

Construcción epistemológica del saber, desde la interculturalidad crítica

Jhon Alexander Riveros Jiménez¹

Cómo citar este artículo: Riveros-Jiménez, J. A. (2023). Construcción Epistemológica del Saber desde la interculturalidad crítica. *Revista Fedumar*, 10(1), 102-108. <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar10-1.art-9>

Fecha de recepción: 18 de agosto de 2023

Fecha de aprobación: 28 de septiembre de 2023

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo, evidenciar el estado del arte sobre educación e interculturalidad crítica en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la etnia Awá y afrodescendientes del Piedemonte Costero nariñense en Colombia y otros países. Por ello, se realizó una amplia revisión teórica sobre los estudios y concepciones referentes a las categorías y subcategorías de la temática que se trabaja en este estudio, el cual se desarrolla desde la etnografía colaborativa o etnografía doblemente reflexiva, cambiando la observación participante por participación observante, como sostienen Dietz y Cortés. En este sentido, se propone por medio de esta investigación doctoral, la formación de competencias interculturales de los educandos Awá y afrodescendientes, por medio de la interculturalidad crítica, entendida como un proyecto interétnico, intersocial, interdialogico, interepistémico y, por ende, interpedagógico, comprendiendo la educación intercultural, como la construcción epistemológica del saber en continuo diálogo con la diversidad cultural.

Palabras clave: epistemología, saber, interculturalidad crítica.

¹ Docente orientador del pueblo Awá, Institución Educativa Bilingüe Awá Técnico Agroindustrial Pianulpi, IEBATAP, Doctorando en Pedagogía, Universidad Mariana. Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana, Pasto. Especialista en Lúdica Educativa, Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Universidad del Magdalena. Coautor del libro 'Proyecto Educativo Comunitario para la Institución Educativa Bilingüe Awá Técnico Agroindustrial Pianulpi, P.E.C.'.

Introducción

Es preocupante observar cómo el dogmatismo y el adoctrinamiento de algunas comunidades Awá y afrodescendientes de los departamentos de Nariño y Putumayo han debilitado su autonomía, liderazgo y capacidad de reflexionar sobre temas controversiales dentro y fuera de los territorios indígenas y afrodescendientes, respecto de la educación propia e intercultural, la ecología política y las políticas socio-organizativas del territorio Awá y el consejo comunitario Alto Mira y Frontera en cuanto al detrimento de la valoración cultural.

Se ha tratado de ser explícitos en esta línea de pensamiento; es decir, los temas controversiales tomados desde las diferentes situaciones diagnosticadas en los planes de vida e incluidos en los espacios de conocimiento, dan la posibilidad a los aprendices de las instituciones seleccionadas en esta investigación, de reconocer, reflexionar y despertar una actitud crítica frente a fenómenos socioambientales y organizativos, no solamente referidos al territorio Awá, sino a otras instancias a nivel global, como elemento fundamental para trabajar sobre la educación política.

En este sentido, los temas controversiales están inmersos en las subjetividades políticas de las comunidades; esto es, con relación a este pensamiento, la subjetividad política es la misma vida en comunidad, donde los sujetos se entienden, como lo mencionan Portela y Portela (2010), "un sujeto que entiende que la única forma de ser es con el otro, escuchándolo, comprendiéndolo y apoyándolo, pero de forma autónoma, asumiendo y defendiendo su propia postura" (p. 20).

En palabras de Dearden (1981, como se cita en Magendzo, 2016), "un tema o tópico es controversial cuando puede ser percibido o sostenido desde distintos puntos de vista, basados en argumentos no contrarios a la razón" (p. 121). De hecho, en las mingas de pensamiento se identifica algunos temas controversiales que, en sí, no son tratados como temas políticos desde la transversalización de las

diferentes áreas curriculares. Los planes de vida determinan cuáles son los problemas en los territorios de las comunidades Awá y afrodescendientes del Piedemonte Costero nariñense, pero, los contenidos sobre los usos y costumbres del pueblo Awá y afrodescendientes, los conflictos socioambientales y socio-organizativos del territorio no son considerados temas relevantes en los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) o, explícitamente, en los tejidos o mallas curriculares desde la integración de las mismas, como tampoco lo es, la planificación y desarrollo de la educación propia, entendida en la etnia Awá como los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en las comunidades indígenas buscando fortalecer los usos y costumbres del ser Awá. En palabras de Villarreal-Tique (2022), "la educación propia se configura en, con y para la comunidad, como alternativa étnica, diferencial y territorial con temas y prácticas sociales integradas en la cosmovisión ancestral" (p. 118).

