



Investigación & Desarrollo

ISSN: 0121-3261

rinvydes@uninorte.edu.co

Universidad del Norte

Colombia

Valencia Jiménez, Nydia Nina; Carrillo Gullo, María Aurora; Ortega Montes, Jorge Eliécer
PERCEPCIÓN DEL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS
INDÍGENAS DEL DEPARTAMENTO DE GUAINÍA (COLOMBIA): LA MIRADA DE SUS
PROTAGONISTAS

Investigación & Desarrollo, vol. 24, núm. 1, enero-junio, 2016, pp. 118-141

Universidad del Norte
Barranquilla, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26846686006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

PERCEPCIÓN DEL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS INDÍGENAS DEL DEPARTAMENTO DE GUAINÍA (COLOMBIA): LA MIRADA DE SUS PROTAGONISTAS¹

Perception to the literacy process of adults
and young natives from Guainía Department-
Colombia: Look of the protagonists

Nydia Nina Valencia Jiménez²

Universidad de Córdoba

María Aurora Carrillo Gullo³

Fundación para el Desarrollo Social Transformemos Educando

Jorge Eliécer Ortega Montes⁴

Universidad de Córdoba

1 ESTE ARTÍCULO ES PRODUCTO DE LA INVESTIGACIÓN *Impacto del uso de mediaciones didácticas interactivas dirigidas a la educación de jóvenes y adultos en Guainía (Colombia)*, FINANCIADA POR LA FUNDACIÓN TRANSFORMEMOS EN EL CONVENIO CON LA GOBERNACIÓN DE GUAINÍA 166 DE 2013. EL ESTUDIO FUE DESARROLLADO POR EL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN Y PEDAGÓGICO DE LA FUNDACIÓN TRANSFORMEMOS Y EL GRUPO DEMOCRACIA, DESARROLLO Y EDUCACIÓN INSCRITO EN EL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA.

2 **NYDIA VALENCIA JIMÉNEZ**

ESPECIALISTA EN GESTIÓN Y DESARROLLO COMUNITARIO. MÁSTER EN EDUCACIÓN. PROFESOR CATEDRÁTICO DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA (COLOMBIA). NNVALENCIA@CORREO.UNICORDOBA.EDU.CO

3 **MARÍA CARRILLO GULLO**

PSICOPEDAGOGA. ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS. MÁSTER EN EDUCACIÓN. DIRECTORA DE LA FUNDACIÓN PARA EL DESARROLLO SOCIAL TRANSFORMEMOS EDUCANDO. AURORA@TRANSFORMEMOS.COM

4 **JORGE ORTEGA MONTES**

ECONOMISTA. ESPECIALISTA EN GERENCIA DE LA EDUCACIÓN Y EN PLANIFICACIÓN DEL DESARROLLO RURAL. MÁSTER EN PLANEACIÓN URBANA. PROFESOR TITULAR DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA (COLOMBIA). PAYE51@HOTMAIL.COM

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo comprender la percepción de estudiantes y docentes indígenas frente al proceso etnoeducativo de alfabetización de jóvenes y adultos que se desarrolló en el departamento de Guainía-Colombia bajo el modelo pedagógico Transformemos Educando, con el apoyo de la gobernación del departamento y el Ministerio de Educación Nacional. El estudio se sustentó en la teoría de las capacidades humanas de Amartya Sen, el enfoque etnográfico y las técnicas de la observación participante, entrevistas y grupos focales. Dentro de los hallazgos principales se destaca una tendencia entre los nativos en considerar que sus saberes tradicionales no son tenidos en cuenta en el proceso educativo, que la educación multilingüe facilita la comunicación en el aula, apropiación de contenidos y el aprendizaje significativo y en reconocer la importancia de las mediaciones didácticas contextualizadas como medio eficaz de aprendizaje. Se concluye la necesidad de implementar y sostener políticas etnoeducativas empleando didácticas inclusivas que garanticen la conservación de la cultura y la permanencia de los estudiantes en la escuela.

PALABRAS CLAVE: multilingüismo, etnoeducación, interculturalidad, didácticas inclusivas.

ABSTRACT

This research aims to understand the perception of indian students and teachers about ethno educational literacy process of young and adult people which was developed in Guania-Colombia under the pedagogical model Transformemos Educando, with the suport of the government department and the National Education Ministry.

The study was based on the Amartya Sen's theory of human capabilities, the ethnographic approach and techniques of participant observation, interviews and focus groups. The main findings are the tendency of native people to think their traditional knowledge are not taken into account in the educational process, multilingual education facilitates communication in the classroom, appropriation of content, meaningful learning and to recognize the importance of contextualized didactic mediations as an effective learning tool.

It concludes the need to implement and sustain ethno education policies using inclusive teaching to ensure the conservation of culture and permanence of students in school.

KEYWORDS: multilingualism, ethnic education, intercultural, inclusive teaching.

INTRODUCCIÓN

El departamento de Guainía, situado al noriente de la Amazonia colombiana, es una zona de transición entre la selva y la sabana con importantes riquezas hídricas y exóticas especies de flora y fauna. Ellas dan cuenta de hermosos paisajes que permiten describirlo como un territorio megabiodiverso con características particulares, el cual alberga 16 800 indígenas organizados en resguardos y 8000 que refieren vivir por fuera de estos. Téngase presente que, según el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE) (2007) y el Programa Presidencial para la Formulación de Estrategias y Acciones para el Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas de Colombia (2013), en Colombia habitan 41 468 384 personas, de las cuales 3.43 % se identificó como indígenas, que, si bien hacen presencia por todo el país, sus principales grupos poblacionales se registran en los departamentos del Vaupés (66.65 %), Guainía (64.90 %), La Guajira (44.94 %), Vichada (44.35 %) y Amazonas (43.43 %).

