**CONVOCATORIA INTERNA DE INVESTIGACIÓN AÑO 2020**

**ID CONVOCATORIA: 265 – FECHA REPORTE: 06-10-2020**

**ID PROPUESTA: 10457**

**1. IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO**

|  |  |
| --- | --- |
| **1.1. TITULO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:** La condición socio-cultural de la Educación en la comunidad indígena de Vichada, Municipio de la Primavera | |
| **1.2. NOMBRE DEL(OS) GRUPO(S) DE INVESTIGACIÓN:**  1. Educación Infantil, pedagogía y contextos | |
| **1.3. ESTADO DEL(OS) GRUPO(S) DE INVESTIGACIÓN EN COLCIENCIAS:** | Grupo 1: B |
| **1.4 MODALIDAD:**  Escriba la modalidad en la cual se inscribe la propuesta de acuerdo a los términos de referencia de la convocatoria | MODALIDAD 6: CONSOLIDACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN |
| **1.5. LÍNEA DE INVESTIGACIÓN Y/O EJE DEL PDI**  Registre la línea de investigación en la cual se inscribe la propuesta y/o el eje del Plan de Desarrollo Institucional 2014-2019 al que aporta la propuesta (si aplica) | **Nombre de la línea de investigación del grupo:**  No aplica para esta convocatoria |
| **Nombre del eje del PDI:** |
| **1.6. UNIDAD ACADÉMICA**  Registre la unidad académica en donde se origina el proyecto, Facultad y departamento, Doctorado Interinstitucional en Educación o IPN | Facultad de Educación |
| **1.7. DURACIÓN:**  Indique la(s) vigencia(s) en la que se ejecutará el proyecto (revise términos de referencia para definir el tiempo). | 11 Meses |
| **1.8. COFINANCIACIÓN:**  Indiqué si el proyecto será ejecutado y financiado por otra institución diferente a la Universidad Pedagógica Nacional (recuerde que se debe anexar la carta de aval de cada institución con el valor de la contrapartida) | Ninguna |
| **1.9. RECURSOS DE FUNCIONAMIENTO**  Corresponde al cálculo aproximado del costo de las horas solicitadas por los profesores que participaran en el desarrollo de la investigación. | **$39,742,824** |
| **1.10. RECURSOS DE INVERSIÓN:** Corresponde al valor de los recursos solicitados para el desarrollo del proyecto. (No puede exceder el máximo establecido en los términos de referencia de la convocatoria). | **$21,193,768** |
| **1.11. TOTAL DE COFINANCIACIÓN:** Escriba el valor de los recursos proyectados por cofinanciación (Solo para los proyectos que posean este tipo de recurso). | **$0** |
| **1.12. TOTAL RECURSOS:**  Suma de los valores de las dos o tres casillas anteriores (según corresponda a la modalidad). | **$60,936,592** |
| **1.13. NOMBRE(S) Y APELLIDO(S) DEL INVESTIGADOR PRINCIPAL[[1]](#footnote-1)**: Jairo Arias Gaviria | |
| **1.14. No DOCUMENTO DE IDENTIFICACIÓN:**  (Marque con una (X) el tipo de documento y escriba el número de identificación del investigador principal) | Cédula de ciudadania |
| **№ 93295746** |
| **1.15. TIPO DE VINCULACIÓN:**  Indique el tipo de vinculación del investigador principal (Revise términos de referencia) | Ocasional tiempo completo |

**2. CONTENIDO DE LA PROPUESTA**

**EJE/ÁREA TEMÁTICA**

Construcción de paz con justicia y democracia  
  
Por el horizonte de sentido de la propuesta, se inscribe a la línea de interculturalidad y diversidad del grupo de investigación Educación infantil, pedagogías y contextos; línea propuesta desde la necesidad de reconocer, visibilizar y dar lugar a la diversidad como posibilidad de construcción de conocimiento alrededor de la educación. Un escenario importante para dicho reconocimiento es la ruralidad colombiana, lugar en el que cohabitan diversidad de poblaciones, expresiones culturas y formas de relacionarse con el territorio, y con apuestas diferentes en sus proyectos de vida.  
  
En esta perspectiva, se espera tener aportes para la comprensión de las acciones sociales, culturales, políticas y organizativas que ayuden a comprender de mejor manera las realidades que puedan nutrir un sentido de democracia y desarrollo de políticas públicas para dicha comunidad qué, desde la investigación y retribución sirvan como escenario de denuncia, lectura analítica y propuesta comunitaria.   
  
El aporte social a la comunidad indígena, contribuye con la identificación de la memoria, las identidades y los actores sociales de uno de los departamentos del país (Vichada) que desde la primera mitad del siglo XX ha sufrido distintas adversidades por el abandono estatal, situación que como fenómeno social llama la atención del grupo investigador y convoca a la academia a pensar en este.   
  
Finalmente, este estudio se propone allanar información sobre la realidad más actual de los pueblos indígenas de este municipio (La primavera-Vichada), tales como: condición y uso de la lengua y su vinculación a los sistemas educativos locales, esto nos lleva a tener rudimentos sociolingüísticos sobre cuántos la hablan y en qué lugares; cómo es su forma de vinculo cultural con los niños y con las niñas indígenas, conocer sus realidades territoriales y su relación organizativa que devenga de los contactos con la sociedad mayoritaria y la forma cómo se afectan sus prácticas culturales, donde nos enfocaremos en el impacto y relación que tenga con la escuela. Estos niveles de indagación pretenden aportar desde una lectura crítica, al ejercicio que proyecta una Universidad abierta, sentipensante y con lecturas más actuales de la realidad de un lugar del país del cual se tiende a conocer poco de su vida social, cultural, organizativa y educativa..

***MÓDULO I***

* 1. **RESUMEN EJECUTIVO**

En encuentros con población Indígenas Sikuani y Piapoco del municipio de La primavera-Vichada, se han adelantado acciones de trabajo en el 2019, actividad que se suma a la experiencia con estudiantes del semillero de investigación para territorios rurales. Junto a ese trabajo colaborativo con la Corporación Claretiana y la UPN, se ha logrado tener fácil acceso al territorio en jornadas exploratorias y cercanía con los líderes de esta zona del país. Producto de ello se postula el proyecto La condición socio-cultural de la Educación en la comunidad indígena de Vichada, Municipio de la Primavera, como fórmula para conocer las dimensiones culturales, sociales y organizativas que rodean el ejercicio de la educación; y así, contribuir al trabajo que visibilice la exclusión por la que atraviesa esta población en la actualidad.   
  
La reflexión por la identidad, uso de la lengua y prácticas culturales nos ayuda a ubicar la necesidad de construir un referente que dé cuenta de los elementos que permitan avanzar en la identificación actual de la realidad indígena del Vichada. En este sentido, las preguntas que orientan este trabajo están asociadas a ¿Cómo se han desarrollado la aplicación de políticas públicas para el reconocimiento de la población indígena del Vichada en términos educativos? ¿Qué proyectos, programa y propuestas en educación se han establecido y cuál es su condición sociocultural?, ¿Cómo es el proceso de acompañamiento indígena de su infancia en este municipio y cómo la caracteriza la comunidad?   
  
En relación con el abordaje teórico, se proponen tres asuntos fundamentales: en primer lugar, el concepto de ruralidad y territorialidad para comunidad indígena, desde la idea de grados de ruralidad, planteamiento que permite diferenciar las comunidades rurales desde criterios culturales y geográficos adoptados por las poblaciones desde elementos diferenciadores en su forma de ser y habitar en lo rural. El segundo, sugiere la comprensión de la identidad y la autonomía de la comunidad indígena, el cual explora las dimensiones de contacto social y lingüístico, para abordar los dilemas de la población minoritaria ante los embates de la sociedad mayoritaria. El tercero es la educación propia, en debate con la etnoeducación, por ser el entramado que acoge las políticas de educación para comunidad indígenas, empero, al mismo tiempo, se apresta la reflexión que nos aporte a la identificación de las tensiones para diversos pueblos indígenas por ser una relación de dependencia y sumisión educativa.   
  
Desde el punto de vista metodológico, se adopta una Investigación Acción Participativa, porque destaca dinámicas del problema para la participación abierta y permanente de los integrantes de la comunidad como un principio fundamental. Además, es una metodología que procura la comprensión de las prácticas sociales para mejorarlas o transformarlas. Adicionalmente, la postulamos ubicada en el paradigma socio crítico, el cual propende por la transformación social de las realidades, construyendo los objetos de estudio desde la participación de los actores, permitiendo la exposición de puntos de vista, los desacuerdos y los consensos sobre aquellos aspectos de la realidad susceptibles de ser transformado.

* 1. **DESCRIPTORES / PALABRAS CLAVES:**

Población indígena   
educación Intercultural  
Discriminación cultural   
Minoría cultural.

* 1. **ANTECEDENTES**

En la Licenciatura de Educación Infantil se sitúa la línea de Diversidad e interculturalidad, donde uno de los temas y problemática es la particularidad educativa en sectores rurales. Tres han sido sus ejes temáticos investigativos: el primero analiza el perfil y la especificidad del trabajo docente rural en Colombia, se ocupa de la pedagogía para lo rural y se apoya parcialmente en los desarrollos que han hecho visibles los rasgos que dan una cierta identidad al trabajo profesional de los maestros y maestras rurales en todos los niveles de formación. El segundo, estrechamente relacionado con el primero, se pregunta por la formación de educadores para su desempeño rural, habida cuenta de que uno de cada cuatro maestros es rural. El tercero se orienta a la exploración de nuevas formas de abordar la ruralidad colombiana y de examinar sus implicaciones educativas en especial con las infancias, en tanto el enfoque convencional, casi siempre dicotómico urbano-rural, impide apreciar los variados tipos y grados de ruralidad existentes en nuestro país, así como las prácticas concretas y diferenciales de atención y abordaje en el cuidado de las infancias, al tiempo que pretende homogenizar sus poblaciones que desde orígenes ancestrales y como resultado de la colonización dan lugar a lo diverso desde lo cultural, social y político cuando de poblaciones rurales se trata.  
De otra parte, se ha participación en la Mesa Nacional de Educaciones rurales, del cual hace parte la Universidad Pedagógica Nacional con la participación de algunos docentes y estudiantes. Estos vínculos con comunidades rurales, han puntualizado investigaciones, propuesta y proyectos de extensión, que han nutrido una lectura de la condición rural de sus poblaciones. Estos vínculos con comunidades rurales, han gestado investigaciones y propuestas que han nutrido una lectura de la condición rural de sus poblaciones. Esta relación con la Mesa Nacional desde el 2017, se ha convertido en un espacio que permite la cercanía con voces de maestros rurales y líderes sociales que permiten enriquecer la lectura de la escuela, sus experiencias y reconocimiento de la diversidad.  
  
