



## La educación propia intercultural: un acercamiento a la interioridad de los Awá\*

Hna. Marianita Marroquín Yerovi\*\*✉  
Jhon Alexander Riveros Jiménez\*\*\*

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Marroquín, M. y Riveros, J. (2019). La educación propia intercultural: un acercamiento a la interioridad de los Awá. *Revista UNIMAR*, 37(2), 161-178. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/37-2-art9>

**Fecha de recepción:** 20 de julio de 2019

**Fecha de revisión:** 16 de agosto de 2019

**Fecha de aprobación:** 09 de octubre de 2019

### RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo, hacer mención y profundizar sobre la educación intercultural y sobre la cosmovisión del pueblo Awá, comunidad que habita en tierra colombiana, muy particular en sus costumbres, en su sentir y su relación con la naturaleza, como una integralidad con el ser humano. La cosmovisión es una de las partes fundamentales de la espiritualidad de pueblo awá; constituye el conocimiento y pensamiento profundo. Dentro de esta espiritualidad se puede mencionar su origen, el hogar y posibilidad de existencia, como es la naturaleza; y dentro de su interioridad, a través de los mayores, la colonialidad cosmogónica o de la madre naturaleza, la que tiene que ver con la fuerza vital-mágico-espiritual de la existencia de las comunidades afrodescendientes e indígenas, cada una con sus particularidades históricas. Es digna de reconocimiento en este contexto de interioridad, la Ley de origen, la cual se constituye en principio de la educación propia. Con este artículo se pretende alzar la voz de educadores que logran comprender el alcance de la defensa de la educación propia, lo intercultural, que son rescatables en favor del bienestar de un pueblo que defiende sus derechos.

**Palabras clave:** intercultural, espiritualidad awá, educación propia, derecho mayor.

## Intercultural own education: an approach to the interiority of the Awá

### ABSTRACT

This article aims to mention and deepen the intercultural education and worldview of the Awá people, a community that lives in Colombian land, very particular in their customs, in their feelings and in their relationship with nature, as an integrality with the human being. The worldview is one of the fundamental parts of their spirituality; it constitutes knowledge and deep thinking. Within this spirituality it's possible to mention their origin, the home and the possibility of existence, such as nature; and within their interiority, through the elderly, cosmogonic coloniality or mother nature, regarding the vital-magical-spiritual force of the existence of Afro-descendant and indigenous communities, each with their historical particularities. In this context of interiority, the Law of origin is worthy of recognition, which is constituted in principle of self-education. This article aims to raise the voice of educators who manage to understand the scope of the

\* Artículo de Revisión. Corresponde a la investigación titulada: *Modelo Curricular para la Educación Intercultural en la Institución Educativa Bilingüe Awá Técnico Agroindustrial Pianulpi, 2018-2019.*

\*\*✉ Doctora en Estudios Socio Políticos de la Educación; Magíster en Docencia universitaria. Docente titular de la Universidad Mariana, Líder del Grupo Praxis A1 en Colciencias. Correo electrónico: [hmmarroquin@umariana.edu.co](mailto:hmmarroquin@umariana.edu.co)

\*\*\* Maestrante en Pedagogía. Docente de la Institución Educativa Bilingüe Awá Técnico Agroindustrial Pianulpi, Llorente, Nariño, Colombia.



defense of their own education, the intercultural, which are salvageable in favor of the welfare of a people who defend their rights.

**Key words:** intercultural, awá spirituality, own education, higher law.

## Educação própria intercultural: uma abordagem à interioridade dos Awá

### RESUMO

Este artigo visa mencionar e aprofundar a educação intercultural e a visão de mundo do povo Awá, uma comunidade que vive em terras colombianas, muito particular em seus costumes, sentimentos e relacionamento com a natureza, como uma integralidade com o ser humano. A visão de mundo é uma das partes fundamentais de sua espiritualidade; constitui o conhecimento e o pensamento profundo. Dentro dessa espiritualidade, pode-se mencionar sua origem, o lar e a possibilidade de existência, como a natureza; e em sua interioridade, através do idoso, a colonialidade cosmogônica ou a mãe natureza, que tem a ver com a força vital-mágica-espiritual da existência de comunidades afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas. Nesse contexto de interioridade, a lei de origem é digna de reconhecimento, constituída em princípio de autoeducação. Este artigo propende elevar a voz dos educadores que conseguem entender o escopo da defesa de sua própria educação, a interculturalidade, que é resgatável em favor do bem-estar de um povo que defende seus direitos.

**Palavras-chave:** intercultural, awá espiritualidade, educação própria, maior direito.

### I. Introducción

Este artículo es el resultado de la búsqueda de los aportes pertinentes que tienen relación con la educación intercultural. Además, se explora la temática relacionada con la educación propia del pueblo Awá, el derecho mayor, sus usos y costumbres, lo que hace posible incursionar en esta temática, nueva para muchos lectores que se ubican en el 'occidente', concepto que se ha dado a la cultura contraria a la cultura indígena del sector y del contexto en el que se organiza este artículo de revisión teórica.

Es necesario puntualizar que el texto tiene relación con las etapas que se deriva de la comprensión de la historia, de la cosmovisión y otros aspectos que son desarrollados a lo largo de este trabajo, pues exaltar, investigar y estudiar este tema, permite tener una conciencia plena sobre el hecho de que muchas de las lenguas vivas corren el peligro de desaparecer en un futuro próximo, debido a la falta de hablantes jóvenes, y en beneficio de las lenguas metropolitanas que generan un acceso

y un ascenso profesional y laboral más fácil. Muchas lenguas se están extinguiendo, y según algunos expertos, alrededor del 90 % de las lenguas habladas hoy dejarán de existir en el próximo siglo. "Esta pérdida será tan grave como la extinción de una especie animal o vegetal. Cada lengua hablada en el mundo representa una manera singular de percibir y expresar la experiencia humana y el mundo" (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 1997, p. 121).

