sí mismos, haciendo uso de las herramientas del contexto.

De este modo, la infancia indígena, desde la perspectiva histórica sociopolítica, se sitúa en el marco de las afecciones, puesto que fueron actores pasivos que vivieron la violencia del paramilitarismo y grupos subversivos; así, estas dinámicas de guerra crearon realidades de desplazamiento, núcleos familiares fragmentados y orfandad. Desde esto, el territorio se constituye como pieza clave en la construcción del tejido social y en la resignificación de ellos como sujetos de resistencia. Así es como la niñez indígena pasa a un plano del cuidado por parte de los adultos y adoptan todo cuanto se les brinda, desde prácticas alimentarias y cuidados médicos.

Hasta este punto, la infancia sigue siendo pensada y producida por los otros. Entonces, la infancia pasa a los espacios de aprendizaje y de construcción en donde emerge su actuación activa, la subjetividad creada alrededor de la infancia existe y se visibiliza, pero también aquella que se crea en sí misma, es decir, la realidad que crean los niños y niñas. Estos espacios de aprendizaje son la escuela, la familia y la comunidad.

En estos tres espacios, los niños y niñas indígenas adoptan el rol de sujetos activos que se construyen a partir de sus procesos de aprendizaje y sus relaciones con el mundo. Son los sujetos que se piensan a sí mismos y se concientizan de sus seres y sus sentires.

Es en estos espacios de aprendizaje donde emergen las discusiones alternativas respecto a las dicotomías entre la realidad política, social y cultural que es construida por el adulto y por los niños y niñas, puesto que hay una constante transición en lo que está socialmente predispuesto y lo que se transforma desde las concepciones del ser. Así mismo, porque pensar la infancia indígena es en sí misma una posición y acción descolonizadora que pone en discusión las no existencias globales.

Finalmente, la infancia indígena es un campo inagotable que abarca infinidad de realidades y subjetividades; es por esto por lo que quedan en tela de discusión innumerables conceptos y perspectiva. Pero es indudable que es una narrativa emergente que cuestiona las representaciones homogéneas en cuanto a la infancia. Una narrativa inacabable que hila entre ramas y flores

Prevalencia de testimonios y contrastación de la observación

La recolección y síntesis de la información recolectada en campo, se da cuenta de algunos retos y dificultades que presenta el proyecto hasta el momento en relación con las prácticas lingüísticas de la comunidad y la idea de Educación Propia. Por un lado, porque la identificación de las prácticas lingüísticas de la comunidad se supo en mayor parte por testimonios y en menor medida por observación de interacciones comunicativas directas; por el otro, porque la idea de Educación Propia no se legitima desde dentro de su comunidad sino desde afuera.

Pandemia y coyuntura metodológica: lo documental sobre el trabajo de campo

En este contexto, el proyecto se orienta bajo una metodología de Investigación Acción Participativa, puesto que, al trabajar con la comunidad, las familias y la docente, implica necesariamente que la población pase por un proceso autorreflexivo que en últimas contribuya a la construcción de la escuela. Además, si la pretensión del proyecto es trabajar en función de fortalecer su cultura a través de la revitalización de la lengua y el reconocimiento de sus saberes, es a través de las personas de la comunidad que se tiene acceso a estos conocimientos propios.

Trabajos futuros

Construcción de la escuela

La consolidación de procesos educativos en la comunidad Cubeo-Sikuani representa una historicidad que constituye a la escuela a partir de situaciones de violencia, tensión y conflicto en su contexto sociopolítico de lucha por la tierra y reivindicación cultural. De este modo, asumen la autonomía y responsabilidad de proponer e implementar procesos educativos acorde a sus representaciones del mundo.

En este sentido, surge la necesidad de retomar el contexto sociopolítico, por su importancia en la resignificación de su lucha histórica y organización comunitaria, sus costumbres, sus tradiciones y la recuperación de las lenguas en el marco de pervivir su cultura y reafirmarse como pueblos indígenas como contraposición a procesos de aculturación ejercidos por las dinámicas y violencias estructurales.

