

Resina del exterminio socio cultural del pueblo indígena Sikuani*

<https://doi.org/10.22395/csye.v11n22a2>

Jairo Arias Gaviria

Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia
jariasg@pedagogica.edu.co - ariasgjairo@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6327-9710>

Zaida Castro Guzmán

Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia
zcastro@pedagogica.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-8696-2830>

Lida Duarte Rico

Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia
lcduarte@pedagogica.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-1794-5102>

Rosa Maria Galindo

Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia
rmgalindog@pedagogica.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-7422-3838>

RESUMEN

El presente artículo se propone conocer los procesos socioculturales que confluyen en las dinámicas educativas de la población indígena Sikuani del municipio de La Primavera (Vichada, Colombia) y muestra algunas de las características sobre factores externos al territorio que han impactado las prácticas culturales, los niveles de la educación y la vida cotidiana. La prospección metodológica se desarrolló en medio de la COVID-19, lo que condicionó un mayor énfasis en la indagación documental y una reducida cercanía con el territorio de manera virtual. De ello se coligen algunos debates y entramados sobre la situación de vulnerabilidad y la violación a los derechos básicos, así como un agotamiento acelerado de sus prácticas culturales y tradicionales como el uso del yopo en la medicina ancestral, le rezo del pescado como fórmula de protección y una aguda vinculación de dichas prácticas en los niveles educativos. Se deduce entonces un reducido desarrollo de la etnoeducación, una aguda pérdida del uso de la lengua en la población más joven y una secular ausencia de políticas públicas en la mayoría del departamento de Vichada.

Palabras clave: discriminación cultural; educación intercultural; minoría étnica; etnoeducación; territorio.

* Cómo citar: Arias Gaviria, J., Castro Guzmán, Z., Duarte Rico, L. y Galindo, R. M. (2022). Resina del exterminio socio cultural del pueblo indígena Sikuani. *Ciencias Sociales y Educación*, 11(22), 29-50. <https://doi.org/10.22395/csye.v11n22a2>

Recibido: 11 de marzo de 2022.

Aprobado: 30 de junio de 2022.

Resin of the Socio-cultural Extermination of the Sikuaní Indigenous People

ABSTRACT

This article aims at understanding the socio-cultural processes that converge in the educational dynamics of the Sikuaní indigenous population of the municipality of La Primavera (Vichada, Colombia) and shows some of the characteristics of factors external to the territory that have impacted cultural practices, levels of education, and daily life. The methodological prospection was developed in the midst of COVID-19, which conditioned a greater emphasis on documentary research and a reduced proximity to the territory in a virtual way. This led to some debates and networks on the situation of vulnerability and the violation of basic rights, as well as an accelerated depletion of their cultural and traditional practices such as the use of yopo in ancestral medicine, the praying of fish as a formula for protection and an acute linkage of these practices at the educational levels. The result is a reduced development of ethno-education, an acute loss of the use of the language in the younger population and a secular absence of public policies in most of the department of Vichada.

Keywords: cultural discrimination; intercultural education; ethnic minority; ethno-education; territory.

Resenha do extermínio sociocultural do povo indígena Sikuaní

RESUMO

Este artigo pretende conhecer os processos socioculturais que convergem na dinâmica educacional da população indígena Sikuaní do Município de La Primavera, Vichada (Colômbia), e projeta algumas das características em fatores externos ao território que têm impactado as práticas culturais, níveis de educação e vida diária. A metodologia foi desenvolvida em plena COVID-19, o que condicionou uma maior ênfase na investigação documental e uma reduzida proximidade virtual com o território. A partir disso, deduzem-se alguns debates e enquadramentos sobre a situação de vulnerabilidade e violação de direitos básicos, bem como um esgotamento acelerado de suas práticas culturais e tradicionais como o uso do yopo na medicina ancestral, da oração para pescar e como proteção formulam uma forte ligação entre essas práticas nos níveis educacionais. Deduzem-se então um desenvolvimento reduzido da educação étnica, uma perda aguda do uso da língua na população mais jovem e uma ausência secular de políticas públicas na maioria do Estado de Vichada.

Palavras-chave: discriminação cultural; educação intercultural; minoria étnica; etnoeducação; território.

Introducción

El presente artículo se deriva del proyecto de investigación DSI-566-21 *La condición sociocultural de la educación en la comunidad indígena de Vichada, municipio de La Primavera*. Este proyecto estuvo avalado por el centro de investigaciones CIUP de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia) para la vigencia del 2021.

La población sikuani está ubicada en la región conocida como la altillanura, formada por cuatro departamentos: Arauca, Meta, Casanare y Vichada. La altillanura también es conocida como la región de la Orinoquía.

En el municipio de La Primavera en el departamento de Vichada (figura 1) está ubicada una parte del pueblo indígena Sikuani; ellos afrontan la reducción de tierras por medio de la expropiación violenta, presencia de empresas transnacionales y acumulación de tierras en grandes hatos ganaderos y proyectos minero-energéticos.

Figura 1. Ubicación de Vichada en Colombia



Fuente: Wikipedia (2015).

La Primavera está “ubicada en el costado nor-occidental del departamento del Vichada, a una distancia aproximada de 400 km respecto del municipio de Puerto Carreño, capital departamental” (Alcaldía de la Primavera, 2020, p. 15).

Limita con los departamentos de Casanare y Arauca, además de que tiene límite fronterizo con Venezuela.

En la actualidad, los sikuanis del municipio de La Primavera comparten el territorio con otros pueblos indígenas como los cubeo, achagua, piapoco, sáliba y amorúa, casi en condiciones similares de violencia, expropiación territorial, aculturación y marginalidad. Ninguno de los pueblos indígenas participa de las decisiones administrativas de los gobiernos de turno, lo que genera niveles de exclusión que agudizan su pobreza, invisibiliza y reduce sus prácticas culturales. Este fenómeno golpea fuertemente la cultura y, con ello, no favorece la implementación de una educación propia y contextualizada. Esto coincide con Jimeno, Triana y Antorveza (1985) cuando aluden a que existe una carencia de la presencia estatal en temas sociales y educativos para minorías étnicas.