El Departamento Nacional de Planeación y la Dirección de Desarrollo Territorial Sostenible (2010) agregan que en Colombia se hablan 68 lenguas de grupos étnicos y se distinguen tres tipos de lenguas nativas referidas a las lenguas criollas, la lengua romaní y las lenguas indígenas, estas últimas constituidas por 65 lenguas nativas distribuidas entre 13 familias lingüísticas y 8 lenguas aisladas, lo cual sitúa a Colombia como una de las regiones del mundo con mayor diversidad lingüística en relación con su tamaño.

La pervivencia de las lenguas nativas en esta región del país es diversa, porque responde a situaciones particulares de asentamiento y capacidades adaptativas de los grupos étnicos frente al contacto con otros segmentos poblacionales, lo cual ha generado diferencias entre un grupo u otro. Landaburu (2005) señala que los guananos, los piratapuyos, los desanos y los nukaks tienen menos de 1000 hablantes, que los ubica en un rango de alta vulnerabilidad, lo cual ha permitido que estas lenguas nativas sean incluidas en el grupo de 19 lenguas que se encuentran en peligro de extinción en Colombia. Por su parte, los cubeos tienen entre 1000 y 5000 ha-

blantes seguidos de los puinaves y los curripacos que reportan entre 5000 a 10 000 hablantes y finalmente los sicuanis que cuentan con entre 10 000 a 50 000 hablantes, lo cual en su conjunto responde a las estadísticas del censo de 2005 del DANE, que afirman que cerca de 86 % de la población indígena de Guainía se comunica en su lengua materna. Si bien la mayoría de las lenguas tratadas refieren buena vitalidad, su población acusan el acompañamiento de un Estado diligente que proporcione las oportunidades que requieren las familias para mantener su lengua como rasgo fundante de su cultura (Ministerio de Cultura, 2013).

Estas cifras estadísticas que señalan la diversidad étnica y la riqueza lingüística de Colombia se han de tomar con mesura, tal y como lo sugiere Zárate (2012), porque existen indicios claros de problemáticas de subregistros de la población indígena, que son fruto de la falta de estrategias censales que permitan abarcar la totalidad de este grupo poblacional y sus especificidades en materia educativa, social y cultural, lo cual sumado a la fragilidad de sus ecosistemas por las múltiples formas de colonización obstaculiza la comprensión de las problemáticas indígenas, entre las que cuenta poder recibir una educación propia de calidad que se ajuste a sus necesidades de aprendizaje.

Este panorama plantea el reto de tener que analizar el papel del Estado frente a la atención de la diversidad étnica en Colombia y en especial en esta región del país, que, pese al déficit estadístico, refiere importantes indicadores que han de tomarse en cuenta en el momento de planear las políticas públicas, porque no se trata de incorporar políticas de compensación que solo buscan saldar la deuda que se tiene con las comunidades indígenas, sino de la mano de la Constitución Política de 1991, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) y acatando los señalamientos de la Ley 1381 de 2010 o Ley de Lenguas Nativas señalar una ruta de atención que tome como punto de partida la necesidad de tratar los contextos étnicos con una educación intercultural que potencie la participación ciudadana frente a la comprensión de los derechos y deberes, así como que permita movilizar

acciones y consultas que dinamicen un compromiso de unidad para salvaguardar las etnias y la complejidad cultural que las caracteriza.

La apuesta por una educación de calidad en el departamento de Guainía es multilingüe, pues sus comunidades viven su cultura a través del lenguaje que desde allí expresan sus mundos y potencian acuerdos intersubjetivos que dan una perspectiva única a sus cotidianidades. El español como segunda lengua también debe estar presente como puente entre el mundo social del indígena y los marcos conceptuales que regulan sus derechos y las legislaciones que les permitan reafirmarse como pueblos únicos con grandes potencialidades, que muy a pesar de habitar en zonas rurales dispersas y alejadas también tienen el derecho de educarse e insertarse en una cultural digital que los acerque a otras realidades en especial aquellas que dejan entrever la tenacidad con la que otros pueblos indígenas de Colombia y el mundo luchan por el reconocimiento de sus derechos.

En Colombia, se viene debatiendo la noción de *etnoeducación* o *educación propia* desde la década de 1970, cuyos escenarios han sido plataformas para la generación de una ruta investigativa, los cuales desde diferentes disciplinas han aportado resultados que dejan entrever la necesidad de incorporar en los ambientes educativos la reflexión de los colectivos humanos frente a sus propias realidades, emergidas de la relación del sujeto consigo mismo, con el otro y con el entorno, con lo cual crean una red de significados que le permiten comprender dicha realidad. Es allí donde la educación se entrona como eje que dignifica al ser humano, contribuye a la preservación y visibilización de la cultura y sienta las bases para el reconocimiento de los derechos humanos que permitan el desarrollo integral (Bodnar, 2009; Rojas, 2010; Castillo, 2011).

Pese a la existencia de políticas estatales y lineamientos normativos frente a la obligatoriedad de atender las demandas educativas de los pueblos indígenas bajo los principios de la interculturalidad, el multilingüismo y los derechos humanos, entre otras, en Guainía se evidencia una clara invasión del discurso dominante en los ambientes educativos, que ha señalado como mecanismos de

resistencia el aislamiento de algunas familias indígenas o la asimilación de la cultura dominante, ambas con fuertes efectos en el mundo de vida de estas personas, en especial aquellos que determinan su permanencia o deserción del sistema educativo.

La situación tiende a complicarse cuando las personas son privadas de las oportunidades de alfabetización en su lengua materna, porque aprender a leer y escribir en una lengua familiar promueve el aprendizaje eficaz de los conceptos y potencia las posibilidades del sujeto para la resolución de problemas de su cotidianidad. Además, las experiencias pedagógicas de la población indígena con el idioma dominante han develado que este tipo de formación limita las posibilidades del sujeto de leer sus realidades a partir de sus modos de vida o, como lo plantea Bodnar (2005), impacta en la mutualidad cuando se desconocen los atributos del otro y las estrategias identitarias que cada grupo posee para atender sus necesidades. Al respecto, Girón (2010) sugiere que es tal el efecto del saber dominante que a mayor nivel de escolaridad en el sistema educativo (74-68 % con título de secundaria completa, técnico o universitario) menor es la habilidad oral del indígena en su lengua nativa (92.3 %).