Experiencias previas tienen que ver con el acumulado de aprendizajes adquirido en la participación de varios docentes de la Licenciatura de Educación Infantil en el proyecto Contrato Interadministrativo 1622 de 2018 ICBF – ICETEX “Modelo de Acompañamiento Pedagógico Situado MAS-Étnico” y en su versión del 2019, SAR 10519 denominado cualificación de agentes educativos y madres comunitarias del ICBF -implementación del MAS étnico. Proceso del cual, docentes que postulan la presente propuesta, fueron participes de su ejecución. Esto nutrió la visión y lectura por el reconocimiento de la diversidad, cultural y formas de acompañar a la infancia indígena en muchos departamentos de Colombia. En cuanto a los propósitos de este proyecto, estaban relacionados con cualificar y acompañar a los agentes educativos en la modalidad propia de educación inicial, en el marco del modelo de acompañamiento situado étnico. Así mismo reconocer los saberes y las prácticas de la región, con el fin de potenciarlos, a partir de los ejes de la práctica pedagógica que se contemplan en el MAS étnico. Y, por último, establecer diálogos interculturales que den lugar a la consolidación de propuestas educativas para la primera infancia en contextos de diversidad étnica.  
Este proyecto tiene como referente las propuestas actuales de diálogo intercultural donde se da prelación al reconocimiento de los saberes circundantes en las culturas históricamente ignoradas para lograr potenciar las prácticas y discursos que se configuran alrededor del trabajo pedagógico con niños, niñas y familias de comunidades étnicas que participan de la modalidad propia de educación inicial, a partir del reconocimiento de visiones propias de las comunidades y agentes educativos. Es así como se plantea como un ejercicio de formación basado en el reconocimiento de los saberes de maestros, maestras y comunidades en relación con la educación de los niños y niñas de primera infancia en el contexto étnico o en escenarios interculturales.   
Un esfuerzo destinado a velar por el desarrollo integral de los niños y las niñas (Buen vivir) de la mano de las prácticas culturales propias de cuidado y crianza; que se materializa por la participación de diferentes instancias, pero particularmente por quienes comparten día a día con los niños y las niñas, las maestras. Este curso de formación se gestó en tres fases: Alistamiento, Implementación y Socialización   
La primera etapa-Alistamiento- se llevó a cabo la preparación logística, administrativa y pedagógica para la puesta en marcha de la propuesta de trabajo. Para ello se hizo necesario un proceso de focalización para identificar los agentes educativos de la comunidad Nasa que fueron beneficiados este curso. Además, se realizaron jornadas de formación a profesionales pedagógicos para armonizar discursos, perspectivas de formación y formas de acompañamiento a los tutores donde se hizo énfasis en los procesos interculturales y los principios orientadores propuestos por el MAS étnico.  
En la segunda fase, la implementación que se consideró la puesta en marcha de la propuesta de formación en los diversos territorios que se dió desde la articulación con regionales y comunidades étnicas. Para avanzar en esta búsqueda se propuso en cada comunidad un encuentro entre todos los actores involucrados (Autoridades indígenas, regionales del ICBF, operadores del servicio y coordinadores de la modalidad étnica, asesores pedagógicos de la UPN y tutores) con el fin de establecer cronogramas, formas de acompañamiento, responsabilidades y los ejes a trabajar en el marco de la formación.  
Esta fase de implementación se desarrolló desde tres estrategias: Encuentro grupales, Acompañamientos situados y Reflexiones autónomas basados en el diálogo de saberes para reconocer las prácticas de la modalidad propia. En relación a los encuentros grupales se plantearon jornadas de 8 horas donde asistieron los grupos de trabajo para abordar los ejes que se contemplan para el MAS étnico: a)Prácticas de cuidado y crianza b) Familias y comunidades c) Planeación pedagógica y Proyectos pedagógicos Propios d) Seguimiento al desarrollo e) Ambientes pedagógicos y f) Interculturalidad) con la intención de identificar aspectos que requieran procesos de reflexión particulares y un trabajo estructurado orientado hacia la re-significación del quehacer profesional con el acompañamiento de cada tutor.  
En este acompañamiento in situ se logró no solo el reconocimiento del contexto en los propios territorios sino un trabajo de pares entre el tutor, el agente educativo y las comunidades, un trabajo conjunto alrededor de los niños y las niñas en donde se realizaron visitas a las diferentes UCAS para compartir, aprender, desaprender y valorar las prácticas de las maestras indígenas en cada territorio  
De otra parte, el acercamiento realizado desde el 2019 con la comunidad indígena del municipio de La Primavera-Vichada, -relación adelantada desde el semillero de investigación para territorios rurales y el grupo de estudio escuelas e infancias de la ruralidad, dio como resultado el inicio de una lectura sobre la dinámica y condición de la educación en el territorio, razón por la cual, se propone el presente proyecto de investigación. De igual forma, el acercamiento y participación solidaria en trabajos puntuales con la Corporación Claretiana ha permitido una relación de confianza que ayuda a tener respaldo Institucional en el territorio, por ser esta organización la única que hace presencia hasta las entrañas de los resguardos donde se espera llevar a cabo esta propuesta, dada la poca presencia institucional que se percibe.   
Esta relación estratégica con la Corporación Claretiana tiene vínculos con estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional y desarrollan su práctica con la organización, permitiendo conocer el tejido más cercano a lo que ocurre en el territorio. Además, junto al grupo de estudio escuelas e infancias de la ruralidad, se proyecta como una garantía para fortalecer los alcances de la presente propuesta, y al mismo tiempo, nutrir las reflexiones de trabajo de la Licenciatura y su línea de investigación en diversidad e interculturalidad, al ser un laboratorio de cercanía con la realidad educativa de una zona concreta del país.  
Para este equipo de docentes es relevante develar la profusa situación que acaece a grupos poblaciones rurales, en este caso, la población indígena de Vichada. Las profundas desigualdades sociales, instituciones educativas y procesos comunitarios que afrontan capas gruesas de esta población, así como los dilemas de la vida rural nos interesa. También han sido sus comunicaciones locales, regionales y nacionales, sus disputas estatales y sus proyecciones como organizaciones sociales. Es por ello que este tipo de trabajo ha cobrado fuerza en la Universidad reflejado en espacios académicos como cursos electivos, líneas de investigación, prácticas de estudiantes en comunidades y elaboración de proyectos de investigación.

(Puntaje máximo en la evaluación 10 puntos de 100)

***MÓDULO II***

**PROBLEMA, OBJETIVOS Y METAS**

**a. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:** La concepción de diferencia o mejor, sus representaciones, tienen lugar en varios momentos de la historia y se han manifestado de formas disímiles; por un lado, desde los postulados de la jerarquización social y en otros tantos, desde el discurso encaminado al reconocimiento de los derechos; para estos últimos, su incursión en las políticas públicas representa una conquista contemporánea importante, mientras que para los primeros ha sido la forma de legitimación de su idea de soberanía desde tiempos inmemoriales.   
  
Se identifican entonces dos momentos importantes en el surgimiento y posicionamiento del concepto de diferencia, el primero tiene lugar en la colonización española y el segundo en el posicionamiento de la idea de desarrollo. En los ambos pueden reconocerse dos procesos, por un lado, su intencionalidad intrínseca de división social del mundo, y por el otro, los movimientos sociales que surgen como respuesta contradictoria a dicha división, según Castillo (2005)   
  
La idea de diferencia “en el caso colombiano, ha vivido un proceso de transformación que va desde la representación colonialista que asignó a las poblaciones aborígenes y afrodescendientes el lugar de barbaros e incivilizados, y a la población campesina producto del mestizaje en el lugar de población estructurante del sistema económico capitalista (p.19).   
  
En tanto, a finales del siglo XX aparece la representación multiculturalista con fuertes avances en el reconocimiento de las diferencias culturales; sin embargo, las comunidades campesinas no logran hacer parte de los grupos reconocidos culturalmente, empero, ese avance se puede representar como el primer paso para distinguir entre diferencia y diversidad.   
  
Así, dependiendo del momento histórico, se reconoce la diferencia cultural como una forma de clasificación social, y en otras, para la definición de igualdad de derechos. De esta última, a pesar de su intención altruista es importante señalar la idea de normalización que contiene el discurso de los derechos, que de una u otra forma se establece desde una sola perspectiva de ser y estar en el mundo. El presente proyecto problematiza la idea de reconocimiento, en este caso particular de esta comunidad indígena, en el entramado de los derechos, por acontecer que el reconocimiento no garantiza la plena satisfacción de una práctica cultural diferenciada en términos de derechos que permita gozar de una educación acorde con dicho entramado.   
  
Las poblaciones indígenas del municipio de La Primavera-Vichada afrontan la reducción de tierras por medio de expropiación violenta y luego la formalización con títulos a personas foráneas, empresas y políticos que han acumulado miles de hectáreas del territorio. Ninguno de los pueblos indígenas que hacen presencia en el municipio participa de las decisiones administrativas, generando niveles de exclusión, hecho que agudiza su pobreza, invisibiliza y reduce sus prácticas culturales. Este fenómeno golpea fuertemente la cultura y con ella, no favorece la implementación de una educación propia. Además, los procesos administrativos parecen no apoyar a las comunidades en la constitución y ampliación de resguardo, lo que se colige como una forma de obstruir el derecho a constituirse en procesos autónomos y propios en términos educativos, sociales y organizativos.   
  
La carencia de recursos económicos y proyectos productivos es casi inexistente, así como la presencia de organizaciones del Estado, por ello, para el caso de la población indígena, no se logra subsanar las necesidades básicas de salud, educación, alimento, vivienda, lo que profundiza aún más la situación de vulnerabilidad y la violación a los derechos básicos, así como un agotamiento acelerado de sus prácticas culturales. Todas las disposiciones del Estado como los documentos CONPES para la Altillanura, la ley ZIDRES y el Plan Maestro de la Orinoquia, hace invisible a estas comunidades, considerando que las tierras donde viven son baldíos, -que están vacías-, desconociendo su presencia y el derecho ancestral al territorio como indígenas.   
  
Persisten modelos de despojo y violencia a los que históricamente han sido sometidas las Etnias del Vichada; en lo particular de las poblaciones del Municipio de La Primavera: el asentamiento indígena El Trompillo y los Resguardos de La Pascua, Campo Alegre y La Llanura, es población minoritaria que no cuentan con suficiente territorio para producción de alimentos. Sus tierras vienen siendo contaminadas e invadidas por cultivos de palma africana a gran escala, y por la ganadería extensiva tradicional de la región. Existen ausencias en la garantía de derechos como salud, educación, conectividad, vías de acceso, y todos los servicios públicos; lo que en términos de diferencia o diversos en los ámbitos de protección y elementos jurídicos para los niveles de lengua, cultural y educación están entre dicho.  
Por ello, nos interrogamos por los cambios agresivos y discriminatorios de sus prácticas culturales, si estas dinámicas de contacto moderno (civilizatorio) han repercutido en el uso de la lengua y la forma cómo ha incidido en ello. ¿Qué tanto han afectado a la escuela? ¿Cómo se accede a la escuela y qué elementos integran sus programas? ¿Existen una educación que los acoja como población indígena, cuáles han sido sus derroteros? ¿Qué elementos de la práctica cultural en el cuidado con sus niños y niñas ha cambiado?   
  