El PEC planifica y desarrolla las estrategias pedagógicas indígenas y afrodescendientes, teniendo en cuenta la forma de saber, saber hacer y ser del aprendiz de las comunidades seleccionadas para este estudio, desde un modelo educativo con enfoque intercultural o, de interculturalidad crítica, la cual está ligada a los ideales de libertad, para la construcción de conocimiento crítico, democracia, universalidad de derechos, independencia y transparencia, factores esenciales para el ejercicio de las democracias modernas. De esta manera, la interculturalidad crítica se ha destacado como una premisa en la elaboración de los principales decretos y leyes de algunos países, especialmente de aquellos que tienen en su población una gran diversidad de comunidades étnicas en sí; la política de la interculturalidad se ha centrado en los procesos de decolonialidad, como lo manifiesta Walsh (como se cita en Mota et al., 2022): "la interculturalidad debe caminar sólo y únicamente para atender lo que perpetúa la decolonialidad, vinculada a lo educativo, social, político y ético" (p. 7).

Como se puede apreciar, la decolonialidad se interpreta como un instrumento que

hace visibles y expresa los mecanismos de poder, para intentar construir de otra manera las relaciones de saber, ser, poder y la vida misma (Walsh y García, 2006). Así mismo lo confirman autores decoloniales como Quijano (2014), Fanon (1959), Mignolo (2009) Dussel (2013), Maldonado-Torres (2016), entre otros.

Dentro de las bases teóricas de este estudio, es pertinente definir el concepto de 'diversidad cultural', como parte fundamental de la riqueza de la humanidad en los diferentes países; esta hace referencia a la interacción, armonía y respeto mutuo en las variadas culturas que hacen parte de un mismo lugar y un mismo tiempo (Aravena y Martínez, 2022). En este sentido, según Stang-Alva et al. (2021) "la interculturalidad crítica, en cambio, no parte del problema de la diversidad sino del de la diferencia, construida dentro de una «estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado» (Walsh, 2011, p. 102)" (p. 3). La interculturalidad crítica es un tema político de emancipación cultural, utilizado por primera vez por Catherine Walsh (2013); la interculturalidad deconstruye subjetividades políticas convencionales, como sostiene esta autora: "en condiciones de estar, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas" (p. 102). En particular, la interculturalidad crítica se vivencia y se dinamiza desde el pensar propio de las diferentes comunidades étnicas; es decir, desde su cosmovisión y cosmogonía y los diferentes estereotipos de vida (Chambi-Ancori, 2021); de ahí que, para la recolección e interpretación de la información, se ha seleccionado la etnografía colaborativa o doblemente reflexiva que orienta un trabajo situado, con una forma de co-labor, co-participación, co-interpretación y co-teorización con los actores participantes, pero, sobre todo, investigando con el 'otro' y no sobre el 'otro', para la generación de nuevo conocimiento (Rappaport y Rodríguez, 2007; Sebastiani et al., 2020; Dietz y Mateos, 2020).

Metodología

Paradigma cualitativo con enfoque histórico hermenéutico; metodología de etnografía colaborativa o doblemente reflexiva y tipo descriptivo, con lo cual

se logra el marco metodológico de esta investigación, teniendo un interés práctico que, como expresa Sifuentes (2011) "busca comprender la realidad; construir sentido a partir de la comprensión histórica del mundo simbólico" (p. 30). Análogamente, lo elemental de este enfoque es la participación y conocimiento del contexto y la cultura estudiada por el etnógrafo, el cual hace una inmersión en los territorios étnicos, diseña una enumeración de las actividades, analiza su indagación etnográfica, crea escenarios de gestión del conocimiento, para dar a conocer sus conclusiones a la comunidad científica (Ñaupas et al., 2014). La etnografía tiene sus principios en la antropología cultural, estudiando la condición humana como un todo a través de antropólogos de comienzos del siglo XX, tales como Boas, Malinowski, Radcliffe-Brown y Mead y sus estudios de culturas comparativas. No obstante, ellos tomaron las ciencias naturales como un modelo de investigación, difirieron de los acercamientos científicos naturales a través de la recolección de datos de primera mano de culturas existentes 'primitivas'. En este sentido, sociólogos como Park, Dewey y Mead en la Universidad de Chicago, utilizaron los métodos del campo antropológico para estudiar grupos culturales en los Estados Unidos.