Articulación al Sistema Educativo Indígena Propio

De otro lado, este proyecto de escuela debe entablar diálogos y representaciones que se articulen con la Sistema Educativo Indígena Propio para romper el aislamiento en el que se encuentran respecto a las discusiones educativas, para de esta manera consolidarse en un proyecto escuela-comunidad el cual propenda por contextualizar la educación y reafirmar estos procesos como parte

de su proyecto político, es decir, redefinir concepciones autoimpuestas por las dinámicas monoculturas e incluir sus visiones de mundo desde la etnicidad.

Políticas lingüísticas

Es indudable que las políticas lingüísticas necesitan articularse a las realidades de las comunidades en relación a dinámicas de organización administrativa, alimentaria, curricular, entre otras, puesto que en general los procesos educativos de las comunidades indígenas se gestionan de manera indistinta independientemente de sus condiciones socioculturales e históricas, lo cual genera el vaciamiento de los objetivos de la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

Casos de revitalización lingüística

Barreña Agirrebeitia, A.; Perez-Caurel, M. (2017). *La revitalización de la lengua emberá en Colombia, de la oralidad a la escritura*. Onomázen. DOI: 10.7764/onomazein.amerindias.03

Elkartea, G. (s.f.). *La experiencia vasca*. *Claves para la recuperación lingüística e identitaria.* Gertu. ISBN: 978-84-613-6644-6.

González Ñáñez, Omar (2001). *Multilingüismo, etnias y culturas indígenas en el "Noroeste Amazónico" del estado amazonas de Venezuela*. Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología, 11(32),360-370. ISSN: 0798-3069. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=705/70511233003

Miranda, M. (s.f.). *Multilingüismo y minorías lingüísticas en Europa*. Universidad Pompeu Fabra. Barcelona. Obtenido de: https://lateinamerika.phil-fak.uni-koeln.de/fileadmin/sites/aspla/bilder/ip_hausarbeiten_cluj/Mikeldi_Miranda.pdf

Contacto lingüístico

Corredor, J. (2017). *Aproximación a la sociología del lenguaje: hacia unas consideraciones generales. Cuadernos de Lingüística Hispánica.* Recuperado de: http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n31/0121-053X-clin-31-00059.pdf

Hidalgo, M. (2003). *La promoción de la reversión del desplazamiento lingüístico*. Anuario de Lingüística Hispánica. (pp. 49-76). Obtenido de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1708820

Moreno, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona. Ariel.

Palacios Martínez, Ignacio (Dir.), Rosa Alonso Alonso, Mario Cal Varela, Yolanda Calvo Benzies, Francisco Xabier Fernández Polo, Lidia Gómez García, Paula López Rúa, Yonay

Rodríguez Rodríguez & José Ramón Varela Pérez. (2019). *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas.* Obtenido en: https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/poliglosia

Contexto histórico sikuani y cubeo

Calle Álzate, L. (2015). *La insaciable búsqueda de El Dorado: procesos hegemónicos y dispositivos de dominación en un pueblo sikuani de la Orinoquía colombiana.* Universidad Complutense de Madrid. Tesis Doctoral en Antropología Social de la Diversidad Cultural y la Ciudadanía. Obtenido de: https://eprints.ucm.es/37892/1/T37273.pdf

Corporación Claretiana Norman Pérez Bello. (2019). *Tierra y despojo en los llanos*.

Docentes y estudiantes de la comunidad sikuani de Awariba y Domoplanas. (2015). *Sikuani pe-liwaisanü. Relatos de la tradición sikuani*. Bogotá, Serie Río de Letras. Territorios Narrados PNL.

Mendoza, J., Jaramillo, R., Vargas, L., Giraldo, D. (1992). *Relatos míticos cubeo*. Bogotá. Indígenas del Vaupés. Servicio Colombiano de Comunicación.

Etnoeducación y Educación Propia

Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas. (2013*). Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP).* Bogotá.