Si bien el contexto descrito amerita diversas miradas investigativas, en este caso surge el interés de hacer un estudio desde la perspectiva humana, que sitúa al indígena como la finalidad del desarrollo y no como meros instrumentos de cuantificación de las políticas públicas, porque desde la óptica de Sen (1999) se trata de poder centrarse en el cómo expandir las capacidades humanas para que las personas logren la vida que valoran. Respecto de este estudio, su alcance se limita a interpretar la percepción que tienen estudiantes y docentes indígenas frente la implementación de procesos etnoeducativos multilingües con mediación tecnológica dentro de la alfabetización de jóvenes y adultos.

En este marco, se asume que, si las políticas etnoeducativas del país son los mecanismos para preservar la cultura y defender los derechos de los pueblos étnicos, es factible que las comunidades indígenas que habitan en el departamento de Guainía puedan consolidar una extensa red de relaciones que les permita potenciarse

desde sus particularidades, o, por el contrario, que dichos indígenas sean formados bajo un enfoque dominante que aísla los conocimientos y saberes de los participantes y los somete a la masificación y cosificación del sujeto, lo cual impide desarrollarse a partir de lo creen, sienten o aspiran.

METODOLOGÍA

El presente estudio se adhiere metodológicamente a la perspectiva de la investigación cualitativa con un enfoque etnográfico. Se optó por la etnografía, porque esta centra su interés en las creencias, tradiciones, expectativas y valoraciones que las personas asignan a los diferentes elementos de su cultura incluso las prácticas educativas. Así pues, los datos recolectados permitieron realizar una aproximación a las percepciones que los estudiantes y docentes construyeron frente al proceso etnoeducativo de alfabetización de jóvenes y adultos desarrollado en Guainía durante 2014 bajo el auspicio del Ministerio de Educación Nacional y la Gobernación del departamento dentro del Programa Nacional de Alfabetización.

La población sujeto la conforman los estudiantes y docentes vinculados al modelo flexible liderador por el Sistema Interactivo Transformemos Educando, que, según el registro del sistema de matrículas, correspondió a 3185 jóvenes y 148 docentes. La muestra se tomó de forma intencional entre los docentes y estudiantes con edades comprendidas entre los 25 y 50 años adscritos al proceso de alfabetización de jóvenes y adultos desarrollado en las instituciones educativas urbanas Francisco de Miranda, Instituto Integrado Custodio García y Los Libertadores y las instituciones rurales Simón Bolívar, La Libertad de Caranacoa y La Fuga sede Puerto Esperanza, con una proporción de 53 % hombres y 47 % mujeres correspondientes a 32 docentes en igual proporción para la zona urbana y rural y 47 estudiantes (27 de zona urbana y 20 de zona rural) pertenecientes a las etnias puinaves (42 %), curripacos (22 %), piapocos (20 %), sicuanis (16 %).

Los criterios para la selección obedecieron a estar vinculados en calidad de estudiantes o docentes al Sistema Interactivo Trans-

formemos Educando, pertenecer a una de las comunidades indígenas atendidas en el proceso de alfabetización de jóvenes y adultos, haber recibido y utilizado en las aulas escolares la tableta digital con el software multilingüe del programa, haber declarado el consentimiento informado para la participación en el estudio y encontrarse disponible en el momento de la entrevista. De las 16 instituciones educativas que desarrollaron el modelo educativo, se escogieron seis (tres urbanas y tres rurales) según criterios de cercanía para el caso de las urbanas (2 km aproximadamente entre una y otra) y para el caso de las rurales contar con la disponibilidades de las comunidades indígenas en el momento de la aplicación de los instrumentos con lo cual se obtuvo el acceso y consentimiento a tres instituciones, dos de estas con una distancia aproximada del casco urbano de 40 minutos por transporte fluvial y la más distante que aceptó las condiciones del estudio se encontraba aproximadamente a 2 horas del municipio de Inírida, cuyo traslado se hizo por transporte fluvial.

La recopilación de datos comprendió una inmersión en el campo de terreno de 12 semanas (junio-agosto de 2014), de la cual surgieron 21 registros en el diario de campo. En primer lugar, se aplicó como técnica la observación participante concebida como el eje articulador del proceso etnográfico, porque no solo potenció la capacidad de ver sino de interactuar con los sujetos que vivieron la experiencia, comprendiendo sus puntos de vista y aportando elementos para la valoración del contexto sociocultural en el que se desenvuelven los sujetos del estudio, el cual abarca el municipio de Inírida como capital del departamento de Guainía y los ocho corregimientos departamentales. Además, se aplicaron 32 entrevistas (28 estudiantes y 4 docentes) y 12 grupos focales (19 estudiantes y 28 docentes); cabe resaltar que las entrevistas y los grupos focales se llevaron a cabo en el contexto natural de las personas.

La fase de procesamiento, organización y análisis se inició con la transcripción de las entrevistas que fueron codificadas con miras a la organización de los datos y a la construcción de categorías significativas. En esta línea, es conveniente traer a colación los aportes de Strauss, referenciados por Coffey y Atkinson (2003), el

cual resalta la necesidad de diferenciar entre los códigos sociológicamente contruidos de los códigos *in vivo*; además, señala que el ejercicio de codificar por parte del investigador estará sujeto a las intencionalidades del análisis de los datos.