Así las cosas, las aproximaciones científicas a la etnografía se han expandido para incluir 'escuelas' o subtipos de etnografía con diferentes tendencias teóricas, tales como el funcionalismo estructural, el interaccionismo simbólico, la antropología cultural y cognitiva (Govea et al., 2011). En función de lo planeado, el interaccionismo simbólico de los estudios etnográficos se concibe como un presupuesto epistémico abordado desde el pragmatismo; es utilizado en procesos investigativos en el campo de la sociología, la psicología y, desde hace unos pocos años, en el campo de la educación.

Entre los numerosos especialistas que han utilizado dicho enfoque o contribuido a su consolidación intelectual, figuran autores norteamericanos tan notables como: George Herbert Mead, Jhon Dewey, W. I. Thomas, Robert E. Park, William James, Charles Horton Cooley, Florián Znaniecki, James Mark Balwin, Robert Redfield y Louis Wirth (Blumer, 1969). Sus inicios se

remontan a mediados del siglo XX en la Escuela de Chicago, específicamente en el campo de la sociología, donde rápidamente incursiona en la psicología y otras ramas del saber, como la antropología (Piñeros, 2022). Por último, es conveniente acotar en el tipo de metodología etnográfica en el pensamiento de De Martino (como se cita en Gervasi, 2022). Para lograr este objetivo, se ha reconstruido tres aspectos que se considera fundamentales en los estudios sociales y etnográficos, a saber: el enfoque complejo, que consiste en utilizar diferentes técnicas y apoyarse en diversas disciplinas, permitiendo de este modo apreciar las múltiples formas de los fenómenos culturales; el método de comparación, importante para poder identificar y apreciar las especificidades de los fenómenos objeto de estudio y, finalmente, el humanismo etnográfico, que representa el conjunto de aspectos de los fenómenos, objetos y sujetos de estudio.

Resultados

Se ha planteado en los objetivos el interés principal de esta investigación; es un modelo pedagógico con enfoque intercultural e innovación tecnológica para los jóvenes Awá, afrodescendientes y mestizos, en el marco de los planes de vida según las organizaciones UNIPA, CAMAWARI, ACIPAP, el Consejo Comunitario Alto Mira y Frontera en el departamento de Nariño y en Puerto Rico, en el departamento del Putumayo. Se considera viable, con la creación de escenarios de gestión del conocimiento, rutas metodológicas con innovación tecnológica acorde con las necesidades de las comunidades para la formación de líderes comunitarios con pensamiento crítico y sentido ético, que aporten con posibles alternativas de solución sobre la descomposición ambiental y cultural de los territorios Awá y afrodescendiente. De la misma forma, los cimientos de este proyecto se solidifican desde la interculturalidad o interculturalidad crítica reconocida como un proyecto político y alternativo que valida y enuncia los saberes invisibilizados que poseen los sujetos negados. Al mismo tiempo, la interculturalidad crítica contiene una posición ético-política de carácter decolonial; es decir, crítico a las estructuras de poder que interrumpen

el *statu quo*, para proponer nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje, por medio de la pedagogía crítica y la participación activa y democrática de los grupos subalternos, oprimidos y negados. No obstante, la interculturalidad crítica no puede centrarse solo en los sujetos étnicos; responde más bien, al amplio mundo de los sujetos negados poseedores de esos mundos – muy – otros de pensar, estar, ser, sentir, hacer y vivir, que, sí son posibles y, además, existen a pesar del sistema, desafiándole, transformándolo, haciendo fisuras en las subjetividades políticas de los sujetos colonizados y subalternizados (Walsh, 2011).

Posibles resultados desde la etnografía colaborativa:

1. Describir e interpretar la realidad de la comunidad Awá y afrodescendiente desde su propia visión y planes de vida en conjunto con los PEC, desde la perspectiva o enfoque de la interculturalidad crítica.
2. Reconocimiento de la alteridad y la otredad en comunidad, para poner fin a todas las formas de violencia en los territorios, fomentando la convivencia pacífica en condiciones de respeto e igualdad.
3. Escenarios de gestión del conocimiento para la formación en los educandos de actitudes de respeto, tolerancia y empatía en torno a la diversidad cultural.
4. Alternativas de mejoramiento desde la triangulación investigativa de los planes de vida de las etnias participantes en la investigación.
5. Integración del Plan de vida Awá y afrodescendiente con el PEC, desde un modelo educativo con enfoque intercultural e innovación tecnológica.
6. Derecho a una educación diferenciada con innovaciones tecnológicas hacia el buen vivir.
7. Concientización de la educación indígena y afrodescendiente como intercultural y universal. Si lo propio le da fundamento a la educación, lo universal, la investigación *in situ* y las innovaciones tecnológicas, la enriquecen.