En este sentido nos interesa conocer los procesos socioculturales que confluyen en las dinámicas educativas de la población indígena Sikuaní del municipio de La Primavera. Con ello, buscamos enunciar las características de los factores externos al territorio que han impactado las prácticas culturales, los niveles de la educación y la vida cotidiana. El presente documento hace parte de la investigación denominada *La condición sociocultural de la educación del pueblo Sikuaní en la Primavera, Vichada*. Nos preguntamos: ¿Cómo se han desarrollado las acciones de políticas públicas para el reconocimiento de la población indígena del Vichada en términos educativos y cuál es su condición sociocultural? Esta comunidad aún no ha logrado subsanar las necesidades básicas de salud, educación, alimento, vivienda, servicios básicos domiciliarios, lo que profundiza la situación de vulnerabilidad y la violación a los derechos básicos, así como la pérdida de sus prácticas culturales.

En suma, dichos procesos hacen evidente que los procesos de colonización han conllevado al exterminio físico y cultural de los pueblos originarios y han generado procesos “destructivos de la identidad, la cultura, la lengua y la autoestima de los pueblos indígenas del continente” (López-Hurtado y Agustí López, 2010, p. 273). La expropiación por medio de la fuerza y la supremacía española sobre los territorios americanos constituyeron las formas de vida europeas desde la organización de los territorios en espacios urbanos y rurales. Se entiende lo urbano como los centros de organización de virreinos, y lo rural, según Fals 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.

De esta manera, las nuevas formas de vida, así como la fisionomía y demás elementos característicos de los habitantes del Abya Yala, representaron para el español elementos diferenciadores entre ellos, “representantes de la

cultura superior"; y los otros, los denominados como salvajes y atrasados. Para Rojas y 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, incivilizado y salvaje:

Estas "primeras" percepciones de la cuenca del Orinoco configuran estos territorios desde la imagen de la violencia constitutiva (Serje, 2005) vale decir, desde el *discurso del ser salvaje*, como periferias de la civilización que por su "desnudez" evidencian los gritos de la inmadurez, salvajismo y anarquía. Los habitantes de tales "raudaes peligrosos del río Orinoco" se asemejan a las "arañas venenosas", a las "hormigas venenosas de extraña igura", al "pescado de puya venenosa", a "los mosquitos que dejan un gusano cruel", o al "curare, veneno fatal". (Duran, 2012, p. 199)

En cuanto a lo metodológico esta investigación es de corte cualitativo. De acuerdo con Portilla, Rojas y Hernández (2014), busca producir un conocimiento que se integre a partir de conocer, comprender e interpretar la realidad existente. Esto se colige de la intención hermenéutica planteada por Aguilar (2004), donde la interpretación se correlaciona con la misma historia de la escritura. Por ello, la ubicamos como fase vital de comprensión y sentido que los textos nos ofrecen para lograr una aproximación a la situación sociocultural de la comunidad Sikuani.

Este proyecto se centró en la revisión documental, diagnósticos del territorio, artículos y publicaciones alusivas al territorio y censos recientes. Se estableció interacción con miembros de la comunidad indígena, con quienes se realizaron entrevistas de manera virtual y ejercicios de grupo de estudio, dado que esta investigación se desarrolló en medio de la COVID-19. Se retoman como referentes a Díaz-Bravo et al. (2013) cuando afirman que la entrevista semiestructurada puede dotar de valor interpretativo subjetivo las inferencias de lo social y cultural de los grupos en el trabajo de campo. Por esta razón fue una de las fuentes primarias. Las personas entrevistadas hacen parte de la comunidad indígena con experiencia en el trabajo dentro de sus territorios.

Finalmente, se llevaron a cabo encuentros de socialización y discusión a partir de rejillas de síntesis, combinadas con reflexiones construidas a partir de las entrevistas realizadas. De esta forma se recogieron elementos que contribuyen a la construcción del conocimiento en criterios como:

- Ubicación geográfica y condición territorial con características del grupo poblacional.
- Diagnóstico situacional de las poblaciones indígenas.
- Rasgos del ámbito educativo en resguardos y asentamientos indígena.
- Reconocimiento del proceso de atención a la infancia.
- Amenaza a la supervivencia cultural y física del pueblo Sikuani.
- Estrategias de extinción de la población, colonización, invasión cultural y educativa.

Resaltamos la complejidad que implica investigar en medio de la pandemia, sobre todo en temáticas que acarrear conocer elementos de contexto que pueden ser necesarios para la comprensión. No obstante, se contó con conocimiento previo del territorio, lo que permitió generar discusiones con el equipo de trabajo para construir, deconstruir y afianzar los criterios de reflexión en torno a la situación tan devastadora que atraviesa esta comunidad indígena

Marco teórico y conceptual

La Orinoquía era recorrida por los sikuanis como población seminómada. Empero, los procesos socioculturales derivados del contacto económico generaron en los últimos dos siglos una fuerte dependencia de bienes y servicios derivados del mercado, donde la asimilación cultural acaece en la reducción histórica y paulatina de sus prácticas culturales. En ese orden de ideas, coincidimos con De Sousa Santos (2010) cuando afirma que “el imperialismo cultural y el epistemicidio son parte de las trayectorias históricas de la modernidad occidental. Tras siglos de cambios culturales desiguales” (p. 82) para poder nombrar lo propio, lo digno, lo ancestral.

En esa situación, los debates de finales del siglo XX han ubicado una reflexión pedagógica que se fundamenta en axiomas políticos y sociales, donde también afloraron rudimentos para acoger la diversidad que reconocía, en los contextos rurales, las exigencias educativas de las poblaciones indígenas.

Los temas de la escuela intercultural se hicieron visibles con la constitución política de 1991. Allí se observan años de exigencia en el componente bilingüe de la educación para población indígena; la interculturalidad 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 innovadoras, sobre todo si se parte de una perspectiva que contempla a la lengua como el vehículo de transmisión

de la cultura y 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 ejercicio? Sin duda, las voces al respecto son diversas. Tal como lo describe Houghton (1998), es un tema muy delicado debido a las disparidades regionales a través de las cuales se ha desarrollado la propuesta de educación propia. Parece trivial, pero muchas comunidades aún buscan 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 tantos años ya deberían tener muy claras sus propuestas educativas” (Houghton 1998, p. 52). ¿Qué es lo que ha ocurrido para que esto acontezca? Han sucedido inequidades, desigualdades, políticas públicas poco efectivas, acciones deliberadas del Estado, ineficacia y muchos otros apelativos que se pueden usar para una realidad contundente.