Así pues, el material de texto obtenido fue segmentado y se extrajo el contenido temático asociado directamente con las categorías genéricas que agrupaban las preguntas y respuestas del cuestionario aplicado. Recuérdese que las preguntas generadoras surgen de la necesidad de conocer la mirada holística que poseen los estudiantes y docentes frente al proceso de alfabetización de jóvenes y adultos, con el fin de hacer públicos los resultados que visibilicen los alcances, las limitaciones y los retos de los modelos flexibles en el territorio. A cada categoría identificada en los fragmentos seleccionados se le fueron asignando códigos asociados a los temas genéricos esenciales para el estudio, y otros que, en ocasiones, emergieron en el proceso de interacción con los participantes. Posteriormente, se organizaron diagramas con el fin de exponer las categorías y los códigos en un mismo plano visual, lo cual permitió su accesibilidad al facilitar la selección de los datos y poder trasegar de datos codificados a datos significativos.

RESULTADOS

En Guainía, hacen presencia diez pueblos étnicos inscritos en cuatro troncos o familias lingüísticas, que, según Zárate (2012), se distribuyen en curripaco, baniva y piapoco pertenecientes a la familia arawak y que constituyen la mayoría (64.3 %); los nukaks y los puinaves, adscritos al tronco makú-puinave, representan 29.1 % de los indígenas; seguidos por los sicuanis de la familia guahibo con 3.9 % de la población y en menor proporción hacen presencia los cubeos, los desanos, los piratapuyos, los tucanos, los guanabos, que pertenecen al tronco tucano oriental.

Según la Secretaría de Educación de Guainía (citada en Transformemos, 2015), la mayor parte de la población indígena del territorio es atendida bajo los modelo de educación flexible. Además, refieren que para del estudio se alcanzó un incremento de 530.8 %

de la matrícula oficial contratada con el Sistema Interactivo Transformemos Educando correspondiente a la atención de 3185 jóvenes y adultos indígenas de diversos orígenes étnicos equivalentes aproximadamente a 13 % de la población total del departamento.

SENTIDO QUE LES ASIGNAN LOS DOCENTES Y ESTUDIANTES INDÍGENAS AL PROCESO DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Los estudiantes y docentes indígenas consultados en este estudio señalaron cuatro tendencias discursivas que encierra el universo de sentido que asignan al proceso educativo multilingüe dentro de la educación de jóvenes y adultos bajo el Sistema Interactivo Transformemos Educando.

En una primera línea, resaltan el carácter de la educación en los pueblos indígenas, otra que trata los significados que reviste la educación multilingüe en su formación, un tercer elemento de reflexión correspondió a la necesidad de armonizar la cultura de cada etnia con los contenidos occidentales y la simbología que cobra la inclusión de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en los ambientes escolares.

CARÁCTER DE LA EDUCACIÓN EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DEL JOVEN Y ADULTO INDÍGENA

A partir de los discursos de los participantes, el carácter de la educación, desde la percepción de las mayorías representadas en 38 estudiantes y 27 docentes sin distinción de género, edad o tipo de agente educativo, es que la educación formal que se ofrece en las instituciones educativas de Guainía tiene un carácter devastador para la cultura de las diferentes etnias que habitan este territorio. Al respecto, desde sus voces:

Teníamos una educación propia, al llegar la cultura occidental, pues se golpeó duro y se dejaron muchas cosas atrás, la escritura tradicional hoy ya no se practica, sino que se ha olvidado (D1-7).⁵

Los profesores tradicionalmente inculcan lo que es la cultura occidental, yo soy crítico, yo critico la educación de hoy en el departamento de Guainía, porque ha destrozado, ha sido la que acaba la educación de los pueblos indígenas... milenaria (D2-17).

Los saberes y conocimientos propios se están dejando olvidados, pisoteados, nadie investiga, nadie construye (D1-67).

La educación es extraña, los profesores me califican mal porque yo no sé leer, pero yo soy el mejor conocedor de la cultura, entonces ¿qué hago yo en la escuela si lo que yo sé no vale? (E1-73).

La perspectiva de los participantes se centró en el rezago que perciben de lo propio en contraste con la cultura dominante. Por otro lado, dejan entrever en sus discursos que existe un desinterés de algunas instituciones educativas frente a generar procesos investigativos que den cuenta de las estrategias pedagógicas que puedan dinamizar el currículo ante las realidades indígenas y coadyuven a la preservación de la cultura y de las lenguas nativas, entre otros rasgos identitarios.

IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN MULTILINGÜE EN LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES Y DOCENTES

Respecto de la formación intercultural multilingüe, los resultados refieren que los entrevistados acusan la necesidad de formar en lenguas nativas como una estrategia de formación en doble vía, en la que docentes y estudiantes se benefician y aprendan en colectivo:

5 Para una mayor comprensión de los resultados se codificaron los actores, a saber: D (docentes), E (estudiantes), seguidos de 1 (urbano) y 2 (rural). El consecutivo final responde al puesto asignado en la codificación por respuesta emitida por parte del actor consultado.

Esas traducciones en lengua que contienen esos módulos, ¿cierto?, aparte de las materias que nosotros estamos ofreciendo, estamos también como viendo las lenguas indígenas, estamos aprendiendo el piapoco, estamos aprendiendo el puinave, estamos aprendiendo el curripaco, entonces esas lenguas entran ahí como otras materias, que nosotros como docentes estamos aprendiendo (D1-6).

Cuando un profesor habla con su idioma a los que hablan tal lengua, ¡es impresionante! Se entienden, se dialogan, llegan a un término a un acuerdo claro. Donde no exista eso, estamos confundiendo al pueblo (D2-7).

Nosotros aprendemos entre todos, estudiantes y docentes, estudiantes con estudiantes y todos con la comunidad, porque en el salón de clases no todos hablamos la misma lengua, entonces podemos aprender a relacionarnos con los compañeros indígenas que no pertenecen a nuestro resguardo (E2-33).

La lengua es lo más importante para nosotros, porque cuando hablamos nuestro idioma nos sentimos más seguros de las cosas que vamos a decir en la escuela, pero cuando se nos obliga a hablar en castellano se nos hace más difícil decir las ideas que tenemos en nuestra cabeza (E2-28).