8. Reconocimiento en los planes de vida y PEC de la educación bilingüe e intercultural de indígenas, afrodescendientes y mestizos.
9. Posibilidad de salir de la cultura del miedo y la confusión, para entrar en la cultura de la paz, la esperanza y de las posibilidades en cuanto a saber, saber hacer, ser, saber convivir juntos y saber emprender en las comunidades étnicas más vulnerables.

Conclusiones

La propuesta de desarrollar una educación intercultural con perspectiva crítica y decolonial busca la formación integral de los educandos indígenas y afrodescendientes del pacífico colombiano; además, se adquiere desde una educación acorde con la realidad contextual de los mismos; esto es, desde una articulación permanente entre el plan de vida y el PEC. Los planes vida son construidos con la visión y misión de lograr el buen vivir, lo que es igual a adquirir la armonización de los territorios desarmonizados por las acciones negativas del hombre, como señala Frías-Navarro (2021): "donde se define una visión local y concertada dentro de una mirada prospectiva a futuro" (p. 15). En la medida en que los diagnósticos son realizados de forma ordenada, sobresalen las fortalezas de los territorios diagnosticados, y de los cabildos, resguardos u organizaciones comunitarias, que luego se manifestarán en proyectos políticos y organizativos de las comunidades.

Cabe considerar, por otra parte, la definición de plan de vida que brindan Duque et al. (2020):

Hemos podido constatar que los planes de vida se han convertido para las comunidades indígenas y afrodescendientes en la ruta a seguir por un determinado ciclo de tiempo, a través de la cual se proponen metas y objetivos que son construidos con la comunidad y exponen las necesidades y alternativas de solución de diferentes problemáticas de los territorios a corto, mediano y largo plazo. (p. 82)

En este sentido, se podrá lograr solucionar todas las formas de violencia en los territorios étnicos seleccionados para esta investigación, desde una educación con enfoque intercultural e innovación tecnológica en el marco de los planes de vida, donde las semillas de vida (educandos) serán los principales protagonistas de su proceso de formación, como lo refiere el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2022–2026 (Departamento Nacional de Planeación, DNP, s.f.): "las juventudes serán protagonistas en la construcción de la paz total desde sus territorios y se impulsará procesos de construcción de memoria y ciudadanía y que sus procesos sean reconocidos, respetados y visibilizados" (p. 250); esto implica la comprensión de las diferentes causas de violencia como base para construir soluciones tecnológicas y sociales abordadas desde los planes de vida de la comunidad Awá y afrodescendiente, en conjunto con los PEC y el Proyecto Educativo Afronariñense (PRETAN), para el fortalecimiento de la convivencia pacífica en los territorios en condiciones de otredad, alteridad, equidad y justicia social.

Del mismo modo, el impacto de este trabajo será una realidad desde las políticas organizativas de la comunidad Awá y afrodescendiente del Piedemonte Costero nariñense; es decir, desde la vinculación estrecha de los planes de vida de las comunidades con sus PEC y los PRETAN, desde un modelo pedagógico bajo la perspectiva de la interculturalidad crítica; o sea, desde un enfoque intercultural con innovación tecnológica. En este orden de ideas, las comunidades tñkal Awá y el Consejo Comunitario Alto Mira y Frontera dinamizarán sus proyectos de vida desde sus constructos epistemológicos, ontológicos, axiológicos y praxiológicos en los aprendices Awá, afrodescendientes y mestizos, por medio de la integración de los mismos con su propio entorno cultural, provocando percepción y adhesión con las diferentes problemáticas socioambientales y culturales del territorio y, más aún, teniendo como principales lineamientos para la educación de las comunidades indígenas y afrodescendientes, los principios y fundamentos del PRETAN y el SEIP.