Despojo de tierras y proceso civilizatorio en pueblos indígenas del Trompillo y los Resguardos de La Pascua, Campo Alegre y La Llanura ubicados en el Municipio de la Primavera  
  
Con la llegada de las petroleras la situación es la misma y a pesar de estar en el municipio la sede de la empresa Pacific Rubiales (Puerto Gaitán) y de tener un pozo petrolero en su área de influencia, la pobreza reina y los vestigios de corrupción aparecen por todo lado: una institución educativa dotada con 80 portátiles pero sin luz eléctrica, una infraestructura física para el centro de salud, internado y colegio pero sin maestros, médicos, enfermeros y medicamentos, siendo esto evidencia del estado de corrupción administrativa municipal, departamental y nacional.   
  
Sin embargo, quienes se quedaron y retornaron después de la masacre del año 1987 han resistido con la sabiduría que deja sobrevivir a varias guerras, del espejismo por el progreso que la bonanza petrolera prometió, su mayor anhelo es tener la tierra que siempre han tenido, es decir, recibir un título oficial del Estado, para cuidar su ganado y ojalá con el apoyo del gobierno mejorar las tierras y sembrar alimentos.  
  
Con la entrada de los grupos paramilitares de las -AUC -patrocinados, financiados y entrenados en predios del Hato Cabiona de la familia Carranza y Betar (los grupos de Carranza se les conoce como los Carranceros), consiguieron a sangre y fuego configurar el despojo legal de 28 mil hectáreas. En el año 80 el señor Víctor Carranza compró dos mil hectáreas a una señora y así empezó a acumular tierras, adjudicándose predios con documentos fraudulentos. En los documentos de trabajo de la corporación claretiana, hacen evidente que:   
  
desde hace 10 años se inició un proceso de reclamación para todos y todas las pobladoras de la comunidad, con ayuda con la Corporación Claretiana se logró demostrar el proceso de acumulación indebida por parte de la familia Betar y Carranza y que el Instituto Colombiano de Desarrollo Rural - INCODER emitiera una resolución quitando la validez de esos títulos de propiedad. En el 2015 se incrementaron las amenazas contra líderes sociales. En este mismo año los mismos empleados del Hato Cabiona que hace parte de la Ganadería la Cristalina han empezado a cercar los predios que dicen han entregado sus jefes, los herederos del Zar de las Esmeraldas, Víctor Carranza (p. 6)   
  
Esta dimensión generalizada a todo el departamento, y, por la forma compleja de reorganización de las comunidades, hace pensar en la poca pérdida total de algunas de sus practica culturales. La escuela, como receptáculo de esa historia de agravios, que además es una historia venida desde las primeras misiones en el siglo XIX, y las nuevas del Siglo XX, acaecen en un continuum de formas de habitar en correlación con la sociedad mayoritaria.   
  
Derechos indígena y reconocimiento  
  
La resolución A/RES/53/144 de la asamblea general de la ONU, mediante la que se aprueba la declaración sobre los defensores de los derechos humanos, estipula la necesidad de proporcionar apoyo y protección a los defensores de los derechos humanos en el contexto de su labor. No establece nuevos derechos, sino que articula los ya existentes de manera que sea más fácil aplicarlos a la función y situación práctica de los defensores. En este sentido, es deber de los estados adoptar todas las medidas necesarias para garantizar la protección de toda persona frente a toda violencia, amenaza, represalia, discriminación negativa, presión o cualquier otra acción arbitraria resultante del ejercicio legítimo de los derechos mencionados en la declaración.   
  
Si bien Colombia ha creado y desarrollado instituciones encargadas de promover y proteger los derechos humanos, como la directiva para la protección de los derechos de los defensores de derechos humanos emitida en junio de 2017 por la Procuraduría General de la Nación, se observa de manera alarmante que del año 2016 al 2018, existe un alto incremento en el asesinato de líderes/as sociales y defensores/as de derechos humanos sin que el estado se muestre eficaz para prevenir o investigar y hallar responsables para desmontar las estructuras que, en algunas zonas, funcionan y vienen incrementando la violencia en el país.   
  
En términos educativos, el Resguardo La Pascua, por ejemplo, cuenta con dos escuelas pequeñas de básica primaria, una en la comunidad de La Hermosa y la otra en El Palmar, así como el internado de básica secundaria de nombre Teodoro Weigner en la comunidad de Pablo VI. Situaciones que expresa de entrada la fuerte incursión de las misiones eclesiales al interior de la cultural y de la educación. Adicionalmente, la administración territorial de la educación dentro de los resguardos es ejecutada con las directrices Regionales, sin contemplar los decretos 2500 de 2010, que consagra la administración de la ecuación propia para territorios indígenas. En una sociedad donde prima la formulación de derechos como fórmula para solucionar las vicisitudes de una colectividad; pareciera ser síntomas de malos presagios, y no, de acciones fecundas..

**b. OBJETIVO GENERAL DEL PROYECTO:** Visibilizar los procesos socio-culturales que confluyen en la institución educativa “Escuela” de la población indígena del Municipio de La Primavera – Vichada, para desde allí posibilitar la actualización de la información de los grupos indígenas de esta zona y su reconocimiento diferencial..

**c. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** Proponga las finalidades delimitadas que se articulan a la perspectiva planteada en el objetivo general y que son la base para la programación de actividades. Deben ser evaluables y ponderables en términos cualitativos o cuantitativos. Se pueden incluir tantos objetivos específicos como sea necesario.

**d. METAS*:*** Proyecte los resultados específicos derivados de los aspectos relevantes de los objetivos específicos. Deben ser factibles, realizables y medibles. Son la traducción operativa de cada objetivo; por lo tanto deben ser monitoreables. A cada objetivo específico corresponde como mínimo una meta.

|  |  |
| --- | --- |
| **OBJETIVO** | **META** |
| Objetivo No 1. Identificar las prácticas culturales existentes, que subyacen en la vida cotidiana de las poblaciones indígena del municipio de La primavera y su vinculación con la educación. | Meta 1: Mapa prospectivo de prácticas culturales en contextos amplios y restringidos |
| Meta 2: Análisis de la vitalidad en prácticas culturales expresado en un breviario sintético y reflexivo |
| Objetivo No 2. Comprender la dimensión sociolingüística y las afectaciones que afronta la población indígena de este municipio. | Meta 1: Inventario etario de uso de la lengua y contextos de realización. |
| Meta 2: Diagnóstico explicativo de agentes externos e incorporados en el territorio que afectan la práctica cultura y uso de la lengua |
| Objetivo No 3. Reconocer y evidenciar las dinámicas educativas, en relación con la identidad, la educación propia y el territorio presentes en los resguardos y asentamientos indígenas del municipio de La Primavera. | Meta 1: Documento Argumental sobre estado actual de la educación para la comunidad indígena del municipio |
| Meta 2: Programa radial que evidencie la condición socio-cultural de la comunidad |

(Puntaje máximo en la evaluación 20 puntos de 100)

***MÓDULO III***

**MARCO TEÓRICO Y BIBLIOGRAFÍA**

**Marco teórico:** Como la plataforma no permite ingresar todo el marco teórico, dejamos una pequeña muestra del mismo.   
  
Educación y cultura en los pueblos indígenas en Colombia  
  
La educación para los pueblos indígenas hace parte de las reflexiones que han nutrido los campos de la pedagogía y análisis educativos. Tanto los debates que al final del siglo XX en término pedagógicos, políticos y sociales, se caracterizaron por aflorar esa diversidad en contextos rurales, donde las exigencias educativas de las poblaciones indígenas eran distintas y diversas.   
  
Los temas de la escuela intercultural, se hicieron visibles con la constitución política de 1991, allí se colige años de exigencia en el componente bilingüe de la educación para población indígena, es la intercultural la que funge como horizonte para el tratamiento y vinculación de la lengua propia en procesos educativos; todo ello exacerbó la idea de propuestas pedagógicas que para una gran mayoría resultan ser innovadoras, sobre todo, si se parte de una perspectiva que contempla a la lengua como el vehículo de transmisión de la cultural, de su cosmovisión y, por ende, de su práctica cultural como pueblos lingüísticamente diversos.  
   
Ahora bien, ¿cómo y qué papel ha desempeñado la escuela dentro de ese ejerció?, sin duda las voces al respecto son diversas, porque, así como ha sugerido y propuesto elementos netos de su reflexión, también se la ha considerado como foránea y ajena a las dinámicas propias de las cosmovisiones de estos pueblos.   
  
Esta lectura, al ubicarla en el devenir organizativo y social de pueblos indígenas contrata con la promoción del liderazgo como lo denomina Villa (2011) donde responde más a la idea de:   
  
un representante indígena en la organización social que tuvo vigencia durante las dos últimas décadas del siglo pasado, asumía su papel por identidad con las reivindicaciones que movilizaban a los diferentes pueblos. Hoy, ese modo de representación da paso a las formas de promoción individualizadas y fundamentadas en la apropiación de lenguajes expertos o en la delegación que se hace sin atender a la tradición. La eficacia de la representación está determinada por el aprendizaje que el indígena logra en el entorno externo a su pueblo, por la capacidad de instrumentar los lenguajes que provee la escuela formal y por la apropiación de los discursos institucionales. Tal modelo de promoción o de movilidad social entre los pueblos indígenas se ve con claridad en la fórmula asumida por el Estado para la prestación de los servicios de salud o educación, en la cual los líderes y técnicos indígenas se promueven en tanto funcionarios y administradores de las empresas que los contratan (p.57)  
  
En ese sentido, la crisis identitaria, reflejada en la educación, uso de la lengua, desaparición de su implementación en planes programas y proyectos, destaca una crisis de las organizaciones indígenas, la cual se puede considerar como una tendencia que se hace visible en diferentes comunidades indígena del país y pone en evidencia las transformaciones del liderazgo, sus expectativas ante la presencia de la escuela, lo cual riñe con las diversas declaraciones y recomendaciones, técnicas y pedagógicas que afectan a las concepciones y las prácticas educativas implicados en estas realidades.   
  
Con el decreto 2500 de 2010 la configuración de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Política Educativa para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI), y en aras de constituir Sistema Educativo Propio de los Pueblos Indígenas (SEIP) en febrero del 2019 esta comisión declara la alerta de emergencia de la educación propia en los territorios indígenas de Colombia, por la vulneración al derecho fundamental y cultural a la Educación Propia que se evidencia en una crisis educativa sistemática en todos los territorios indígenas del país.   
  