Estos resultados dan cuenta de que la educación multilingüe facilita la comunicación en el aula, la apropiación de contenidos y el aprendizaje significativo dado que las observaciones etnográficas registran que tanto los estudiantes como los docentes consideran que este tipo de formación encierra algo más que aprender a descifrar los códigos lingüísticos de otro sistema, puesto que requiere comprender los significados que los hablantes les asignan a las palabras logrando penetrar en su universo de sentido.

ARMONIZACIÓN DE LA CULTURA EN LAS MEDIACIONES DIDÁCTICAS

Los resultados son convergentes cuando todos los participantes reconocen la importancia de incorporar la cultura en los conocimientos que se imparten en las aulas. Los hallazgos se pueden situar desde una primera mirada en la aspiración que tienen los

estudiantes y docentes indígenas de que sus saberes, destrezas y habilidades se puedan incorporar en el proceso educativo:

Los puinaves saben muchas cosas, saben de plantas medicinales, y eso hay que aprovecharlo (D1-5).

Los muchachos y señores, ellos se apropian mucho, inclusive yo he aprendido mucho de ellos; ellos saben... ellos saben, se imaginan a una persona de 5 años, 3 años, en una comunidad ya saben cómo defenderse, inclusive ellos saben más de matemáticas que nosotros, son inteligentes, son muy creativos (D2-8).

Por otra línea, se pudo percibir que los participantes no niegan la importancia de los conocimientos occidentales en la formación de los pueblos indígenas, por el contrario, realizan una invitación a conjugarlos para obtener mayores beneficios:

Nosotros ya teníamos un poquito de conocimiento de eso, y también estamos adquiriendo conocimiento de ellos también, entonces estamos compartiendo las culturas, y es algo maravilloso (E1-3).

Es una pelea, una confrontación constante pero necesaria para que lleguemos a que todo se entrelace, nuestras culturas en Colombia (E2-7).

IMPORTANCIA DE LA INCLUSIÓN DE LAS TIC EN LOS AMBIENTES EDUCATIVOS

El Sistema Interactivo Transformemos Educando implementó en Guainía un software que comprendió un material educativo inclusivo, que se puede describir como una amalgama entre el conocimiento occidental regido por los estándares por competencias de la educación formal colombiana en cada una de las áreas del conocimiento, la educación multilingüe y los rasgos principales de la cultura de los pueblos de este territorio que incluye la traducción de dichos conocimientos y saberes en las cuatro lenguas nativas con mayor número de hablantes matriculados en el Sistema Inte-

ractivo Transformemos Educando (curripacos, puinaves, sicuanis y piapocos).

Los participantes de este estudio coincidieron en afirmar que la inclusión de dispositivos digitales en el aula favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde la perspectiva de los docentes, se obtuvo como respuestas mayoritarias que este tipo de mediaciones didácticas impactan significativamente el proceso formativo de las personas, porque produce fuertes emociones en el sujeto que transita desde el temor inicial ante el manejo de los dispositivos (tableta) hasta el incremento del nivel de autoestima cuando logran dominarlos. Algunas de sus observaciones inéditas así lo corroboran:

Ellos vienen y adquieren el conocimiento que el docente tiene, luego en su casa ya con las *tablets*, y de pronto con los módulos, ellos pueden estudiar, pueden ir a su ritmo cada uno. Lo he visto desde mi punto de vista como escuela nueva; viene acá el docente, les dan los contenidos, ellos pueden ir mirando más adelante, más atrás (D1-9).

Es un acompañamiento y un apoyo importante para la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento, porque sin ella, al parecer no está completo todo el material, pero teniendo *tablet* ahí, ellos se adaptan, se entusiasman más, se motivan más de venir a clases (D2-5).

De pronto más allá hacia el futuro vamos a aprender más, entonces es como si se nos abriera más la mente (D2-6).

Las mediaciones didácticas interactivas del Sistema Interactivo Transformemos Educando representan para los estudiantes mayor facilidad para aprender los contenidos por su accesibilidad en cualquier momento y lugar y sirven como soporte permanente en la apropiación de los conocimientos:

Con otros modelos educativos no había dónde consultar, no había herramientas, por eso el estudio nos quedaba grande; con los videos y los libros, todo está ahí, entonces ha hecho más fácil el aprendizaje, y además esa combinación de tecnología y libros es mejor para nosotros (E2-9).

La tableta me ha servido mucho para adelantar mi clase, porque nosotros con el profesor... él nos ha dejado unas tareas o nos ha dicho que, bueno, la próxima clase tal tema, ¿sí?, entonces, pues, la tableta me facilita mucho para adelantar, porque en la tableta aparecen videos, ¿sí?, que explican sobre el tema que se va a ver en la próxima clase, entonces entiendo más (E2-10).

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Las percepciones de los indígenas de Guainía no distan de las realidades latinoamericanas, porque se inscriben perfectamente en las tendencias discursivas que desde diferentes disciplinas instan a la educación a convertirse en un agente transformador capaz de dinamizar las diferencias culturales y potenciar nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje. En esta línea, las reflexiones de Villagómez y Cunha (2015) convocan a todos los sectores y actores de la educación a desarrollar competencias creativas en el momento de plantear nuevas alternativas pedagógicas, porque estas han de surgir de las experiencias educativas contrahegemónicas como alternativas de desarrollar procesos incluyentes. Por su parte, Medina (2015) apoya dichos argumentos cuando señala la necesidad de incorporar procesos educativos incluyentes que promuevan el ejercicio de la democracia participativa donde las personas aprendan a reconocerse como sujetos de derechos, pero también como sujetos diferentes del otro enmarcados en un clima de respeto por la diversidad que involucre activamente los principios de la interculturalidad y deje de lado las posibles opresiones que el mismo sistema pueda generarles a los agentes educativos.