Esto pone de relieve diversas realidades de lo que ocurre en la escuela. En ese sentido compartimos con Bertely, Gasché y Podesta (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. 13)

Esto se debe a que esa realidad es poco conocida por los maestros. Aunque tienen una visión más antropológica del deber ser, con la cual se ingresan contenidos a los currículos, no conocen quienes la integran. Triana y Antorveza (1997) destaca que este tipo de acciones reducen la densidad demográfica de los grupos étnicos, debilitan el crecimiento poblacional infantil que sostiene sus prácticas culturales, generan guerras tribales y diferentes violencias contra estos pueblos —como el proceso de esclavización como sirvientes a los que fueron sometidos en la colonia, la cacería indiscriminada de la cual eran presa en los llanos y las distintas enfermedades a las que se han visto expuestos—. Afirman, entonces, que “la protección y respeto de las lenguas minoritarias constituyen un fenómeno muy reciente en la historia política y jurídica del presente siglo” (Triana y Antorveza, 1997, p. 118).

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. Como lo afirma Betancur

(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). Como resultado de esto, aparecen el desconocimiento y señalamiento profano para quienes las hablaran otras lenguas, situación que permeó profundamente lo que se implementaría también en la escuela modernas. Triana y Antorveza (1997) alude a que la reducción de las lenguas indígenas al ámbito familiar 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). De esta manera, 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 el vigor de la lengua, no aconteció así con la gran mayoría de pueblos indígenas.

El caso concreto de Vichada nos muestra que 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 religiosas: “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” (Ortiz, 1997, p. 427). Justamente su éxito radica en que las misiones

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. (Ortiz, 1997, p. 431)

Esto resulta vital para comprender 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.

Aunque se reconoce en Colombia la Ley 1381 de 2010, denominada *Ley de lenguas nativas*, para valorar, salvaguardar y proteger las lenguas indígenas del país, los reportes en tendencia a desaparición de diversos pueblos ubican el estado de alarma en la que están un gran número de etnias. En ese sentido, dicha ley surte el efecto de protección a estos sistemas culturales. Ahora bien, aunque los mismos sistemas jurídicos de protección a la diversidad cultural se consideran pasos importantes, 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) ligística; y, debe estar acorde con las tendencias sociolingüísticas de una región específica, si queremos que la constitución no sea letra muerta. (Pineda, 1997, p. 171)

Así las cosas, lo que queda de ello es un largo historial de agravios y despojo de tierras bajo un entramado civilizatorio. Las indagaciones de la Corporación Claretiana (s.f.) ubican, desde la llegada de las petroleras a la región de Vichada, un aumento en los casos de corrupción y de muertes de líderes sociales. Además, se suma al historial el exterminio físico de las guajibeadas, la masacre del año 1987 y, desde ese año, el ingreso al territorio de los grupos paramilitares de las AUC y la compra de tierras ancestrales a proyectos palmeros y ampliación de hatos ganaderos.

El correlato histórico devela cómo estas comunidades también han sido afectadas por las misiones evangélicas que tenían como finalidad “traducir el Nuevo Testamento a las lenguas indígenas” (Ortiz, 1997, p. 392), lo que afianza con más ahínco los dispositivos de un colonialismo interno (González Casanova, 2009).

El exterminio de las comunidades indígenas ha introducido en los territorios conquistados el síndrome de la colonialidad: explotación económica, sujeción política y eliminación cultural (Durán, 2012). El Centro Nacional de Memoria Histórica y Organización Nacional Indígena de Colombia (2019) lo nombra como la “ocurrencia de un genocidio sostenido en el tiempo, continuo y sistemático e impulsado por una valoración dominante y discriminatoria de lo que significa ser indígena” (p. 24).

Exposición de los resultados y reflexiones derivadas de la investigación

En el municipio de La Primavera convergen distintos elementos sociales, económicos, culturales y políticos que pueden significar riesgo y graves amenazas tanto individuales como colectivos. Por ejemplo, la solicitud de ampliación y titulación de resguardos ha conllevado al destierro de una buena parte de los sikuani, que hoy día están ubicados en asentamientos sin acceso a títulos de propiedad. Sus procesos organizativos y comunitarios son débiles, pero logran agenciar iniciativas y propuestas articuladas para solicitar la configuración de una educación propia para y con el pueblo Sikuani. Tales elementos se relacionan con una visión centralista de la región que, como lo ha descrito Roitman Rosenmann (2009) interpretando a González Casanova, subyacen en un “colonialismo interno y relaciones sociales de explotación [que] son las estructuras de poder que determinan el asentamiento de los regímenes políticos en América Latina” (p. 28). Por ello se asume la comunidad como receptáculo para la implementación de proyectos económicos de explotación de recursos a gran escala y una apropiación del suelo en pocas manos, lo que a su paso afecta profundamente las dimensiones socioculturales de la comunidad indígena.

Extinción sistemática de los sikuanis

Un gran desafío, porque están siendo atacadas violentamente por la agroindustria. Las compañías están acabando con esteros, morichales y humedales. Tienen a la selva corrida. Y la deforestación es muy agresiva, más desde que las Farc salieron de estos territorios. Las multinacionales están destruyendo recursos naturales, la altillanura está invadida por empresas que ni siquiera son colombianas. Siembran aquí lo que no pueden sembrar allá. Es decir, comida producida a muy bajo costo, y esto nos explica un poco lo que pasó con los paramilitares, que abrieron espacio a las grandes empresas. (Castañeda, 2019)

El anterior fragmento corresponde a una entrevista realizada al sociólogo Alfredo Molano cuando se le pregunta: ¿Qué significan para usted los Llanos Orientales y el sur del país? Su respuesta contundente denuncia una región provista con los elementos socioambientales para el usufructo de grandes multinacionales que se lucran con los recursos de una Orinoquía libre para su expropiación. De esta manera, garantizan la inversión extranjera (Durán, 2012) que invisibiliza y desconoce los derechos de las comunidades indígenas que habitan en este territorio. Concuerdan con ello las dinámicas de descentralización que presenta Ballvé (2009) y que ha emprendido Colombia: “surgió como un régimen de política que impera a nivel mundial, una inclinación del libre mercado y de las orientaciones estrictas exigidas por las instituciones financieras mundiales y las agencias de desarrollo” (p. 606, traducción propia). Este hecho permitió que en Colombia se estableciera un ordenamiento favorable para su planificación territorial con miras a la extracción de sus recursos naturales.