Esa situación reciente, reta a los maestros, a los investigadores y a la escuela, a situarse más allá de las razones políticas oficiales, a las posiciones académicas verticales, en especial, los modelos curriculares abstractos y generales a favor de la diversidad lingüística y cultural en las escuelas, y de atreverse a incursionar en la historia social de la escolarización en los pueblos en los que trabajan, para justamente aludir posturas meno homogéneas de la realidad, y descubrir el modo en que éstos han ejercido su influencia tanto en lo local como en lo nacional dentro de estas comunidades.   
  
Y es que como lo describe Houghton (1996) es un tema muy delicado, justamente por las disparidades regionales a través de las cuales se ha desarrollado la propuesta de educación propia. Y aunque parece trivial, pero muchas comunidades aún buscan como construir su propuesta educativa, “aun las comunidades no salen de su fase de diagnóstico, autodiagnóstico y acciones similares. De alguna manera hay una molestia y reclamo porque las comunidades indígenas luego de tatos años, ya deberían tener muy claras sus propuestas educativas” (p.52). ¿Qué es lo que ha ocurrido para que esto acontezca?, inequidades, desigualdades, políticas públicas poco efectivas, ineficacia, muchos apelativos se pueden usar para una realidad contundente.   
  
Menciona también Houghton (1996) que la etnoeducación tiene ya un agotamiento, y ha servido como sombrilla para otras dinámicas “como por ejemplo en la Guajira desarrollar escuela nueva” En putumayo algo parecido y en la Amazonía para evangelizar” (p.57). Esto pone de relieve diversas realidades de lo que ocurre en la escuela, en ese sentido compartimos que Bertely (2008) que:  
  
para propiciar una intercomprensión lingüística y cultural entre los maestros y los alumnos que comparten un referente lingüístico y cultural distintivo, los profesores deben acercarse a las fuentes históricas locales no convencionales y a las escrituraciones producidas en los márgenes de la escuela: los archivos locales y familiares, las memorias y crónicas, las actas notariales y la correspondencia escrita, los álbumes y los cuadernos de notas, las autobiografías y las fotografías, entre otras. (p.23)  
  
Esto en razón a que esa realidad es poco conocida por los maestros, con una visión más antropológica del deber ser con la cual se ingresan contenidos a los currículos, empero, sin un conocimiento por parte de quienes la integran.   
  
Estudiosos del fenómeno del contacto lingüístico, la reducción y desaparición del uso de las lenguas, Triana y antorveza (1997) destacan como contribuyen a su reducción elementos como la densidad demográfica de los grupos étnicos, el débil crecimiento poblacional infantil que sostiene sus prácticas culturales, las guerras tribales, las diferentes violencias contra estos pueblos, el proceso esclavo como sirvientes a los que fueron sometidos en la colonia, en los llanos la casería indiscriminada de la cual eran presa, las distintas enfermedades a las que se han visto afectados. Afirma entonces, que “la protección y respeto de las lenguas minoritarias constituyen un fenómeno muy reciente en la historia política y jurídica del presente siglo” (p.118). Colegimos de esta manera que, la presencia y reducción del uso de lengua propia en comunidades indígenas, tiene su historia desde el momento del contacto español como lo alude Montes (1997) desde el primer momento del encuentro con los europeos, al no poderse comunicar más allá de las señas, “se aplicaron procedimientos más regulares para el logro de la intercomprensión. Parece que el primero fue el de hacer que algunos indígenas, de grado o por fuerza a prendieran el español” (p.30).   
  
Este proceso pareciera tener el mismo efecto en lo corrido del final de siglo XX en la carrera modernizadora y global, donde los efectos modernos de la escuela no reconocen el uso de las lenguas indígenas, ya que como lo afirma Betancour (1984) “fue la determinación borbónica de universalizar el uso del español en las colonias lo que generó un auténtico genocidio cultural en estos reinos” (p.157); lo que daría como resultado el desconocimiento y señalamiento profano para quienes las hablarán, situación que permeó profundamente lo que se implementaría también en la escuela modernas. Justamente Triana y Antorveza (1997) aluden que al reducirse al ámbito familiar las lenguas indígenas como forma de existir, “dio lugar al empobrecimiento paulatino de su contexto de realización, haciéndolas cada vez más incapaces de contribuir al incremento del acervo cultural del grupo” (p.148), esto, con relación a la educación, las hace ver poco útiles dada la marcada presencia de la escritura como forma de comunicación de saberes escolares. Aunque en el siglo XX varios grupos indígenas pudieron recuperar su vitalidad cultural y con ello, el vigor de la lengua; sin embargo, no es lo que acontece a la gran mayoría de pueblos indígenas.  
  
Empero, en casos concreto de Vichada, por ejemplo, algunas escuelas funcionaban a finales del siglo XX e inicios del XXI en uso exclusivo del español, sin notar que los niños y niñas no entendían muy bien el español. Esto deriva de las diferentes misiones que, como lo describe Ortiz (1997) “las misiones evangélicas y católicas penetraron hacia la zona de Guaviare y Vichada respetivamente, se puede evidenciar su impacto en los jóvenes quienes crecieron bajo la influencia de estas misiones en los internados” (p.427), justamente su éxito radica en que las misiones como lo desarrolla Ortiz (1997):  
  
lograron capitalizar los conflictos de la comunidad con la sociedad nacional en los que el manejo del idioma indígena ha constituido la piedra angular; en efecto, el conocimiento del idioma además de ser un medio de acercamiento a los indígenas ha permitido a los misioneros desarrollar su trabajo en aislamiento absoluto de los estamentos nacionales, población civil o autoridades. (p.431).  
  
Concuerda esta situación con la aún existente lejanía de la presencia en políticas públicas que beneficien a estas comunidades. Porque en la actualidad pareciera que el desarrollo de programas educativos requiere la configuración de formación docentes de la comunidad dado que no existen, una formulación de alfabetos adecuado a las realizaciones del uso de la lengua propia. Y en general, construir un sistema de educación que reconozca las particularidades como comunidad indígena dado que su presencia sigue siendo netamente occidental.   
  
  
Etnoeducación y educación propia: dilemas de la escuela   
  
Lo primer que hay que referir es que se suele asociar a la escuela como una institución de la modernidad, y, dentro de ella, los procesos escriturales como una de sus tecnologías para transmitir conocimientos y saberes, que muchas veces son generales a todos los que la integran. En ese marco el proyecto de educación Bilingüe para comunidades indígenas, nace más de la presión y solicitud de las comunidades indígenas organizadas, empero, con una fuerte tendencia institucionalizad de las visiones occidentales de la cultura arraigada desde la antropología. Lo que pone de manifiesto una secular idea de formación al inicio de los procesos de formación a docente para estos territorios; sin embargo, “estas capacitaciones estaban centrada sen el uso de herramientas, muchas de las cuales estaban asociadas a los diversos trámites ministeriales y escalafón” (Trillos, 1996, p.78), es entonces desde las organizaciones indígenas que se abordan las necesidades de contextualizar estos procesos.  
  
Como lo describe Trillos (1996), uno de los dilemas más fuertes que atraviesas los proyectos de etnoeducación tienen que ver con la pérdida o reducción de los hablantes de una lengua. Por ello desde su perspectiva indígena, que prefiere hablar más de lo propio y, como lo señala Gros (2003), para ellos como organizaciones indígenas los proyectos educativos bilingües “son una postura política de fortalecimiento de su etnicidad, un proyecto y construcción de la identidad étnica. Su lengua propia define una identidad y una territorialidad” (p.62), esto es vital para la comprensión de lo que ocurre en las escuelas de resguardos indígenas donde el español es la lengua vehicular, porque justamente lo que se estaría transmitiendo es una idea de cultural que no es la suya, una diferencia con la etnoeducación es la configuración de enseñanza de la lengua propia por horas a la semana, a la usanza de la forma tradicional como se suele enseñar una segunda lengua como el inglés, donde la cultura, y sus relatos simbólicos desaparecen.   
  
En esa misma dinámica se establecer el dilema de lo que se entiende por cultural indígena, sobre todo cuando se la quiere enseñar en la escuela, y ¿quién es el autorizado para hacerlo?, quizá esos entramados de una idea de saber cultural visto des de la antropología occidental es la que encarna la etnoeducación, en contraposición a lo que se comprende por cultura indígenas, sus mitos de origen, su proceso oral de transmisión de saberes pareciera desvanecerse de la escuela.   
   
  
Anclaje rural y concepción de la población indígena  
  
La colonización española, representa para el concepto de diferencia un momento de surgimiento en América latina, la idea de superioridad europea junto con su necesidad de dominación, significó un hecho histórico para la subvaloración y usurpación de los saberes circundantes en los pueblos originarios del Abya Yala.  
  
A la división urbano- rural que ya existía en los países europeos, se suma la cultura, la etnia y la lengua, existentes en los territorios americanos, elementos importantes para la reorganización de los territorios desde la apuesta de civilizatoria española, que trajo consigo la idea de urbanización consolidada en los virreinatos, definidos como pequeñas colonias organizadas a partir de las instituciones legitimadas por la corona como promotoras de los valores y formas de vida a imponerse.  
  
Ello trajo consigo una división geográfico-poblacional, en la que las diferencias fundadas por las instituciones de poder y sus representantes, establecieron una reorganización poblacional jerarquía de acuerdo con el origen étnico de los habitantes, donde Europa se asume en el lugar de superioridad, desde relaciones de dominación laboral y poder adquisitivo de la tierra.   
  
El apoderamiento por medio de la fuerza y la supremacía española sobre los territorios americanos, constituyó las formas de vida europeas desde la organización de los territorios en espacios urbanos y rurales; entendiendo lo urbano como los centros de organización de virreinatos y lo rural según Borda (1975) como los espacios para el trabajo en el campo desde la mezcla entre las formas agrarias españolas y las ancestrales propias de los indígenas americanos. La ruralidad como concepto que define formas de vida en el campo en la cual se construyen dinámicas de desarrollo social, político y principalmente económico. Según Borda (1982) “el campesinado es el conjunto de clases sociales con cuya fuerza de trabajo produce la tierra de manera directa, estableciendo, formas diversas de producción” (p.51), elemento diferenciador de clases entre lo urbano y lo rural.   
  