Referencias

- Aravena, M. y Martínez, J. A. (2022). Diversidad cultural y educación: una mirada desde la etnia Saraguro - Ecuador. *Dialogus, Revista Científica*, (10), 13-30. <https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i10.753>
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism*. Prentice-Hall.
- Chambi-Ancori, O. (2021). Interculturalidad crítica y pensamiento crítico desde la cosmovisión andina, como aporte a la educación intercultural. *Maestro y Sociedad*, 18 (4), 1420-1435.
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (s.f.). Plan Nacional de Desarrollo 2022 – 2026. <https://www.dnp.gov.co/plan-nacional-desarrollo/pnd-2022-2026>
- Dietz, G. y Mateos, L. S. (2020). Entre comunidad y universidad: una etnografía colaborativa con jóvenes egresadas/os de una universidad intercultural mexicana. *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana*, 15(2), 273-299. <https://doi.org/10.11156/aibr.150205>
- Duque, C., Orozco, J. y Quintero, V. (2022). Cosmovisión, buen vivir y planes de vida. Semejanzas y diferencias en relación con el pensamiento indígena y negro de tres poblaciones colombianas. *Revista Lumen Gentium*, 6(2), 75-87. <https://doi.org/10.52525/lg.v6n2a5>
- Dussel, E. D. (2013). Descolonización epistemológica de la teología. *Concilium: Revista Internacional de Teología*, (350), 23-34.
- Gervasi, F. (2022). Desde el etnocentrismo dogmático hacia el humanismo etnográfico: actualidad del pensamiento de Ernesto De Martino para comprender y estudiar la diversidad mágica – religiosa contemporánea. *Pasado Abierto, Revista del CEHis*, (16). <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto>
- Fanon, F. (1959). *Sociología de una revolución*. Editorial Txalaparta.
- Frías-Navarro, R. (2021). *Siembra y cosecha de conocimiento. Suyusama: 15 años de construcción de la vida querida con campesinos e indígenas en Nariño*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Govea, V., Vera, G. y Vargas, A. M. (2011). Etnografía: una mirada desde corpus teórico de la investigación cualitativa. *Revista Omnia*, 17(2), 26-39.
- Magendzo, A. (2016). Incorporando la perspectiva controversial en el currículum disciplinario. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(19), 118-130. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2016.19.190>
- Maldonado-Torres, N. (2016). La descolonización y el giro descolonial. *Comentario Internacional, Revista del Centro Andino de Estudios Internacionales*, (7), 65-78.
- Mignolo, W. (2009). *La teoría política en la encrucijada descolonial*. Ediciones del Signo.
- Mota., R., Monteiro, L., Cardoso, B. y Costa, D. (2022). A possibilidade de diálogo entre as culturas: um estudo segundo Catherine Walsh. *Revista Pedagógica*, 24, 1-17. <http://dx.doi.org/10.22196/rp.24i1.6833>
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E. y Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación cualitativa – cuantitativa y Redacción de la Tesis* (4.ª ed.). Ediciones de la U.
- Piñeros, J. C. (2022). El interaccionismo simbólico: oportunidades de investigación en el aula de clase. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 1(1), 211-228. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.33>

- Portela, J. C. y Portela, H. (2010). Subjetividad política en la formación de formadores. Estudio sobre la Licenciatura de Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 6(2), 129-154.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777-832). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.
- Rappaport, J. y Rodríguez, M. E. (2007). Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología*, 43, 197-229. <https://doi.org/10.22380/2539472X.1108>
- Sebastiani, L., Cota, A. S., Álvarez, A. y Olmos, A. (2020). Decolonizar la investigación sobre migraciones: apuntes desde una etnografía colaborativa. *Athenea Digital*, 20(2), e2483. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2483>
- Sifuentes, M. C. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Ediciones y Novedades Educativas de México S.A. de C.V.
- Stang-Alva, M. F., Riedemann-Fuentes, A. M., Stefoni-Espinoza, C. y Corvalán-Rodríguez, J. (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-32. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ndcm>
- Villarreal-Tique, H. S. (2022). *Historia de la educación en el Movimiento indígena caucano: propuestas, desarrollos y desafíos* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/702541>
- Walsh, C. E. y García, Á. (2006). *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Ediciones del Signo, Argentina.
- Walsh, C. (2011). Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial. <https://aulaintercultural.org/2011/12/02/etnoeducacion-e-interculturalidad-en-perspectiva-decolonial/>
- Walsh, C. (coord.). (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Abya-Yala.