El desarrollo del Vichada se construye es a partir de la gran inversión de capital (nacional y extranjero) para compra, mejoramiento y uso de tierras para el mercado verde, los bonos de carbono y la explotación forestal. Aparecen entonces corporaciones como La Fazenda, una empresa colombiana localizada en la Altillanura hacia el departamento del Meta con aproximadamente 35.000 hectáreas. Allí se crían intensivamente cerdos, aves y se cultivan distintos granos procesados para alimentar a los animales (*Rutas del conflicto*, 2018, citado por Cárdenas y Loaiza, 2021). Al respecto afirma Hutchinson (2009):

Esta prospectiva agroempresarial se sustenta en un proceso de reordenamiento social, político y territorial a través de un modelo aparentemente democrático que, sin embargo, atropella los procesos de reafirmación simbólica y material por parte de comunidades indígenas y campesinas de la región. Es así que el gobierno ha dejado clara la importancia de la política de Seguridad Democrática para brindar confianza a los inversionistas privados. (p. 42)

Esta dinámica concuerda con el estudio de Ballvé (2009) en el caso de Urabá en Colombia. La presencia del paramilitarismo configuró una época de apropiación de grandes extensiones de tierra. De esta manera, se produjo una reorganización de las formas de vida e interrelación con el territorio; por medio de la violencia política se nutre una élite agraria que agudiza la vida y existencia de las comunidades étnicas.

Dicha situación va extinguiendo las prácticas culturales por las afecciones que ocurren cuando las grandes haciendas ocupan el territorio e impiden el acceso a la población indígenas. Al ser seminómadas, se ven obligados a desistir de sus prácticas culturales por no tener donde llevarlas a cabo como lugar sagrado. Esto corrige la visión más moderna de comprensión de la cultura. Como enuncia Bauman (2013), la cultura deja de ser “estimulante para transformarse en tranquilizante, deja de ser el arsenal de una revolución moderna, para transformarse en un depósito de productos conservantes” (p. 16), donde el saber de las comunidades étnicas se fragua en nieblas de olvido. No obstante, aún persisten prácticas en menor proporción, como el uso de la siembra de la yuca brava para elaborar *el casabe*. Empero, al no tener tierra donde sembrar, se reduce notablemente su cultivo al punto de perder gran relevancia el conocimiento para extraer su componente venenoso y dejarla para consumo humano. Estas dinámicas pueden estar en el marco de lo biocultural, como describe Toledo (2013), porque de esta manera estarían resistiendo a los embates de la modernidad.

Otro elemento sociocultural identificado, pero que está en desaparición como producto del contacto con la sociedad mayoritaria, es la universalización del español como proceso de genocidio (Betancur, 1984). Triana y Antorveza (1997) refiere a una reducción de prácticas culturales al ámbito familiar como forma de sobrevivir. Pero también se alude con ello al llamado que Toledo (2013) ubica sobre el nuevo paradigma biocultural, el cual “está impulsando una idea nueva: no separar el estudio y la conservación de la biodiversidad del estudio y la conservación de las culturas” (p. 56). En ese contexto de disputa por la tierra en la que viven dichas poblaciones, haremos una breve presentación de los hallazgos más sobresalientes que en la actualidad llevan a cabo:

El yopo: como práctica espiritual y medicinal está casi extinto en gran parte del municipio, únicamente en el resguardo de la Llanura se puede encontrar a un médico que lo utiliza. EL calendario para sus rutas de pesca, caza y horticultura ya no existe, dado que era parte de su práctica seminómada. Pero al perder dicha posibilidad, ahora son sedentarios y se redujo su conocimiento sobre las estrellas y la naturaleza. Ya no pueden pescar, recolectar frutos; al contrario, se dedican a la agricultura de mínima subsistencia. Habrá que decir que no es una simpleza descriptiva, sino una sedentarización forzada.

El rezo del pescado: es casi nula por no poder acceder a los ríos donde solían tener sus lugares sagrados. Esta práctica consistía en la preparación de las niñas en mujeres adultas (primera menstruación) y era una forma de protección espiritual.

El /Itómo/: consiste en un ritual para no olvidar a los muertos y hacerlos eternos espiritualmente. Es un proceso de segundo entierro, pero al no contar con el acceso a los lugares sagrados, dicha práctica va desapareciendo de su quehacer espiritual. En casi todo el municipio es una práctica que no se lleva a cabo.

Desaparición de la lengua: el uso de la lengua se reduce de forma acelerada por dos razones. De una parte, cada vez se restringe el uso que se le da en el ámbito familiar, lo cual afecta desde las primeras edades su práctica y transmisión. De otra parte, se ubica la relación con la escuela. Al no tener una propuesta de educación propia para el municipio, las dimensiones culturales y de uso de la lengua propia —como forma de transición del saber—, queda relegado exclusivamente al empleo del español como lengua vehicular, lo que conlleva lentamente a convertirse en la lengua materna. Dicha situación es el correlato de años de agresión lingüística, de obligación en el uso del español en la escuela como única lengua vehicular, lo que lentamente ha devenido en uso de la lengua propia como estigma social.

El ámbito educativo: Resulta notorio que el asunto educativo no es uno de los ítems más fuertes en el territorio, tanto en las acciones locales y regionales como en asuntos pedagógicos y culturales. Las dinámicas educativas, por sintetizarlas de alguna de forma, son procesos netamente convencionales y centralizados en un sistema occidentalizado en todo sentido. En La Primavera, la administración de la educación y la toma de decisión se realiza desde la dirección territorial del departamento, además de que existe un desconocimiento sobre la población indígena. Las escuelas y colegios son en un 90 % rurales y manejan el modelo escuela nueva como fórmula procedimental de enseñanza aprendizaje; sin embargo, no tienen acceso a las cartillas y pedagogías que este modelo establece. Algunas escuelas dicen que tienen procesos de etnoeducación, pero la realidad es que solamente contratan a una persona de la comunidad para que enseñe una hora a la semana la lengua propia —en el mejor de los casos—, y a ello es a lo que llaman etnoeducación. No existe otros elementos para una educación contextualizada o propia.

Con relación a los docentes, muchos de ellos no son de la región, lo que complejiza el tema educativo. Una de las razones es la reducida presencia de docentes etnoeducadores en toda la región y la inexistente presencia de profesionales provenientes de la misma comunidad Sikuani. Otro elemento

tiene que ver con el nombramiento de las plazas educativas, el cual se determina por el número registrado en el DANE (2018) de la cantidad de población indígena, lo que hace más caótica la situación. Una buena parte de la población no es censada porque habitan en asentamientos o no están dentro de resguardos titulados.