Entonces, las nuevas formas de vida, así como la fisionomía y demás elementos característicos de los habitantes del Abya Yala, representaron para el español los elementos diferenciadores entre ellos “representantes de la cultura superior” y los “otros” aquellos denominados como salvajes y atrasados, para Castillo (2005)   
  
la diferencia cultural, e incluso la racial, más que hechos “naturales”, son formas sociales de ver la realidad, formas de ordenar el mundo, de entenderlo y posicionarse en él … una de estas formas ha sido el encontrar en los rasgos biológicos o culturales como rasgos de inferioridad” (p.20)   
  
Así, fue asumido por la España de la colonia quien describió al indígena como bárbaro e incivilizado. De acuerdo con ello, la idea de la diferencia ha sido entendida y tramitada, básicamente como un asunto referido a los sectores de la sociedad que han sido históricamente minorizados (Culturalmente).   
  
  
Avatares de la población indígenas, el caso del Municipio de la Primavera-Vichada  
  
En Vichada, hacen presencia varias familias lingüísticas en todo su territorio, producto de la forma seminómada que tenían estos grupos en todo lo que se conoce hoy como la Orinoquia. Por tanto, la presencia en el municipio de La Primavera del grupo Guahibo hace parte de esa historia. Según Ortiz (1976):   
  
vivían tradicionalmente en pequeñas bandas compuestas por un núcleo de parientes de algunas decenas de personas. Actualmente seminómadas o agricultores sedentarios y, en este último caso, el número de individuos por comunidad es un poco más elevado (Morey R. V., Morey N. C. y Metzger D. J., 1973:86). Originalmente los Guahibo fueron descritos como cazadores recolectores nómadas (siglos XVI y XVII) pero, a medida que declinaban las culturas Arawak (particularmente Achagua, con quienes existían estrechas relaciones) sobre todo a partir del siglo XVIII, se produjo, según lo ha establecido R. Morey y N. Morey (1973), en un fenómeno de fusión, la pérdida de identidad de los Arawak y la adquisición de la agricultura y otros rasgos culturales por parte de los Guahibo. Parece que este proceso haya sido la causa de la diferencia actual entre los Guahibo propiamente dichos y otros grupos de la misma familia lingüística, al norte del río Meta (Cuiba, Chiricoa, etc.) quienes, hasta hace unos pocos años, conservaban su nomadismo original (p.284).  
  
Hay que resaltar que dentro de la familia Lingüística Guahibo se ubica la población Sikuani, Kuiba, Hitnu y Guayaberos, Dentro de la Familia Lingüística Arawak que hacen presencia en este municipio están los Achagua en una cantidad muy pequeña y los Piapoco con una presencia más destacada, pero de forma general, los que más se identifican son los Sikuani.  
  
En la actualidad se suman cambios profundos en su composición territorial “como lo sustenta Calle (2017) en toda la región de la Orinoquia, “el colonialismo interno ha sido una constante histórica. La Orinoquia, sus territorios y los pueblos que la habitan se han transformado en el tiempo como consecuencia de las diversas olas de colonización” (p.93), sumado a su compleja situación de vulneración por los derechos al territorio que atraviesan estas comunidades, se le imprime una situación de riesgo permanente ya que se viene logrando el reconocimiento a sus derechos territoriales como lo señala La corporación Claretiana en su texto de trabajo para caracterizar este municipio menciona que:   
  
los grades opositores como la familia del paramilitar fallecido Víctor Carranza que pretendían adueñarse de estos predios viene generando a través de terceros amenazas de carácter sistemática que padecen los diferentes líderes y representantes que se han puesto al frente en la exigibilidad de los derechos fundamentales para El Porvenir. Desde junio de 2016 mes a mes, hasta lo que va del año 2018, las diferentes personas beneficiarias de la sentencia SU426-16 y del decreto 2333 de 2014 han recibido estigmatizaciones, llamadas extorsivas, amenazas intimidatorias, visitas en altas horas de la noche por hombres desconocidos, que les advierten que no sigan peleando por las tierras, porque pueden padecer graves consecuencias al igual que las familias de los líderes. (2018, p.8)   
  
El pueblo sikuani, no ha sido ajeno a este tipo de procesos de colonización y usurpación de su territorio, Calle (2017) menciona que tampoco “al exterminio físico y cultural. En términos generales, este pueblo ha estado asociada a la incursión colonizadora y a la apropiación de sus tierras ancestrales, lo cual ha causado la ruptura de lazos culturales y de identidad” (p.93).  
  
Ley de lenguas y población minoritaria  
  
Se reconoce en Colombia la ley 1381 de 2010, denominada ley de lenguas nativas, como patrimonio para valorar, salvaguardar y proteger las lenguas indígenas del país. No obstante, los reportes en tendencia a desaparición de diversos pueblos ubican el estado de alarma en la que están un gran número de etnias. Dimensiones como el Pensamiento propio se encuentra asociado al saber espiritual y simbólico, ya que se relaciona con una forma particular de ordenar, ver y sentir el mundo y de comprender e interactuar con los diferentes seres y espacios que cohabitan el territorio, constituyen los principios, valores y formas de interactuar que, enmarcan la identidad de cada comunidad o grupo. Así, el pensamiento indígena, por ejemplo, es un pensamiento en espiral donde el tiempo-espacio y los seres están conectados a través una profunda relación que permite la armonía y el equilibrio.   
  
La oralidad tiene una doble importancia en el proceso de crecer bien, desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños, desde su gestación. Por un lado, es la base de la trasmisión y la pervivencia cultural de un gran número de comunidades y grupos étnicos que no poseen sistemas de escritura en sus lenguas, o que, aun teniéndolos, ven en el lenguaje hablado un medio de educación y trasmisión de saberes más indicado y pertinente. Por otro lado, la oralidad facilita y promueve la interacción de los adultos con las niñas y los niños más pequeños, y se enriquece su accionar cultural.  
  
En ese sentido, la ley de lenguas surte el efecto de protección a estos sistemas culturales, propios de transmisión de la cultural y uso de la lengua, no obstante, los mismos sistemas jurídicos de la protección a la diversidad cultural se consideran pasos importantes, pero, como lo menciona Pineda (1997) estas políticas:  
  
no pueden estar aisladas de una estrategia social más amplia, de un movimiento lingüístico a nivel técnico, de una estrategia de normalización o (planificación) ligústica; y, debe estar acorde con las tendencias sociolingüísticas de una región específica, si queremos que la constitución no sea letra muerta (p.171)  
  
En ese sentido, la ley de lenguas aparece como sustituto para ofrecer un amparo jurídico en términos de igualdad, lo que puede también entenderse como un bilingüismo relativo, que necesita normas para hacer visible algo que no ocurre. El mismo Pineda (1997) señala la necesidad de acompasar a las lenguas minoritarias con un apoyo intenso a los sistemas de educación propios con sus sistemas bilingües, y de la misma manera, con una fuerte inversión socioeconómica.  
  
la historia social de las lenguas demuestra que sobreviven y se mantienen vivas aquellas que tangan una funcionalidad en la vida social de una comunidad o agrupación étnica. La vitalidad cultural y contacto con la sociedad mayoritaria parece entonces el relato de una modernidad desigual y periférica que caracteriza a los pueblos indígenas como forma de su configuración e interacción; no obstante, cuando se trata de poblaciones desiguales, -una ante la otra-, aminorada, reducida, estigmatizada, abandonada de las acciones de los gobiernos y víctima de fenómenos de desplazamientos, violencia y ejercicio de la coacción sociocultural, quizá entonces, ese contacto es lo que las hace cada vez más reducidas, y por extensión, opacas de una escuela que necesita también revitalizarse en consonancia con esa apremiante situación..

**Estado del arte**  .

**Bibliografía:** Amaya A, María. (1997) La educación indígena en Colombia. Ccela. Universidad de los andes.  
Pineda C Roberto (1997) La política Lingüística en Colombia. En Lenguas Amerindias, Condiciones sociolingüística en Colombia. Imprenta patriótica caro y cuervo   
  
Betancur B, (1984) La grandeza del espíritu, en Anuario indigenista, México.  
  
Bertely M (2008) La historia social de la escolarización en pueblos indígenas y tribales. Múltiples maneras de vivir la escuela. Abya -Yala. Ecuador.   
  
Calle A, Laura (2017) Entre La Violencia, la colonización y la adjudicación de reservas.  
Relatos sikuanis sobre el abandono, el despojo y la recuperación del territorio. Revista Colombiana de Antropología, Vol 53 No 1. P 91-122. ICAHN.  
  
Chayanov, Alexander (1974). Los campesinos, Sus problemas y análisis de realidad.  
  
Castillo, Elizabeth. (2005) Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Editorial Universidad del Cauca. Serie de estudios sociales. Colección culturas y educación.  
  
Corporación Claretiana (2018), Documento de trabajo, situación social, cultural y política del pueblo sikuani en la primavera Vichada.   
  
Fals Borda, Orlando. Historia de la cuestión agraria en Colombia. Editorial Punta de Lanza 1975.  
  
Forero, Jaime (2010) Economía campesina, pobreza, tierra y desplazamiento en Colombia. En el Campesino Colombiano. Universidad Javeriana. Bogotá (pp. 69 y siguientes)  
  
Gros Christian. (2003) Poder de la escuela, escuela de poder: Proyecto nacional y pluriculturalismo en época de globalización. Imprenta patriótica cari y cuervo.   
  
Houghton J, (1996) ¿A dónde apunta la educación en los pueblos indígenas? Algunas hipótesis. En Lenguas Aborígenes de Colombia. CCELA. Universidad de los Andes.  
  
Ibáñez A. & Aguirre N. (2013). Buen Vivir, Vivir bien: una utopía en proceso de construcción.   
Ediciones desde Abajo.  
  
Instituto colombiano de Bienestar Familiar ICBF (2019) Manual Operativo de Educación inicial, en el marco de la atención integral para la primera infancia-modalidad Propia e Intercultural.   
  
Instituto colombiano de Bienestar Familiar y Universidad Pedagógica Nacional. (2019)  
Documento colectivo, Propuesta de Cualificación de Agente Educativos y Madres  
Comunitarias. Fondo ICETEX-ICBF  
  
MaguaRED. Ministerio de Cultura. Antonia Agreda, una mujer Inga que trabaja por los  
derechos de los niños indígenas. (2018, Agosto 10). Recuperado de:  
https://maguared.gov.co/perfil-antoniaagreda/  
  
Montes, José Joaquín (1997) El español de Colombia y las lengas indígenas. En: Lenguas amerindias: condiciones sociolingüísticas en Colombia.  
  
ONIC (2019) Alerta por la educación de los pueblos indígenas de Colombia. (Comisión CONTCEPI) https://www.onic.org.co/comunicados-onic/2776-la-contcepi-declara-alerta-de-emergencia-de-la-educacion-propia-en-los-territorios-indigenas-de-colombia  
  
Ortiz, Francisco (1997) Condiciones sociales de las lenguas indígenas de los llanos orientales de Colombia. En: Lenguas amerindias: condiciones sociolingüísticas en Colombia.  
  