Queda claro que desde las realidades que perciben los grupos vulnerables a causa de su etnia, edad, género, procedencia o situación social la educación no cumple satisfactoriamente el rol que se le ha asignado en la sociedad. En primer lugar, porque su carácter homogeneizador no facilita el desarrollo y la movilización de capacidades humanas desde lo que el sujeto cree o aspira; y en segundo lugar, no ofrece las oportunidades para que los diferentes agentes del sistema educativo sean autónomos en las decisiones que

los atañen como grupos minoritarios, tal y como lo afirma Baronnet (2015) al reflexionar sobre el derecho a la educación y autonomía zapatista en México cuando señala que es necesario seguir sistematizando las prácticas de educación propia, autónomas y en resistencia, para comprender desde la perspectiva de los sujetos los vacíos del proyecto nacional que cada día se sumergen más en las orientaciones del multiculturalismo neoliberal.

Ahora bien, los hallazgos de este estudio señalan que alfabetizar jóvenes y adultos indígenas debe involucrar varias miradas que vayan más allá de transmitir los conocimientos hegemónicos del sistema educativo formal, porque implica además de eso la necesidad de transformar el proceso educativo desde su carácter, que, como bien quedó explícito en los resultados, debe alejarse de las imposiciones y los lineamientos para ofrecer ambientes flexibles que atiendan las necesidades de tiempo y espacio de los involucrados, como lo señalan algunas de las anotaciones:

Nosotros debemos tener trato especial, porque un niño tiene tiempo disponible, en cambio, nosotros tenemos que ver por nuestras familias y los deberes que realizamos cada uno, por eso los trabajos que envían deben ser de acuerdo con nuestra capacidad de trabajar (E1-18).

Para Freire (1970), la educación de adultos debe responder a sus necesidades para que sean estos los artífices de su proyecto de vida, por esto le asigna al proceso de alfabetización un significado liberador que parte del supuesto de que cuando se trata de alfabetizar adultos en condiciones disímiles se reta al sistema educativo a transformarse en facilitador de un proceso de aprendizaje donde leer y escribir involucre el desarrollo de habilidades cognitivas a partir de las representaciones del mundo que los sujetos construyen. No muy lejos de estas premisas, García Canclini (2006) invita a reflexionar frente al carácter de la educación proponiendo la potenciación de estrategias para leer y aceptar otras culturas a partir del establecimiento de diálogos culturales que tomen en cuenta las posturas individuales y aquellas que emergen de la construcción con los otros frente a la definición de categorías y valores que per-

mita la sana convivencia y el fomento de una sociedad libre, justa y ecuánime.

Otro eje discursivo que señalaron los resultados se concentró en la importancia que tiene para la formación integral del sujeto la formación multilingüe y la incorporación de elementos culturales a los ambientes escolares.

No es la pretensión en este análisis profundizar en las características gramaticales y sociolingüísticas de las lenguas nativas que orientaron la educación de jóvenes y adultos en Guainía, porque por sí solas ameritarían un estudio más detallado dado que los registros observacionales permitieron evidenciar profundas diferencias de interpretación de los códigos lingüísticos que usaban los hablantes inclusive frente al manejo de una misma lengua. Las anotaciones de campo señalan diferencias generacionales en virtud de que los adultos que sabían leer y escribir siguen el alfabeto construido por la misionera Sofía Müller, que aprendió algunas lenguas nativas de la región para traducir la Biblia y evangelizar a las comunidades, y en contraposición, los jóvenes han adoptado la tendencia propuesta por Etno Amazonas, que, tal y como lo señalan docentes traductores de este estudio, modificó el alfabeto inicial de algunas lenguas nativas en dos letras, lo cual incidió sustancialmente en la transformación de las palabras con respecto a su significado y generó confusiones entre los indígenas bilingües.

Ahora bien, lo que se pretende básicamente es reflexionar sobre el universo de sentido que los participantes asignaron al proceso educativo que hace hincapié en el reconocimiento frente a la importancia de establecer dentro de la alfabetización de jóvenes y adultos ambientes multilingües con presencia en el currículo de los aspectos culturales que los caracteriza. No se puede olvidar que las pesquisas investigativas previas a la implementación del Sistema Interactivo Transformemos Educando arrojó que la mayor parte de la población escolarizada de Guainía se encuentra inscrita en modelos flexibles y que, según datos suministrados por la Secretaría de Educación Departamental (2013), existen falencias en el momento de implementar las políticas etnoeducativas que contemplen sis-

temas pedagógicos pertinentes ajustados a cada una de las necesidades de los pueblos étnicos existentes. Sin embargo, reconocen que en esta zona del país se han desarrollado algunas iniciativas por parte de entes gubernamentales y organizaciones privadas que contemplan el diseño de material didáctico inclusivo, diccionarios, formación del docente indígena, entre otros, pero que se hace necesario el apoyo permanente del Estado para la sostenibilidad de dichos proyectos.

Frente a este nuevo proceso de alfabetización que incluyó el diseño del primer software multilingüe para tableta digital en cuatro lenguas indígenas y español, el cual incorpora además elementos de la cultura de los pueblos, los participantes reafirman el hecho de que aprender en ambientes multilingües facilita la construcción colectiva del conocimiento, así como contribuye al desplazamiento de las barreras culturales por ambientes interactivos en los que todos aprenden de todos. Estos hallazgos convergen con otros análisis investigativos que afirman que la educación intercultural multilingüe promueve el aprendizaje en los estudiantes al obligarlos a pasar de un código lingüístico a otro (Peltó, 2009). Además, existen ventajas frente al hecho de manejar dos o más idiomas a causa de que una persona bilingüe no solo comprende otros sistemas simbólicos, sino que está obligado a interactuar con ellos, situación que los aleja del aislamiento conceptual, simbólico, cognitivo y lingüístico, el cual, según Gutiérrez (2005), es la realidad que envuelve a los monolingüistas.