Además, se suma la condición de las aulas escolares que, en su mayoría, son desfavorables. La conectividad, la electricidad, los recursos pedagógicos o la ruta escolar no existen en los resguardos. La mayoría de estos territorios no cuenta con un sistema de carreteras o vía de acceso que conecten fácilmente a los resguardos. Tampoco existe alcantarillado, agua potable, así como muchas otras condiciones sociales de discriminación que hacen del panorama educativo un hecho de fuertes tensiones para la cultural de esta comunidad.

Claroscuro para el ámbito educativo de los sikuanis

Se identificaron tres aspectos álgidos que logran sintetizar buena parte de los criterios, dilemas y realidades que se han identificado: a) población indígena y territorio; b) ¿educación propia o intercultural?; c) discriminación y exterminio cultural. Estas categorías avivan la reflexión más allá del sustento de una sociedad mediada por el sistema economicista y de la degradación, expropiación y saqueo, donde, a pesar del desarrollo, los humanos hemos perdido el vínculo con la tierra y su sistema de memorias. Incluso parece inverosímil imaginar una posible recuperación. Cada día vivimos en sociedades y gobiernos que agencian programas en los que se privilegian los intereses del desarrollo económico por encima del derecho a la vida plena. Con ello, se fractura cada vez más la relación naturaleza y cultura. En ese sentido, hemos considerado que estas tres categorías evidencian la vida cotidiana, académica, escolar, la vida social y colectiva de la comunidad indígena de este territorio, pero también los retos para poder seguir existiendo como pueblos ancestrales.

Población indígena y territorio

Como lo describen los reportes de la Corporación Claretiana (s. f.),

con la entrada de los grupos paramilitares 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.

Esta dimensión generalizada a todo el departamento y la forma compleja de reorganización de las comunidades hacen pensar en la pérdida total de algunas

de sus prácticas culturales, lo cual actúa como lo que Harvey (2004) denomina acumulación por desposesión que incluye:

la mercantilización y privatización de la tierra y la expulsión forzosa de las poblaciones campesinas; la conversión de diversas formas de derechos de propiedad común —común colectiva, estatal, etc.— en derechos de propiedad exclusivos; la supresión del derecho a los bienes comunes; la transformación de la fuerza de trabajo en mercancía y la supresión de formas de producción y consumo alternativas; los procesos coloniales, neocoloniales e imperiales de apropiación de activos, incluyendo, los recursos naturales; la monetización de los intercambios y la recaudación de impuestos, particularmente de la tierra; el tráfico de esclavos; y la usura, la deuda pública y, finalmente, el sistema de crédito. (p. 113)

En ese marco, la crisis en la escuela como receptáculo de esa historia de agravios significa, para esta región, un nicho venido desde las primeras misiones en el siglo XIX y las nuevas del siglo XX. Estas acaecen en un continuum de formas de habitar en relación con la sociedad mayoritaria donde la escuela, según Calvet (2005), es el lugar natural para la exclusión lingüística porque privilegia la mirada del sistema de comunicación de la ciudad. En este caso el español es lengua vehicular que, más allá del debate sobre su implementación, queda la preocupación por la escueta y casi nula utilización de programas educativos donde la lengua propia sea utilizada en alguna estrategia para su revitalización.

En suma, este territorio se convierte en un lugar inhóspito para la pervivencia de la población indígena y, aún más, para una educación propia. Sin acceso al territorio la educación propia no podrá existir, porque en el territorio “están depositados el origen de los bailes, de las oraciones; allí pueden reconocerse las relaciones ceremoniales que se manejaban entre los jefes de los diferentes clanes, cuáles eran «los caminos del ambil», los contendores de baile” (Echeverri, 2008, p. 158). En el territorio está la historia, los espíritus, el saber y la vida.

El asentamiento Trompillo Kuway, que tiene más de seiscientos personas indígenas sikuanis y algunos integrantes del pueblo Piapoco, está a pocos kilómetros de la cabecera municipal. Por más de quince años han reclamado la titulación del predio de veinticuatro hectáreas donde están ubicados. Esta situación impide que el colegio, que está dentro de su entorno, así como el centro de desarrollo Integral CDI para la población infantil, logren tener una educación acorde con sus usos y costumbres. El dilema de fondo es el acceso a la titulación legal de su tierra, lo cual impide el avance en los planes de educación y práctica cultural.

Igual situación ocurre con los waupijigüi. Son alrededor de ochenta personas provenientes del desplazamiento forzado que logran ubicarse en un par de hectáreas como vivienda transitoria sin acceso a educación ni servicios básicos domiciliarios. En los dos casos las viviendas están construidas a la intemperie,

elaborados con algunas tablas de madera y tela polisombra, con reducidas actividades de siembra que no alcanzan para abastecer alimentación suficiente para sobrevivir. Más allá del relato crudo, porque es mucho más que ello, queda sentado que a los gobiernos de turno les queda más fácil emprender acciones de ramplón asistencialismo que llevar a cabo procesos para fortalecer su proceso autónomo. Esto se debe a que, como bien lo describió Freire, el problema de un pueblo educado es que difícilmente será engañado. Pero la situación reiterada para reconocer a la población Sikuani en La Primavera resulta un ejercicio más bien de tipo deliberado.

¿Educación propia o Intercultural?

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 el que están un gran número de etnias. Los sikuanis del municipio de La Primavera sufren el exterminio de sus prácticas culturales derivadas del contacto con las dinámicas socioeconómicas de la sociedad mayoritaria, donde su cosmogonía desaparece lentamente. La ley de lenguas surte el efecto de protección a estos sistemas culturales, pero los mismos sistemas jurídicos de la protección a la diversidad cultural se consideran pasos importantes. 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) ligística; y, debe estar acorde con las tendencias sociolingüísticas de una región específica, si queremos que la constitución no sea letra muerta. (p. 171)

La ley de lenguas aparece como sustituto para ofrecer un amparo jurídico en términos de igualdad, lo que también se puede entender como un bilingüismo relativo que necesita normas para hacer visible algo que no ocurre. El mismo Pineda (1997) señala la necesidad de acompañar 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.