Ortiz Gómez, F., 1976. Taxonomía de los grupos guahibo. Revista del Instituto Colombiano de Antropología, n°20, pp. 281-293  
  
Triana y Antorveza (1997) Factores políticos y sociales que contribuyen a la desaparición de   
lenguas indígenas (colonia y siglo XIX). Imprenta patriótica Caro y cuervo  
  
Wolf, Eric. (1971) El campesinado como segmento social. Editorial Labor..

(Puntaje máximo en la evaluación 20 puntos de 100)

***MÓDULO IV***

**METODOLOGÍA**

Para la selección de la apuesta metodológica de la presente investigación, se tuvieron en cuenta algunas características que se consideran fundamentales para el trabajo con comunidades. En primer lugar, la identificación del problema surge de los diálogos e intercambios que se han tenido junto a la comunidad indígena del municipio de La Primavera; así, como con la Corporación Claretiana. El trabajo colaborativo ha permitido reconocer intereses comunes y establecer un diálogo de saberes que ha nutrido tanto a la comunidad, impulsándola a desarrollar procesos de investigación, y, a la a la Universidad apoyando estas oportunidades de construcción de conocimiento y transformación de realidades. En este sentido, se busca una metodología que reconozca y vincule a la comunidad en el proceso de 33investigación, alejándose de visiones colonizadoras en las que la academia impone una lectura sobre la realidad y ofrece posibilidades de solución a problemas que se alejan de los intereses y expectativas comunitarias.   
   
Por ello, se elige una metodología que se destaca por las dinámicas en la forma como se construye y aborda el problema, en las que la participación abierta y permanente de los integrantes de la comunidad es un principio fundamental. En ese sentido, optamos por la Investigación Acción Participativa (IAP), y la asumimos como una metodología que procura la comprensión de las prácticas sociales para mejorarlas o transformarlas. “La IAP es un proceso abierto de vida y de trabajo, una vivencia, una progresiva evolución hacia una transformación total y estructural de la sociedad y de la cultura con objetivos sucesivos y parcialmente coincidentes” (1989, Rahman y Fals Borda, citado por Ortiz, 2008, p. 213). La IAP, ubicada en el paradigma socio crítico, propende por la transformación social de las realidades, construyendo los objetos de estudio desde la participación de los actores, permitiendo la exposición de puntos de vista, los desacuerdos y los consensos sobre aquellos aspectos de la realidad susceptibles de ser transformados.   
   
En esta misma línea, Balcázar (2003) afirma que:  
  
El problema se origina en la comunidad y es definido, analizado y resuelto por los participantes. A diferencia de aproximaciones tradicionales de investigación en las que los investigadores postulan hipótesis basadas en consideraciones teóricas que luego son confirmadas empíricamente o no, la IA postula preguntas de investigación que son formuladas por los miembros de la comunidad y no los investigadores externos. Los participantes mismos ayudan a analizar los problemas y contribuyen a buscar soluciones (p.68)  
   
Como se ha señalado, la comunicación con la comunidad se constituye en una experiencia imprescindible en esta investigación. El diálogo de saberes se enfoca en reconocimientos y comprensiones de lo que sucede en la realidad para reconstruirla críticamente y dar lugar a la producción de conocimiento. “La IAP provee un contexto concreto para involucrar a los miembros de una comunidad o grupo en el proceso de investigación en una forma no tradicional- como agentes de cambio y no como objetos de estudio (p.61)  
   
La IAP se desataca ante otras propuestas metodológicas por las características de participación de los actores a través de las cuales se logran establecer nuevas relaciones, y nuevos esfuerzos de gestión y agenciamiento y trabajo colaborativo. En este caso la academia apoya las construcciones y lecturas que hace la comunidad para que se conviertan en fuentes de producción de conocimiento y transformación de realidades. El interés del equipo de investigadores de la UPN es continuar colaborando con las construcciones y transformaciones que se vienen dando en la comunidad desde sus procesos de liderazgo. Se comparte con Balcázar (2003) el comprender la investigación como “un proceso de comunicación auténtica en el que los investigadores externos demuestran su capacidad de escuchar a los miembros de la comunidad, y los miembros de la comunidad pueden comunicarse efectivamente y escucharse unos a otros”. (p.64)  
   
En síntesis, se resalta que la IAP es una metodología que da sentido a las acciones de la comunidad, encaminadas al conocimiento de su realidad para transformarla, desde la asunción de roles activos y dinámicas participativas desde las que se construyen mancomunadamente planes de acción para abordar las problemáticas que los afectan. Como metodología, la IAP toma distancia de procesos lineales y se caracteriza por el carácter cíclico de las acciones, orientando procesos de planificación, acción y reflexión tendientes hacia la transformación. Al respecto Cifuentes (2011), citado por Colmenares (2012), resalta que la IAP combina la acción con el conocimiento, pues “el conocimiento válido se genera en la acción” (p. 38); propicia la contextualización de las prácticas sociales, su explicación dialéctica y global desde diferencias identificadas en forma participativa. Ubicadas dentro de la concepción de conocimiento dialéctico (acción, reflexión, teoría, praxis social), de donde colige que las técnicas son instrumentos y no fines.  
   
En cuanto al proceso de la investigación, se acoge la propuesta de Colmenares (2012) quien describe cuatro fases específicas de la IAP así:  
  
Fase I: descubrir la temática; Fase II representada por la construcción de un plan de acción a seguir en la investigación; Fase III consiste en la ejecución del plan de acción y la Fase IV es de cierre de la investigación, en la cual se sistematizan, categorizan y generan aproximaciones teóricas que pueden servir de orientación para nuevos ciclos de la investigación, creando un binomio entre conocimiento y la acción, procesos que coadyuvan a la potenciación de las transformaciones esperadas. (p.107)  
   
Para nuestro caso, la Fase I, se han puesto en marcha discusiones y debates que dieron lugar a esta propuesta de investigación a partir del encuentro de intereses en torno al trabajo previo llevado a cabo con la comunidad Sikuani al abordar estrategias para la construcción de su propuesta de educación propia, con visitas al territorio, de igual forma, en las discusiones temáticas con la corporación claretiana como acto de comprensión de la realidad de Vichada. Desde ellos y con ellos aparece la pregunta por la necesidad de hacer visible las condiciones actuales en aspectos sociales y culturales como forma de denuncia por el abandono al que han sido sometidos, bajo los cambios que han tenido que afrontar, producto de la incursión de las nuevas medidas macroeconómicas de la sociedad mayoritaria.  
   
Como parte inicial de la Fase II, se ha determinado junto con algunos participantes de la comunidad, la construcción de la ruta de trabajo asociada al reconocimiento de las particularidades de la práctica cultural y sus efectos en la condición de territorialidad, dado que han tenido que ceder permanentemente bajo la presión de empresas y transnacionales beneficiadas por las políticas nacionales, lo que reduce su territorio para la subsistencia como pueblos indígenas. De la misma forma, el uso de la lengua como forma vehicular y de transmisión de su cosmovisión está afectada profundamente por el contacto con la sociedad mayoritaria, lo que preocupa a los mayores y líderes indígenas, en ese sentido se asocia con la dinámica escolar, dado que la escuela es administrada por las entidades territoriales, y, como indígenas no han podido desarrollar a cabalidad su propuesta de educación propia. En esa medida, no saben con precisión el impacto que la educación ha ejercido sobre el uso o no de la lengua, de allí la necesidad de tener una actualización de su propia situación para centrarse en acciones futuras que les ayude a fortalecer su ejercicio educativo, y quizá, afianzar algunos elementos en el uso de la lengua, en especial, en la población más joven, porque en las conversaciones con ancianos -mayores de la comunidad-, han identificado que la presencia de la escuela tradicional que les toca aceptar, es la que ha incidido más en los jóvenes para no hablar su propia lengua.   
   
En la Fase III, del proceso, se espera desarrollar estrategias de dialogo y apuestas importantes en los planes de acción que aporten a los profesores un dialogo de saberes propios y reflexiones en torno a los procesos de formación de docente para la construcción de la propuesta de educación propia, el fortalecimiento de su proceso como pueblo indígena y a la actualización de formas participativas por parte de las entidades regionales que los vincule en las decisiones políticas. En este sentido, las acciones de los pueblos indígenas de La Primavera adelantan permanentemente dinámicas para la visivilización de su situación en compañía de la corporación claretiana, y por extensión, la presente investigación, es un elemento adicional para esa articulación colectiva de denuncia y acción activa de la investigación.   
   
En la Fase IV, se realizará el proceso de informe puntual en los diferentes aspectos referidos en la elaboración de categorización de análisis y la socialización del informe final de investigación en el cual se dará cuenta de los procesos de educativos propios, lectura de la condición socio cultural, los niveles de uso de la lengua y su relación con la educación de la población indígena de la primavera Vichada. Situación que permite reconocer elementos diferenciales, fortalezas, debilidades y acciones necesarias para la comunidad indígena en su estado socio cultural actual, y también servir de aliciente para su fortalecimiento organizativo como pueblos indígenas en la formulación de acciones futuras al interior de su territorio.  
  
De otra parte, no podríamos dejar de aludir a enfoques que desde las comunidades ancestrales también han formulado formas del saber, que puede de alguna manera equiparase con la IAP, Por tanto, mencionaremos algunos de esos elementos. En primer lugar, la relación con el Conocimiento; para muchos pueblos indígenas el aprendizaje debe promover y estimular la motivación y el compromiso de la construcción conjunta del conocimiento. Lo que implica que toda acción debe propender por el desarrollo de los participantes, de sus capacidades propias de reflexión y análisis para la toma de decisiones y la solución de las diferentes situaciones a las cuales se puede enfrentar desde lo conceptual y lo práctico; lo que implica fortalecer actitudes y habilidades de comunicación para potenciar la interacción con el entorno y el flujo de información.   
  
Por tal motivo se prioriza en todo el ejercicio un enfoque pedagógico que tiene presente la visión de la Educación propia que implica hablar de Saberes propios y también de Interculturalidad. La confluencia de estos elementos permite leer la realidad del territorio, reconocer la autonomía, hacer partícipes a los habitantes del territorio y ser flexibles frente a las dinámicas propias de cada cultura. Esto conlleva que los procedimientos deben ser de manera participativa, consultiva, donde se sientan integrados, reconocidos. Por ello se formula tres dimensiones para proceder en el trabajo:   
  
Saber: porque ellos viven lo cotidiano, por ello saben de lo que hablan, conocen los ritos, los problemas, y se plantean desde su experticia territorial Ideas para las necesidades que los rodea. Igualmente logran afianzar percepciones sobre los efectos de sus decisiones.   
  
Pensar: luego de sus procesos de reflexión y análisis propios, proceden a llevar a cabo conclusiones, esto está asociado a los procesos de pensamiento, por tanto, no es un proceso de contemplación, es por el contrario un profundo proceso de pensamiento espiritual y en concordancia con la naturaleza. Con tiempos y ritmos propios.  
  