Pese al reconocimiento positivo que los actores hacen del proceso de alfabetización etnoeducativo se pudo establecer que existe pesimismo frente al éxito que puedan alcanzar modelos de esta naturaleza porque las tendencias argumentativas que señalan el carácter devastador de la educación indican que los conocimientos hegemónicos absorben cualquier tipo de iniciativas que busquen rescatar la identidad cultural de los pueblos, dado que el sistema formal, influye drásticamente en la concepción de las nuevas generaciones que los ubica en otras realidades lingüísticas diferentes a la propia, así lo dejan entrever los docentes en algunos de sus relatos:

“Este programa es bueno, pero lo bueno nunca dura, a la escuela le interesa seguir mandando aquí e imponiéndonos cosas que no son de nuestra cultura, así que dudo mucho de que lo dejen crecer (E2-12).

Existe una clara conciencia frente a la importancia de manejar el idioma dominante como estrategia de inserción a otros ambientes socioculturales, pero los participantes dejan entrever que la lengua materna hace parte de su vida cotidiana, por lo que es necesario dominar ambas lenguas. Retomando los planteamientos de García Canclini (2006), se puede agregar que el problema en sí no radica en sostener mundos paralelos o “campos sociales”, como diría Bourdieu (1990), con cánones que legitiman las posturas cósmicas de cada una de las partes, sino de poder incluir lo verdaderamente significativo para el hablante a fin de lograr la conexión ideal en la que no se marginen las diferencias, sino que sean asumidas como oportunidades de crecimiento.

Concluyentes son los aportes que realizan Del Carpio y Del Carpio (2015) e Illicachi (2015) cuando refieren que, si bien las lenguas nativas atraviesan por un proceso de desplazamiento como fruto de la imposición del español y de las políticas gubernamentales hegemónicas por parte de las instituciones educativas, también es cierto que estas mismas instituciones de la mano de políticas etnoeducativas eficaces pueden devolverles el prestigio sociocultural a las lenguas y a los procesos educativos incluyentes que permitan el desarrollo integral de los pueblos étnicos.

Así pues, al binomio lengua-aprendizaje se le agrega dentro de este debate la importancia de incluir la noción de cultura a causa de que los estudiantes multilingües deben apropiarse de los significados que cada código representa para los hablantes, situación que les permite ampliar sus representaciones del mundo. En esta línea de argumentos, se identificaron algunas precisiones de los docentes:

Se habla de los petroglifos, que se llaman así en la cultura occidental, pero es el lenguaje que utilizan, mas no se llaman así en nuestra cultura; en la lengua puinave los llamamos “jaa janáot”. Si entramos a conocer

ese mundo, sería un mundo extenso, un mundo de ciencia, un mundo de enseñanza, de aprendizaje, de la escritura milenaria (D1-7).

Es decir que desde las percepciones de los docentes indígenas no se trataría solo de conocer el significado de la palabra como tal dado que implicaría entrar en el mundo de los sentidos que estos le asignan a dicha palabra en sus respectivos contextos, aspecto que converge con las observaciones inéditas de indígenas entrevistados por Mariman (2011), cuando afirman que es tanta la riqueza cultural que encierran algunos vocablos en las lenguas nativas que resulta imposible traducirlos al castellano; o bien, como lo mencionan Van't y Aguilar (2011), que se refieren al tema agregando que tratar una segunda lengua es un proceso dialógico en la medida en que cuando se aprenden otros códigos lingüísticos se comprende la cultura y, al comprender dicha cultura, se promueven estadios de aprendizajes más profundos.

Otra de las tendencias discursivas que emergieron del universo de sentido de los entrevistados correspondió a la importancia que tiene la inclusión de las TIC en ambientes de alfabetización de jóvenes y adultos y se logró determinar que estas son altamente valoradas en el proceso de etnoeducación multilingüe desarrollado en este territorio.

Es conveniente la mirada de Cabero (2000) cuando señala la necesidad de adoptar medidas “antes de” o “paralelos de” incorporar las TIC a los ambientes educativos. Entre estas consideraciones, se halla el hecho de considerar el medio en contexto y el medio como contexto; es decir, en el primer caso, se parte del supuesto de que el aprendizaje se produce como fruto de la interacción del sujeto con el medio, y en el segundo caso, requiere tener que identificar los sistemas simbólicos y la capacidad interactiva del sujeto con el sistema.

Es oportuno dejar explícito que el análisis frente al efecto de las mediaciones interactivas en el aprendizaje intercultural constituye material de otros textos. En esta ocasión, se valora tácitamente el significado que para el sujeto tiene contar con una tableta digital que lo acerque al conocimiento formal en el tiempo y espacio dis-

ponible, por lo cual se concluye que surgen sentimientos de temor frente al hecho de manipular este tipo de dispositivos, los cuales se van transformando en emociones que elevan la autoestima y propician las condiciones para aprender.

En esta ruta discursiva, se traen a colación algunas notas etnográficas que revelan los sentimientos de estudiantes frente al tema tratado:

Entonces para mí una *tablet* es primordial en la vida de nosotros para poder, digámoslo así... organizar nuestro tiempo y nuestros ritmos de estudio para poder formarnos en un ser humano y para nivelarnos como cualquier ciudadano que esté en el planeta (E2-4).

Nunca habíamos tenido tecnología en la mano, ahora estamos aprendiendo otras cosas que no sabíamos, en especial, otras cosas de pueblos hermanos que han salido adelante... y si ellos han podido nosotros también podemos (E2-13).

Con estos hallazgos, se puede afirmar que el efecto que generen las TIC en los sujetos cognoscentes no excluye a los indígenas; por el contrario, corroboran el supuesto de que no importa la raza, la edad ni el lugar de procedencia, las TIC son herramientas pedagógicas de gran valor para las personas, porque las acerca a todas las realidades, que, bien direccionadas, potencializan al máximo la permanencia del estudiante en el sistema educativo, pues el adulto contaría con la facilidad de trasladar el ambiente educativo a su vida cotidiana y minimizaría la deserción, que, según estadísticas del DANE, es una de las más altas del país.

CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación permiten inferir que la alfabetización de los jóvenes y adultos con enfoque intercultural debe involucrar diversos dispositivos, en especial aquellos que ponen a dialogar en un mismo plano los conocimientos hegemónicos con los conocimientos y saberes propios de cada etnia, el reconocimiento de las lenguas nativas, la inclusión de la cultura en el

currículo y la mediación de dispositivos digitales que faciliten el acceso y la apropiación de los conocimientos. Dicho de otra manera, no es más que invitar a las autoridades académicas a acatar las disposiciones en materia etnoeducativa y de alfabetización de jóvenes y adultos que rigen en el país fomentando la planeación, el diseño y la evaluación de currículos pertinentes que atiendan las necesidades y potencialidades de los pueblos étnicos.

Se comparte el criterio que la educación intercultural multilingüe ha de concebirse como un campo liberador, crítico y transformador, que mueva la conciencia de los pueblos étnicos de Guainía frente a la preservación de sus elementos identitarios por encima de los influjos de las lógicas utilitaristas dominantes en el mundo actual, que propenden a la creación paralela de mundos irreales que buscan encadenar al indígena a otros mundos de vida y alejarlos de lo verdaderamente significativo para ellos: su cultura.

REFERENCIAS

- Baronnet, B. (2015). Derecho a la educación y autonomía zapatista en Chiapas, México. *Convergencia*, 22(67), 85-110.
- Bodnar, Y. (2005). *Diversidad cultural versus prácticas estadísticas asimilacionistas*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Pueblos Indígenas de Latinoamérica y del Caribe: Sistemas de Información y Gestión Pública, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y PNUD, México.
- Bodnar, Y. (2009). Una mirada a la etnoeducación desde las prácticas pedagógicas culturales. En M. Rocha Vivas (ed.), *Interacciones multiculturales: los estudiantes indígenas en la universidad*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura* (trad. M. Pou). México: Grijalbo.
- Cabero Almenara, J. (2006). Las nuevas tecnologías de la información y comunicación: aportaciones a la enseñanza. En J. Cabrero Almenara (coord.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 1-19). Madrid: McGraw Hill.
- Castillo Guzmán, E. (2011). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(52), 15-26.

- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación* (trad. E. Zimmerman). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (2007). *Colombia, una nación multicultural: su diversidad étnica*. Bogotá.
- Departamento Nacional de Planeación y Dirección de Desarrollo Territorial Sostenible (2010). *Aspectos básicos grupos étnicos indígenas*. Bogotá.
- Del Carpio Ovando, K. y Del Carpio Ovando, P. (2016). La escuela y el proceso educativo como instrumentos de integración y de preservación lingüística y cultural. *Revista Internacional de Alfabetización y Aprendizaje de Idiomas*, 2(1).
- Freire, P. (1970). *La educación como práctica de la libertad* (2.^a ed.). Montevideo: Tierra Nueva.
- García Canclini, N. (2006). ¿Dónde está la caja de herramientas? *Cambios culturales, jóvenes y educación*. Ponencia presentada en el Seminario La Formación Docente en los Actuales Escenarios: “Desafíos, debates y perspectivas”, Universidad de la Matanza, Buenos Aires.
- Girón, J. M. (2010). *Algunos datos sobre la vitalidad lingüística en 14 pueblos nativos de Colombia*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Gutiérrez, Y. C. (2005). El bilingüismo en los contextos lingüístico y cognitivo. *Relingüística Aplicada*, 4(2).
- Illicachi Guznay, J. (2015). La educación intercultural bilingüe como proyecto epistémico de los movimientos indígenas en el Ecuador. *Sophia*, 18, 211-229.
- Landaburu, J. (2005). Las lenguas indígenas de Colombia: presentación y estado del arte. *Amerindia*, 29-30. Recuperado de https://www.vjf.cnrs.fr/sedyl/amerindia/articles/pdf/A_29-30_00.pdf
- Mariman Quemenado, P. (2011). Educación y derechos de los pueblos indígenas en América Latina. En N. López (coord.). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2011: la educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Medina Flores, W. (2015). La filosofía de la interculturalidad en la educación. *Horizonte de la Ciencia*, 5(8), 57-68.
- Ministerio de Cultura (2013). *Diversidad lingüística en Colombia: muchas voces, resistencia cultural y agenda de nación*. Bogotá.

- Organización de las Naciones Unidas (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Recuperado de http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Pelto Areta, J. (2009). Efectos del bilingüismo en los procesos cognitivos. Recuperado de [http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/BILINGUISMO %5BJPelto %5D.pdf](http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/BILINGUISMO%5BJPelto%5D.pdf)
- Programa Presidencial para la Formulación de Estrategias y Acciones para el Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas de Colombia (2013). *ODM e indígenas: una aproximación a los cuatro primeros objetivos*. Bogotá. Recuperado 2016 de <http://www.vicepresidencia.gov.co/Programas/Documents/Objetivos-del-milenio-pindigenas.pdf>
- Rojas Curieux, T. (2010). La etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer. *Colombia Internacional*, 46, 45-59.
- Sen, A. (1999/2000). *Desarrollo y libertad*. Bogotá: Planeta.
- Van't Hooft, A. y Aguilar Tamayo, M. F. (2011). El uso de las nuevas tecnologías y las lenguas y culturas indígenas: el multimedia del náhuatl de la Huasteca. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 12(3), 165-199.
- Villagómez, M. S. y Cunha de Campos, R. (2015). Alternativas pedagógicas y educación intercultural: una lectura desde los aportes de los estudios descolonizadores. Recuperado de <http://www.dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/11029>
- Zárate Botía, C. G. (coord.). (2012). *Hacia un CONPES indígena amazónico: construyendo una política pública integral para los pueblos indígenas de la Amazonia colombiana* (vol. II). Leticia: Universidad Nacional de Colombia, Instituto Amazónico de Investigaciones.