En la actualidad, el desarrollo de programas educativos requiere la configuración de formación docentes de la comunidad, dado que no existe una formulación de alfabetos adecuados a las realizaciones del uso de la lengua propia. En general, es necesario construir un sistema de educación que reconozca las particularidades como comunidad indígena dado que su presencia sigue siendo netamente occidental. Según Zambrano (2008), en el camino hacia la técnica del refinado proceso de la memoria artificial, los alfabetos entrañan el poder del desarrollo humano y del poder emblemático del proceso de

conocimiento derivado de la colonia. En esta zona, los niños asisten a las escuelas tradicionales porque no hay una propuesta etnoeducativa. Como lo describe Trillos (1998), uno de los dilemas más fuertes que atraviesa los proyectos de etnoeducación tienen que ver con la pérdida o reducción de los hablantes de una lengua. Por ello, desde su perspectiva indígena, 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), no obstante, dicha vitalidad en esta parte del país hace parte de la resina de un sueño por construir.

Discriminación y exterminio cultural

Los cadáveres fueron amarrados por las patas; se hizo en la sabana un solo montón de indios que quedo de una altura de un metro de alto, más o menos, y los chinitos fueron colocados encima de todos los cadáveres. Los hombres les echaron leña encima, palma, guadua y les regamos un galón de gasolina. Ahí duraron quemando más de un día... luego les regamos huesos de vacas muertas para que no se notara... a los 18 días vino el Gobierno y nos puso presos. (Castro Caycedo, 1985, p. 57)

En la historia colombiana existen pasajes horrorosos y escalofriantes que muestran la violencia que han enfrentado las comunidades indígenas a lo largo y ancho del territorio. Aún persiste en Vichada el sistemático genocidio que busca exterminar a las comunidades indígenas. Al mismo tiempo, se suman las luchas históricas que Bonilla (2019) nos recuerda: el exterminio que se da a partir de 1870. En esta época las relaciones de contacto entre colonos e indígenas fueron más frecuentes en los Llanos Orientales:

la cacería de indios se convirtió en una práctica común en los Llanos. Haría parte de un orden cultural y de una mentalidad regional que se fue conformando en medio de la ausencia de los sistemas de control social del Estado. (Gómez, Molina y Suárez, 2012, p. 96)

Incluso existen testimonios de la época que dan cuenta de la vinculación de las autoridades regionales para “limpiar las sabanas” (Gómez, Molina y Suárez 2012, p. 96). A través de diversas estrategias como el ofrecimiento de carne, ropa, alimentos y otros bienes, se aniquilaban las comunidades indígenas.

Un siglo después la situación no se ha transformado. El exterminio permanece con estrategias más sutiles que prometen la expansión y el desarrollo de oportunidades de bienestar, pero que están enfocadas al despojo de las niñas.

El despojo por desposesión, como lo describe Harvey (2004) o un epistemicidio como lo sustenta De Sousa Santos (2010), impera el crimen de Estado. En este sentido una de las entrevistadas afirma: “[se] destierra a los niños, los jóvenes, los hombres, las mujeres y los abuelos de su territorio, ante la mirada de un sistema indolente que desconoce los derechos de los grupos indígenas” (Viviana Pinzón, comunicación personal, 17 de agosto de 2021).

Algunas de estas estrategias están relacionadas con los biocombustibles, que se lee como una oportunidad de desarrollo, pero funciona como espejismo en un territorio sin aparente conflicto. Al tiempo que se desangra por el conflicto armado, carece de una educación propia como una promesa incumplida.

Calle (2017) sustenta que en la actualidad, 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). A esto se suma su compleja situación de vulneración por los derechos al territorio que atraviesan estas comunidades y se le imprime una situación de riesgo permanente, ya que se viene logrando avances en el reconocimiento a sus derechos territoriales.

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). Si bien Colombia ha creado y desarrollado instituciones encargadas de promover y proteger los derechos humanos, habrá que interrogar aún más por la Colombia profunda, donde la educación no es la escuela y la comunidad no es el olvido.

Otro caso de genocidio permanente como es La Rubiera, que solo fue un episodio más dentro de la guerra emprendida contra los indios en el marco del proceso de colonización. Esta guerra de exterminio, que se inició en 1870 contra los grupos indígenas cazadores-recolectores en el Vichada, se sustenta desde fuentes documentales en las que se expone la secuencia de conflicto entre los indígenas cazadores-recolectores y los dueños de los hatos, hacendados y colonos:

son conflictos aparentemente aislados, pero cuya causa, en última instancia, fue, y ha sido, la lucha por la posesión, el dominio, el usufructo efectivo del territorio y, por supuesto, por los recursos que ha ofrecido. En ese contexto de lucha interétnica y de conflicto, surgieron y se reprodujeron nociones acerca de la naturaleza “salvaje”, “primitiva” y “belicosa” de los indios, que contribuyeron a emprender la “guerra justa” contra ellos. Para los colonos, propietarios y trabajadores de hatos y fundos. (El Tiempo, 1973, p. 2, citado por Gómez, Molina y Suárez, 2012, p. 94)

Existen testimonios de las torturas en la masacre de la Rubiera donde los testigos dizque obraron en “legítimo derecho” contra las “hordas vagabundas de indígenas salvajes”. De tal manera, que han explicado su tendencia criminal con argumentos como: “Yo no sabía que era malo matar indios” (El Tiempo, 1972, citado por Gómez, Molina y Suárez, 2012). Esto es apenas un fragmento de la guerra emprendida contra los indígenas en el marco del proceso de colonización que generó acciones violentas y de exterminio. Estas acciones se convirtieron en una permanente historia regional:

cazar indios cuivas y guahibos (“cuivar”, “guahibiar”) fue una práctica común ejecutada por llaneros, vaqueros, colonos y hacendados que fueron estableciéndose en la región, disputándoles y reduciéndoles a los indígenas sus espacios de hábitat tradicional y restringiéndoles el acceso a los recursos de sus territorios. (Gómez, Molina y Suárez, 2012, p. 91)

En este contexto emerge la idea de la diferencia que “ha sido entendida y tramitada, básicamente como un asunto referido a los sectores de la sociedad que han sido históricamente minorizados (culturalmente)” (Rojas y Castillo, 2005, p. 20). En consecuencia, se “ha realizado un epistemicidio masivo en los últimos cinco siglos, por el que una inmensa riqueza de experiencias cognitivas ha sido perdida” (De Sousa Santos, 2010, p. 58). En ese sentido, el proceso colonizador no solo afecta las dinámicas organizativas, sino lo más íntimo de los entramados socioculturales.