Actuar: aplican sobre lo que se evalúan, Se entiende como las acciones necesarias de actuación, esto es, toma de decisiones según los conductos que disponen para ello, con esas nuevas ideas construyen la vida cotidiana y perviven.   
  
Estos tres elementos, tomados de reflexiones de comunidad indígena, pueden de alguna manera estar acorde con lo que Fals Borda (1971) alude cuando afirma que es necesario poner a circular los saberes ancestrales, no solamente como una forma de prolongación de sus pueblos, sino, también, como ciencia que debe ser reconocida por occidente; invitando a que el diálogo nos lleve al aprendizaje mutuo, lo que implica que podamos aprender de los saberes respecto a la crianza y la educación de los pueblos étnicos que han vivido en los territorios durante siglos.  
  
Lo anterior, implica que el proceso de reflexión está sustentado desde la lectura directa del contexto a partir de las voces de sus actores, siguiendo con Fals Borda (1971); La idea de ciencia politizada sostiene que no es destituir la ciencia, sino enriquecerla, no es negar su universalidad, sino precisamente llegar a ella a través de la originalidad impuesta por las realidades locales, basados en este principio es necesario que sean diversas las formas de conocimiento, como los espacios y los recursos para construirlo.   
  
Todo ello supone que los saberes son valiosos en la medida en que se reconstruyen, contextualizan y comunican con el momento histórico en que son llamados, así ni el saber construido en la academia ni el construido en las comunidades son estáticos, ni representan verdades absolutas en tanto hacen parte de las ciencias sociales, en tanto su posibilidad de entenderse como ecologías de saber, que en palabras de Sousa (2012), buscan romper la distancia marcada por la línea abismal construida por occidente desde la colonia. Se trata entonces de buscar puentes de respeto, escucha y construcción acorde con la educación propia y las trasformaciones de las comunidades étnicas.  
  
BIBLIOGRAFÍA   
   
  
Belalcázar, Fabricio E. (2003) Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. Fundamentos en Humanidades. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400804> ISSN 1515-4467  
  
Boaventura de Sousa Santos (2012). De las dualidades a la ecología. Red Boliviana de Mujeres Transformando la Economía REMTE. Bolivia.  
   
Colmenares, A. (2012) Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. En: Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 3, No. 1, 102-115.  
  
Fals Borda, Orlando (1971); Ciencia Propia y Colonialismo intelectual. La cultura el pueblo. Unal.  
   
Ortiz, Borjas, M Beatriz. (2008) La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12217404.

(Puntaje máximo en la evaluación 20 puntos de 100)

***MÓDULO V***

**COMPROMISOS DE APROPIACIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO**

Conforme a los términos de referencia de la convocatoria, el proyecto se compromete a entregar los siguientes productos:  
   
- Un informe parcial y uno final de la investigación que contenga los avances y resultados, así como el análisis del proceso formativo de los monitores.   
  
- Se presentará la ruta y propuesta de atención a la comunidad indígena en términos de su autonomía desde la educación propia, y se definirán los ejes principales de acción para la infancia del resguardo  
  
- Entregará el archivo de formatos de consentimientos informados de las comunidades Indígenas de La Primavera-Vichada, de conformidad con los parámetros definidos por el Comité de Ética de la Universidad (Resolución No. 0546 del 3 de junio de 2015).  
  
- Un resumen ejecutivo de los desarrollos generados en la investigación que tendrán como forma y criterio, los horizontes de contenidos temáticos y emergentes a que den lugar los resultados.  
  
- Como productos de investigación, el equipo se compromete con la publicación de un artículo, el cual describirá el proceso investigativo, el marco teórico y los hallazgos del estudio.  
  
- Se dará cuenta de la articulación de la investigación al plan de formación del semillero de educación para Territorios Rurales del grupo de investigación de Educación infantil, pedagogía y contextos, a través de un documento analítico.  
   
En relación con la apropiación social del conocimiento se contempla:  
  
- Participación como ponentes en un evento de carácter académico nacional para la   
socialización de avances del proyecto.  
  
- Participación del equipo de investigación en un evento de carácter académico que  
enriquezca sus producciones y saberes sobre las temáticas relacionadas con el   
proyecto que se postula.  
  
- El proyecto contempla también la realización de por lo menos un programa radial de   
transmisión por la Pedagógica Radio y si es posible, otros medios radiales en la zona,   
como estrategia de divulgación y socialización de los resultados de la investigación. Por   
lo tanto, entregará los archivos del programa grabado en formato MP3 y el cronograma  
de la fecha de emisión.  
  
- Por último, se organizará junto con la Corporación Claretiana y comunidad indígena de la Primavera Vichada, un encuentro de socialización de los hallazgos de la investigación con el propósito de hacer lectura crítica del proceso junto con la comunidad, para establecer nuevos rumbos, proyección del trabajo y planes de acción a partir del conocimiento construido..

(Puntaje máximo en la evaluación 20 puntos de 100)

***MÓDULO VI***

**EJECUCIÓN DEL PROYECTO**

En este módulo se hace visible la coherencia entre objetivos, metas, cronograma (actividades y tiempo) y productos o resultados del proyecto. Se precisan las estrategias formativas que se promoverán como resultado del proyecto: como programas de formación (pregrado y postgrado), formación de monitores, entre otras. De igual manera, se establece la coherencia entre los rubros, los montos del proyecto y los desarrollos de los objetivos del mismo.

(Puntaje máximo en la evaluación 10 puntos de 100)

**A. CRONOGRAMA**

En este punto se debe apreciar la viabilidad de las acciones y procesos, la justa y real relación entre tiempos y acciones.

**Objetivos:** Transcribir los objetivos específicos definidos en el proyecto y en la identificación del tiempo necesario para llevarlos a cabo. Se debe diligenciar con X en los meses correspondientes al desarrollo de cada actividad

**Actividad:** Corresponde a la descripción secuencial de cada una de las acciones que realizará el grupo de investigación. Debe dar cuenta de las actividades prioritarias del proyecto en la vigencia que se programa y se deben asociar a cada uno de los objetivos específicos descritos en el proyecto.

**Responsable:** Es la persona del equipo de trabajo del proyecto a la cual se le asignan actividades puntuales en la ejecución y cumplimiento de los objetivos propuestos por el proyecto.

**FORMATO PARA ELABORACIÓN DEL CRONOGRAMA** (Solo si aplica: si el proyecto tiene una duración de más de 2 periodos académicos por favor elabore un cronograma por cada año, consulte términos de referencia)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **CRONOGRAMA DEL PROYECTO** | | | | | |
| **Nombre actividad** | **Descripción actividad** | **Objetivo** | **Responsables** | **Fecha inicio** | **Fecha fin** |
| Actividad No 1 | Análisis del sistema de educación del municipio de La Primavera-Vichada y su relación con la comunidad indígena. | Objetivo No 3. Reconocer y evidenciar las dinámicas educativas, en relación con la identidad, la educación propia y el territorio presentes en los resguardos y asentamientos indígenas del municipio de La Primavera. | Investigador principal - coinvestigador(es), | 2021-07-29 | 2021-09-10 |
| Actividad No 2 | Grupo de estudio externo para finiquitar programa radial y hacer balance de contenidos, entregables y actividades de cierre del proceso. | Objetivo No 3. Reconocer y evidenciar las dinámicas educativas, en relación con la identidad, la educación propia y el territorio presentes en los resguardos y asentamientos indígenas del municipio de La Primavera. | Coinvestigador(es) - monitores, | 2021-09-24 | 2021-10-29 |
| Actividad No 3 | Construcción conceptual frente a la condición socio cultural de la Escuela en comunidad indígena del municipio de La Primavera-Vichada. | Objetivo No 3. Reconocer y evidenciar las dinámicas educativas, en relación con la identidad, la educación propia y el territorio presentes en los resguardos y asentamientos indígenas del municipio de La Primavera. | Investigador principal - coinvestigador(es), | 2021-10-25 | 2021-12-14 |
| Actividad No 1 | Registro de la comunidad indígena que expresa hablar la lengua y contrastación con las fuentes primarias. | Objetivo No 2. Comprender la dimensión sociolingüística y las afectaciones que afronta la población indígena de este municipio. | Coinvestigador, | 2021-03-15 | 2021-05-18 |
| Actividad No 2 | Construcción de relatos de líderes, sabedores, mujeres y niños de la comunidad indígena que aborden el tema de la presencia de agentes externos en la comunidad. | Objetivo No 2. Comprender la dimensión sociolingüística y las afectaciones que afronta la población indígena de este municipio. | Investigador principal - coinvestigador(es), | 2021-05-28 | 2021-07-17 |
| Actividad No 3 | Elaboración de guion de actores y factores externos que influyen en las dinámicas cotidianas dentro del territorio y han forjado vínculos que no hacían parte de las prácticas de la vida indígena. | Objetivo No 2. Comprender la dimensión sociolingüística y las afectaciones que afronta la población indígena de este municipio. | Investigador principal - coinvestigador(es), | 2021-06-29 | 2021-08-12 |
| Actividad No 4 | Realización de grupos de discusión para construir temarios y contenidos para programa radial. | Objetivo No 2. Comprender la dimensión sociolingüística y las afectaciones que afronta la población indígena de este municipio. | Coinvestigador, | 2021-08-29 | 2021-09-20 |
| Actividad 1 | Descripción de los procesos de observación participante en las dinámicas cotidianas de la comunidad y sus hábito | Objetivo No 1. Identificar las prácticas culturales existentes, que subyacen en la vida cotidiana de las poblaciones indígena del municipio de La primavera y su vinculación con la educación. | Investigador principal, | 2021-01-17 | 2021-03-17 |
| Actividad No 2 | Desarrollar entrevistas y diálogos informales con actores de la comunidad en virtud de conocer el uso cotidiano de sus prácticas culturales | Objetivo No 1. Identificar las prácticas culturales existentes, que subyacen en la vida cotidiana de las poblaciones indígena del municipio de La primavera y su vinculación con la educación. | Coinvestigador, | 2021-02-17 | 2021-03-17 |
| Actividad No 3 | Formación y desarrollo de grupos de discusión con actores de la comunidad y de la universidad, con el propósito de analizar factores de los usos restringidos de las prácticas culturales | Objetivo No 1. Identificar las prácticas culturales existentes, que subyacen en la vida cotidiana de las poblaciones indígena del municipio de La primavera y su vinculación con la educación. | Coinvestigador, | 2021-03-17 | 2021-04-16 |
| Actividad No 4 | Formación y desarrollo de grupos de discusión con actores de la comunidad y de la universidad, con el propósito de analizar factores de los usos restringidos de las prácticas culturales | Objetivo No 1. Identificar las prácticas culturales existentes, que subyacen en la vida cotidiana de las poblaciones indígena del municipio de La primavera y su vinculación con la educación. | Investigador principal - coinvestigador(es), | 2021-04-15 | 2021-05-18 |