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). *Ley 115 de 1994*. [Ley General de Educación]. Recuperado de: http://sintraeducacionbogota.org/images/PDF/Legislacion/LEY_GENERAL.pdf

Enciso Patiño, P. (2004). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. Ministerio de Educación Nacional. Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales Subdirección de Poblaciones

Gonzales Terreros, M. I. (2012). *La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas.* Pedagogías y Saberes (36)33 – 43. Universidad Pedagógica Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (18 de mayo de 1995). *Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos*. [Decreto 804 de 1995]. DO: 41.853. Recuperado de: https://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva-intercultural/Documentos/dec_804_de_1995.pdf

Lenguas indígenas en Colombia

Ardila, O. (2010). *Las lenguas indígenas de Colombia: problemáticas y perspectivas*. UniverSOS. (7) 27-39. ISSN: 1698-6083.

González de Pérez, M. S. (2010) *Las lenguas indígenas de Colombia a vuelo de pájaro*. UniverSOS. (7)9-25. ISSN: 1698-6083.

Ospina Bozzi, A. M. (2015). *Mantenimiento y revitalización de lenguas nativas en Colombia*. Reflexiones para el camino. Forma y Función. Obtenido de: https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/53538/60234

Relativismo lingüístico

Escalera, A. (2012). *Relativismo lingüístico, relativismo ontológico*. Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades.

Fernández Casas, M. X. (2003). *El relativismo en la obra de Edward Sapir*. Una revisión de tópicos infundados. Teorema.

Parra, M. (1998). *La hipótesis Sapir-Whorf*. Forma y Función. Universidad Nacional de Colombia. Obtenido de: https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/29488

Peyró Gracia, M. (2001). ¿Quién teme a Benjamín Whorf? Interlingüística. Universidad de Sevilla. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4512888

Rojas, B. (2007). *Lenguaje y Pensamiento.* Serie: Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación. (7). Recuperado de: https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/04/DOC-Lenguaje-y-Pensamiento.pdf

Tanos Robein, L. (2013). *Relativismo Lingüístico: Críticas y perspectiva actual de la teoría.* VI Simposio Internacional Representación en el Arte y la Ciencia. Córdoba, Argentina.

Revitalización lingüística en la educación

Castro Mojica, K. D. (2014). *Aportes educativos para el fortalecimiento de la lengua sikuani: el caso de Cumaribo- Vichada.* Universidad Libre. Bogotá

Hamel, R. E.; Brumm, M.; Carrillo Avelar, A.; Loncon, E.; Nieto, R., & Silva Castellón, E. (2004). *¿QUÉ HACEMOS CON LA CASTILLA? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena.* Revista Mexicana de

Investigación Educativa, 9(20),83-107. ISSN: 1405-6666. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14002006

Llanquinao Llanquinao, G.; Salamanca Gutiérrez, G.; Teillier Coronado, F. (2019). *Aprendizaje del mapunzugun desde metodologías propias: perspectivas y avances para la revitalización de lenguas originarias.* Revista Historia de la Educación Latinoamericana. DOI: https://doi.org/10.19053/01227238.9918

Murillo, L. A. (2001). *Explorando el papel de la escuela en el mantenimiento de la lengua y cultura arahuaco*. The University of Arizona. Obtenido de: https://repository.arizona.edu/handle/10150/289729

Rojas Pérez, J. B. (2012). *Desarrollo y validación de materiales educativos digitales, pensados desde la oralidad para favorecer competencias educativas de la Etnia Cubeo.* Universidad de La Sabana. Chía. Recuperado de: https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/3389/Jos__Bernardo_Rojas_P_rez.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sichra, I. (2006). *Bilingüismo y educación en la región andina: en búsqueda del aporte de la educación al mantenimiento de las lenguas indígenas*. Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas, (7),75-101. ISSN: 1390-3837. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4761/476150826004

_____

VoBo Director(a) de grupo

_____

VoBo Director(a) de investigaciones