En el mismo orden de ideas, menciona Calvet (2005) que, en el discurso del colonizador, la lengua es su medio de control normativo. En ese sentido, las formas geográficas adoptadas entre centros poblados, municipios y cabeceras municipales mantiene un tipo de perspectiva que aportan al proceso de identidad nacional. Aquí resulta interesante recordar lo que nos menciona Flan (2022): “la identidad nacional se sustenta en el carácter nacional abrigado por su parte, en la cultura nacional. Esta última constituye un factor esencial que identifica al pueblo” (p. 65). Un pueblo amoldado a las pautas administrativas de la distribución socioespacial del territorio nacional.

Conclusiones

Lo primero que hay que referir de este proceso investigativo es la visualización de la escuela como una institución moderna. Dentro de ella, los procesos escriturales son 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 de Vichada es una deuda pendiente que el Estado colombiano aún tiene para su construcción. Si bien estos procesos han nacido de la presión y solicitud de las comunidades

indígenas organizadas de otros lugares del país, es prudente que estas poblaciones puedan transitar hacia procesos autónomos de organización debido a su frágil tejido social, que ha sido quebrantado por los procesos de evangelización, colonización, guerra y proyectos minero-energéticos.

Otro elemento álgido para la población indígena del municipio La Primavera tiene que ver con la disminución cultural que se deriva de la situación de dependencia económica de la cual son producto. El caso de las haciendas palmeras y hatos ganaderos instalados en sus territorios invaden los lugares sagrados con cercos, linderos y límites por donde no pueden transitar, lo que genera una fuerte separación del territorio como lugar de representación simbólica para la transmisión de conocimiento.

Una situación no menos preocupante es la desaparición social a la que están abocados; de una parte, la tendencia a la reducción de su población y, de la otra, a la desaparición institucional por medio de los censos que no los cuentan. Este hecho agrava su desconocimiento por entidades del orden local, regional y nacional. Buena parte de estas poblaciones no son registradas en los censos poblacionales, o por lo menos en una buena parte de su población. Es el caso de los asentamientos indígenas y de parte de la población que se queda sin registrar. Esta es una situación que agudiza la agresión tan fuerte a la que se ven enfrentados como población indígena, y que sin duda los sigue ubicando en una relación de desigualdad y de condición de minoría étnica. No estar registrados en los censos los desaparecen como seres humanos de la posibilidad de hacer parte de los procesos de reconocimiento institucional en cualquier proceso que lleven a cabo como política pública.

Tampoco hay posibilidad de solicitar priorizaciones como pueblos indígenas en la configuración de su propuesta de educación propia. Aún persiste la necesidad de que se construya, en gran parte del territorio departamental, lugares donde los colegios y escuelas no usen el español como la lengua vehicular, pues con este se transmite una idea de cultural que no es la suya. Lo agravante es que esta situación es general a toda la región de la Orinoquía, donde la visión y lectura de lo indígena se ubica con matices de una pobreza desmesurada, un atraso histórico, un desconocimiento de los derechos adquiridos desde la constitución de 1991 y en lo estipulado por el acuerdo 169 de la OIT, y una férrea simplicidad de la otredad.

Finalmente, se destaca una especie de resina donde se alude a la realidad de la etnoeducación, pero los efectos más concretos y cotidianos de la vida local de los sikuanis en esta parte del país arrojan una situación devastadora sobre su condición sociocultural, una reducción constante sobre sus prácticas

culturales y una deuda pendiente para soñar, construir y hacer posible su propio modelo de educación.

Agradecimientos

Expresamos el agradecimiento al Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP) por haber patrocinado el desarrollo del proyecto de investigación titulado *La condición social cultural de la educación del pueblo Sikuani en la primavera Vichada* durante el periodo 2021. Igualmente, a la comunidad indígena de La Primavera por abrir sus historias, su territorio y apoyar esta lectura necesaria para el empoderamiento de su proceso organizativo en procura de comprender la investigación como posibilidad de denuncia y formación.

Referencias

- Aguilar, L. (2004). *La hermenéutica filosófica de Gadamer. Sinéctica*, Revista Electrónica de Educación, (24), 61, 64. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/286>
- Alcaldía de la Primavera (2020, 13 de agosto). *Plan de desarrollo 20-23*. Gov.co. <http://www.laprimavera-vichada.gov.co/planes/plan-de-desarrollo-2023>
- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Ballvé, T. (2012). Everyday state formation: territory, decentralization, and the narco landgrab in Colombia. *Environment and Planning D: Society and Space*, 30(4), 603-622. <https://doi.org/10.1068/d4611>
- Betancur, B. (1984). La grandeza del espíritu. *Anuario indigenista*, 44, 155-160.
- Bonilla, V. (2019). *Siervos de Dios y amos de indios. El estado y la misión capuchina en el Putumayo*. Editorial Universidad del Cauca.
- Calle, L. (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*, 53(1), 91-122. <https://doi.org/10.22380/2539472X.4>
- Calvet, J. (2005) *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. Fondo de Cultura Económica.
- Cárdenas Cogollos, V. y Loaiza Ramírez, A. (2021). *Canaleteando juntos y juntas la defensa de lo nuestro: una mirada a la situación de riesgo de comunidades indígenas defensoras de derechos humanos en La Primavera, Vichada-Colombia*. Protección Internacional; Corporación Claretiana. https://www.proteccioninternational.org/sites/default/files/canaleteando_juntos_y_juntas_la_defensa_de_lo_nuestro_v6_web-distribucion.pdf
- Castañeda, P. (2019, 31 de octubre). *Murió Alfredo Molano, el hombre que no se cansó de buscar la paz*. Semana Rural. <https://semanarural.com/web/articulo/alfredo-molano-y-la-busqueda-de-la-verdad-en-el-sur-de-colombia/832>
- Castro Caycedo, G. (1985). *Colombia amarga*. Carlos Valencia Editores.
- Centro Nacional de Memoria Histórica y Organización Nacional Indígena de Colombia. (2019). *Tiempos de vida y muerte. Memorias y luchas de los pueblos indígenas en Colombia*. CNMH-ONIC. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll2/id/161/>