**B. EQUIPO DE DOCENTES INVESTIGADORES QUE DESARROLLARÁN EL PROYECTO**

Este cuadro se diligenciará para reportar en los planes de trabajo, las horas de investigación semanales que corresponde a cada docente investigador que presenta el proyecto. Por ello, se deben identificar los docentes miembros del equipo de investigación que tendrán horas de investigación asignadas en su plan de trabajo. No se debe incluir la información de estudiantes monitores ni contratistas.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Identifique todos los docentes que se vincularán al proyecto y que contribuirán a su desarrollo.** | | | | | | | |
| **PERSONAL VINCULADO AL PROYECTO** | | | | | | | |
| **No** | **Identificación**  **(Nº documento**  **identificación)** | **Nombres y apellidos** | **Facultad, Departamento, Programa, Doctorado, IPN, escuela maternal** | **Escriba el tipo de Vinculación** | **Horas solicitadas** (Consultar términos de referencia de la convocatoria) | **Rol dentro del grupo de investigación** (Investigador Principal o coinvestigador) | **Correo electrónico institucional donde será contactado** |
| Planta/  ocasional/ catedrático pensionado/ catedrático/  provisional IPN | Número de horas semanales dedicadas al proyecto |
| 1 | 93295746 | Jairo Arias Gaviria | Facultad de Educación | Docente Ocasional | 9 | Investigador Principal | jariasg@pedagogica.edu.co |
| 2 | 52071847 | Rosa María Galindo Galindo | Facultad de Educación | Docente Ocasional | 5 | Coinvestigador | rmgalindog@pedagogica.edu.co |
| 3 | 51872113 | Lida Claritza Duarte Rico | Facultad de Educación | Docente Ocasional | 5 | Coinvestigador | lcduarte@pedagogica.edu.co |
| 4 | 51852167 | Zaida Castro Guzman | Facultad de Educación | Docente Ocasional | 5 | Coinvestigador | zcastro@pedagogica.edu.co |

***SI EL PROYECTO ES COFINANCIADO REGISTRE LOS COINVESTIGADORES DE OTRA INSTITUCIÓN QUE SE VINCULARÁN AL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN, CONFORME A LA INFORMACIÓN SOLICITADA EN LA SIGUIENTE TABLA:***

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **No** | **Identificación**  **(No documento**  **identificación)** | **Nombres y apellidos** | **Profesión** | **Nombre Institución** | **Número de horas semanales dedicadas al proyecto** | **Teléfono ó celular de contacto** | **Correo electrónico** |

**C. PRESUPUESTO:** El presupuesto del proyecto presenta dos (2) o tres (3) fuentes de financiación las cuales son recursos de: inversión, funcionamiento (horas asignadas en el plan de trabajo de los docentes) y cofinanciación (cuando la investigación cuenta con cofinanciación de otra institución). El presupuesto que se solicite debe mostrar coherencia entre los objetivos de la investigación, el tiempo de ejecución, los insumos requeridos y las estrategias de gestión de su producción o de sus resultados, Por favor diligencie los cuadros del presupuesto del proyecto:

**Duración:** Indique los periodos académicos en los cuales se ejecutará el presupuesto del proyecto de investigación. Revise los términos de referencia para definir el tiempo.

**Períodos académicos**: .

**PRESUPUESTO DEL PROYECTO:** Diligenciar la totalidad de los campos solicitados según corresponda en cada cuadro. (No se debe simplificar los valores (números), se deben incluir todas las cifras de cada rubro).

**CUADRO RECURSOS DE INVERSIÓN[[2]](#footnote-2) CUADRO RECURSOS DE FUNCIONAMIENTO CUADRO RECURSOS DE COFINANCIACIÓN**

(Cuando la investigación cuente con cofinanciación interinstitucional)

|  |  |
| --- | --- |
| ***CLASE DE RUBRO*** | ***VALOR EN PESOS ($)*** |
| 1. **Servicios Profesionales o de apoyo técnico** | $1,120,000 |
| 1. **Monitores** | $7,443,768 |
| 1. **Equipos** | $180,000 |
| 1. **Fotocopias** | $320,000 |
| 1. **Materiales** | $360,000 |
| 1. **Trabajo de Campo** | $5,150,000 |
| 1. **Socializacion** | $4,100,000 |
| 1. **Transporte urbano** | $2,100,000 |
| 1. **Material Bibliográfico** | $420,000 |
| 1. **Personal docente** | $0 |
| 1. **Otro cofinanciación** | $0 |
| **TOTAL RECURSOS DE INVERSIÓN** | **$21,193,768** |

|  |  |
| --- | --- |
| ***CLASE DE RUBRO*** | ***VALOR EN PESOS ($)*** |
| 1. **Servicios Profesionales o de apoyo técnico** | $0 |
| 1. **Monitores** | $0 |
| 1. **Equipos** | $0 |
| 1. **Fotocopias** | $0 |
| 1. **Materiales** | $0 |
| 1. **Trabajo de Campo** | $0 |
| 1. **Socializacion** | $0 |
| 1. **Transporte urbano** | $0 |
| 1. **Material Bibliográfico** | $0 |
| 1. **Personal docente** | $39,742,824 |
| 1. **Otro cofinanciación** | $0 |
| **TOTAL RECURSOS DE FUNCIONAMIENTO O DE HORAS ASIGNADAS EN EL PLAN DE TRABAJO DE LOS DOCENTES** | **$39,742,824** |

|  |  |
| --- | --- |
| ***CLASE DE RUBRO*** | ***VALOR EN PESOS ($)*** |
| 1. **Servicios Profesionales o de apoyo técnico** | $0 |
| 1. **Monitores** | $0 |
| 1. **Equipos** | $0 |
| 1. **Fotocopias** | $0 |
| 1. **Materiales** | $0 |
| 1. **Trabajo de Campo** | $0 |
| 1. **Socializacion** | $0 |
| 1. **Transporte urbano** | $0 |
| 1. **Material Bibliográfico** | $0 |
| 1. **Personal docente** | $0 |
| 1. **Otro cofinanciación** | $0 |
| **TOTAL RECURSOS DE COFINANCIACIÓN** | **$0** |

**RESUMEN PRESUPUESTO DEL PROYECTO**

|  |  |
| --- | --- |
| ***FUENTE DE FINANCIACIÓN*** | ***VALOR EN***  ***PESOS ($)*** |
| **RECURSOS DE INVERSIÓN** | $21,193,768 |
| **RECURSOS DE FUNCIONAMIENTO U HORAS ASIGNADAS EN EL PLAN DE TRABAJO DE LOS DOCENTES** | $39,742,824 |
| **RECURSOS DE COFINANCIACIÓN** | $0 |
| **TOTAL DE RECURSOS DEL PROYECTO** | $60,936,592 |

**D. CONTRATACIÓN DE SERVICIOS PROFESIONALES O PERSONAL TÉCNICO DE APOYO:**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Tipo de vinculación** | **Número de personas** | **Objeto del contrato** | **Justificación** | **Valor solicitado para el contrato** |
| Conferencistas | 1 | Desarrollar una charla como Experto en el tema de Educación para territorios indígenas | Acompaña la reflexión, análisis y horizonte de sentido de los resultados del proyecto, así como la socialización general de los resultados. | $1120000 |
| **TOTAL** | **1** |  | | **$1,120,000** |

**Evaluadores Expertos:**

Diligencie el siguiente formato con la información sugerida de:

* Dos (2) evaluadores internos de la UPN, preferiblemente de Facultad y grupo de investigación distinto a la del grupo de investigación que presenta la propuesta.
* Dos (2) evaluadores externos a la UPN, preferiblemente con formación de Doctorado, que estén en capacidad de evaluar la propuesta en la temática presentada a la SGP- CIUP.

**FORMATO PARA REGISTRO DE PARES EVALUADORES**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **EXPERTOS SUGERIDOS DE LA UPN** | | | | | |
| **1. INVESTIGADOR EXPERTO INTERNO** | | | | | |
| Nombre(s) completos: | Sin registro | | | | |
| Primer Apellido: Sin registro | | | Segundo apellido: | | Sin registro |
| Dirección electrónica: Sin registro | | | | | |
| Teléfonos / Fax / Extensión y No de Celular: | | | | Sin registro | |
| Área o campo del conocimiento en la que es experto: | | | | Sin registro | |
| Formación Académica: Sin registro | | | | | |
| Dependencia académica a la que pertenece: Sin registro | | Facultad: Sin registro | | | |
| Departamento: Sin registro | | | |
| **2. INVESTIGADOR EXPERTO INTERNO** | | | | | |
| Nombre(s) completos: Sin registro | | | | | |
| Primer Apellido: Sin registro | | | Segundo apellido: Sin registro | | |
| Dirección electrónica: Sin registro | | | | | |
| Teléfonos / Fax / Extensión y No de Celular: Sin registro | | | | | |
| Área o campo del conocimiento en la que es experto: Sin registro | | | | | |
| Formación Académica: Sin registro | | | | | |
| Dependencia académica a la que pertenece: Sin registro | | | Facultad: Sin registro | | |
| Departamento: Sin registro | | |

|  |  |
| --- | --- |
| **EXPERTOS EXTERNOS A LA UPN SUGERIDOS** | |
| **1. INVESTIGADOR EXPERTO** | |
| Nombres completos: Sin registro | |
| Primer Apellido: Sin registro | Segundo apellido: Sin registro |
| Dirección electrónica: Sin registro | |
| Teléfonos / Fax / Extensión y No de Celular: Sin registro | |
| Institución a la que pertenece: Sin registro | |
| Área o campo del conocimiento en la que es experto: Sin registro | |
| Formación Académica: Sin registro | |
| **2. INVESTIGADOR EXPERTO** | |
| Nombres completos: Sin registro | |
| Primer Apellido: Sin registro | Segundo apellido: Sin registro |
| Dirección electrónica: Sin registro | |
| Teléfonos / Fax / Extensión y No de Celular: Sin registro | |
| Institución a la que pertenece: Sin registro | |
| Área o campo del conocimiento en la que es experto: Sin registro | |
| Formación Académica: Sin registro | |

**ANEXOS**

1. Se deben tener en cuenta los aspectos considerados en los términos de referencia de la convocatoria [↑](#footnote-ref-1)
2. **Si aplica:** Para los proyectos que tengan una duración mayor a dos períodos académicos, se debe registrar para cada vigencia (año) el presupuesto previsto e incluir una tabla adicional con los mismos ítems diligenciando el total de los recursos del proyecto. Esta indicación también opera para recursos de proyectos con cofinanciación. [↑](#footnote-ref-2)