- Corporación Claretiana. (s.f.). *Porvenir y Matarraton*. <https://corporacionclaretiana.org/el-porvenir-pto-gaitan/>
- Congreso de la República de Colombia. (2010, 25 de enero). *Ley 1381. Por la cual se desarrollan los artículos 70, 80, 10 y 70 de la Constitución Política, y los artículos 40, 50 y 28 de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes*. Diario Oficial n.º 47.603. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1381_2010.html
- DANE. (2018). *Grupos étnicos – información técnica*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/grupos-etnicos/informacion-tecnica>
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Durán, A. (2012). Herencias moderno-coloniales en actuales discursos sobre la Orinoquia colombiana. *EURE. Revista Latinoamericana de Estudios Urbano Regionales*, 38(115), 195-217. <http://www.eure.cl/index.php/eure/article/view/139/588>
- Fals Borda, O. (1975). *Historia de la cuestión agraria en Colombia*. Editorial Punta de Lanza.
- Flan, G. L. (2022). Construcción de sociedades justas, pacíficas e inclusivas desde las identidades nacionales. Una aportación a la Agenda 2030. *Ciencias Sociales y Educación*, 11(21), 56-81. <https://doi.org/10.22395/csye.v11n21a3>
- Gasché, J., Bertely, M. y Podestá, R. (2008). Introducción. En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.), *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 9-30). Ediciones Abya-Yala; Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social; Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana.
- Gómez, A. J., Molina, N. y Suárez, C. (2012). Vichada: éxodo y etnocidio indígena; el avance de la ganadería extensiva y de la colonización. *Maguaré*, 26(1), 75-121. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/35263>
- González Casanova, P. (2009). *De la sociología del poder a la sociología de la explotación. Pensar América Latina en el Siglo XXI* [M. Roitman Rosenmann, comp.]. Siglo del Hombre Editores; Clacso. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/casanova/>
- Gros, C. (2003). Poder de la escuela, escuela de poder: Proyecto nacional y pluriculturalismo en época de globalización. En C. Zambrano (comp.), *La etnoeducación en la construcción de sentidos sociales. Memorias II Congreso nacional universitario de etnoeducación, Popayán, junio de 2000* (pp. 45-70). Sello Editorial Instituto Caro y Cuervo.
- Harvey D. (2004) El nuevo imperialismo: acumulación por desposesión. *Socialist register*, 2004, 100-129. <https://socialistregister.com/index.php/srv/article/view/14997>
- Houghton, J. (1998). ¿A dónde apunta la educación en los pueblos indígenas? Algunas hipótesis. En M. Trillos (comp.), *Lenguas aborígenes de Colombia, educación endógena frente a educación formal: Mesas redondas sobre etnoeducación* (pp. 52-67). Centro Colombiano de Estudio de Lenguas Aborígenes; Universidad de los Andes.

- Hutchinson, J. (2009). Meta y Vichada. En I. Vélez Torres (ed.), *Misión Internacional para la verificación del impacto de los agrocombustibles en 5 zonas afectadas por los monocultivos de palma aceitera y caña de azúcar en Colombia* (pp. 39-52). Censat. <https://bit.ly/3aLrLuH>
- Jimeno, M. y Triana Antorveza, H. (1985). *Estado Y Minorías Étnicas En Colombia*. Cuadernos del Jaguar; Universidad Nacional de Colombia.
- López-Hurtado, L. E. y Agustí López, M. (2010). 3.3. Niñez indígena y educación. En Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas del Consejo de Derechos Humanos, (comp.), *Trabajo infantil y niñez indígena en América Latina. Encuentro Latinoamericano Trabajo Infantil, pueblos indígenas y gobiernos. "De la declaración a la acción"* (pp. 231-325). Organización Internacional del Trabajo – OIT. http://www.oit.org/ipec/Informationresources/WCMS_IPEC_PUB_14995/lang--es/index.htm
- Ortiz, F. (1997). Condiciones sociales de las lenguas indígenas de los llanos orientales de Colombia. En X. Pachón y F. Correa (coords.), *Lenguas amerindias. Condiciones sociolingüísticas en Colombia* (pp. 383-442). Instituto Caro y Cuervo.
- Pineda, R. (1997). La política Lingüística en Colombia. En X. Pachón y F. Correa (coords.), *Lenguas amerindias. Condiciones sociolingüísticas en Colombia* (pp. 155-176). Instituto Caro y Cuervo.
- Portilla, M., Rojas, A. y Hernández, I. (2014). Investigación Cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. *Revista Docencia, Investigación e Innovación*, 3(2), 86-100. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/2192>
- Roitman Rosenmann, M. (2009). Pablo González Casanova: de la sociología del poder a la sociología de la explotación. En M. Roitmann Rosenmann (comp.), *De la sociología del poder a la sociología de la explotación. Pensar América Latina en el Siglo XXI* (pp. 9-54). Siglo del Hombre Editores; Clacso. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/casanova/>
- Rojas, A. y Castillo Guzmán, E. (2005) *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Editorial Universidad del Cauca.
- Toledo, V. M. (2013) El paradigma biocultural: crisis ecológica, modernidad y culturas tradicionales. *Sociedad y Ambiente*, 1(1), 50-60. <https://doi.org/10.31840/sya.v0i1.2>
- Triana y Antorveza, H. (1997) Factores políticos y sociales que contribuyeron a la desaparición de lenguas indígenas (Colonia y Siglo XIX). En X. Pachón y F. Correa (coords.), *Lenguas amerindias. Condiciones sociolingüísticas en Colombia* (pp. 85-154). Instituto Caro y Cuervo.
- Trillos, M. (1998) La educación indígena en Colombia. En M. Trillos (comp.), *Lenguas aborígenes de Colombia, educación endógena frente a educación formal: Mesas redondas sobre etnoeducación* (pp. 69-94). Centro Colombiano de Estudio de Lenguas Aborígenes; Universidad de los Andes.
- Zambrano, M. (2008). *Trabajadores, Villanos y amantes: encuentros entre indígenas y españoles en la ciudad letrada, Santa Fe de Bogotá (1550-1650)*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia (Icanh). <https://publicaciones.icanh.gov.co/index.php/picanh/catalog/book/169>
- Wikipedia. (2015, 23 de julio). *File: Colombia Vichada location map (adm colored).svg*. [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Colombia_Vichada_location_map_\(adm_colored\).svg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Colombia_Vichada_location_map_(adm_colored).svg)