La identidad en su génesis, es el mismo ser, la salvaguarda de la unidad de la "<mismidad diferente> en medio de los inevitables cambios biogeográficos o socioculturales..." (Ganner y Colom, 1995, p. 100, citados por Rojas, 2004, p. 490). Además, Tubino (2005) se refiere al tema de la interculturalidad así:

La interculturalidad como propuesta, involucra un nuevo modelo de Estado nacional. El problema de fondo no es pues cómo descentralizar al Estado-

nación homogeneizador que tenemos, cómo ampliar su cobertura social, y cómo hacerlo más eficiente. Antes de plantearse estas interrogantes, habría que preguntarse si el tipo de Estado que tenemos es el tipo de Estado que necesitamos y el tipo de Estado que queremos tener. Nuestros países se caracterizan por ser profundamente pluriculturales y multilingües. (p. 84).

La metodología que se ha utilizado para la construcción de este artículo se basa en la revisión de los antecedentes históricos de trabajos realizados a nivel nacional e internacional. Esta metodología se aplica a la luz de la comprensión y ubicación y está relacionada con un pueblo en particular, sin descuidar las condiciones de una metodología que se complementa plenamente, como son la consulta y los procesos investigativos, que son contrarios a una postura positivista y más bien aceptan lo flexible de un trabajo que permite abordar los hechos sociales como procesos dinámicos y cambiantes (Bautista, 2011). Los autores consultados respaldan estos intereses planteados a lo largo de la temática tratada, la misma que se expresa como otro punto de apoyo para encontrar caminos de realización de una comunidad que merece todo el respeto de sus mayores y ancestros.

### 2. Metodología

Se realizó un acercamiento a los aportes de autores que han incursionado en el tema propuesto y así, lograr un recorrido temático que permite conocer el pensamiento y convicciones de quienes se han interesado en profundizar los diferentes aspectos que le dan la identidad al pueblo indígena Awá, de manera preferencial, sin descuidar los aportes de otras áreas geográficas de fuera del país, como México y Ecuador. Se ha realizado consultas a artículos científicos, tesis de maestría y doctorado. Se pretende compartir unos contenidos que tienen coherencia interna y lógica para lograr una unidad temática y llegar a conclusiones que dejen abierto el camino a otras realizaciones.

### 3. Puntos clave de la cultura étnica Awá

Con el apoyo del pensamiento de Expósito (2003), se comprende el proceso realizado para obtener el

Diagnóstico Rural Participativo (DRP), expresado como "... un conjunto de técnicas y herramientas que permite que las comunidades hagan su propio diagnóstico y de ahí comiencen a autogestionar su planificación y desarrollo" (p. 5).

El DRP es un proceso de investigación colectiva en el cual la comunidad e investigadores se sienten motivados para generar conocimiento y la elaboración de un plan de acción para el desarrollo local. Está orientado a la gestión de comunidades campesinas, étnicas o mixtas. Su significado: Diagnóstico, que implica mostrar los valores y antivalores, las fortalezas y las debilidades de una región. Rural, porque no es en una ciudad y el sector tiene una forma de vida un poco diferente de una ciudad. ¿A qué se refiere la participación? No se refiere a que los campesinos u otros grupos tomen parte en nuestros proyectos, sino al contrario, que los asesores externos y en este caso, los investigadores, acompañen y participen en las acciones y planes de los campesinos e indígenas para ayudarles en sus luchas por la supervivencia. Así lo corrobora el siguiente aporte: "El DRP pretende desarrollar procesos de investigación desde las condiciones y posibilidades del grupo meta, basándose en sus propios conceptos y criterios de explicación" (Expósito, 2003, p. 7).

En la población Pianulpi se ha identificado una situación muy difícil, desde el punto de vista educativo, puesto que donde se espera que sea el centro de formación, hay presencia de dificultades como el 'descuido' de la educación propia Awá, la falta de claridad de su propia cosmovisión y desconocimiento de su propio ambiente cultural.

Es el tejido ancestral y/o conjunto de procesos que desde la ley de origen o derecho mayor recoge el pasado, antepasado y presente de los pueblos indígenas, sus cosmogonías y principios que los orientan, proyectando un futuro que asegura la permanencia cultural y pervivencia como pueblos originarios, que involucra el conjunto de derechos, procesos, procedimientos y acciones que garantizan el derecho fundamental a la educación indígena propia.

(Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas, CONTCEPI, 2013, p. 36).

La Unidad Indígena del Pueblo Awá (UNIPA) carece de capacitaciones en cuanto a la educación propia, tratando de fortalecer los ambientes de aprendizaje, la ley de origen e historias del proceso de lucha y organización indígena. Actualmente, se nota una falta de vivencia de los usos y costumbres de la comunidad indígena Awá, algo que se ha deteriorado con el tiempo y que se ha convertido en una lucha de la comunidad en general, especialmente del cabildo principal del resguardo y las instituciones educativas. Para los docentes de la institución, es un reto cada día, considerar los elementos de la ley de origen como proceso vital para la pervivencia del 'Ser Awá'.

La educación tendrá en cuenta los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad; su finalidad es afianzar los procesos de identidad, conocimiento y socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación, en todos los ámbitos de la cultura. (Congreso de la República de Colombia, 1994, Ley General de Educación, p. 14).

De acuerdo con Castillo y Caicedo (2008), el surgimiento de la educación propia en Colombia es un fenómeno constitutivo de las luchas por otra cosmovisión, entendida como el conjunto de demandas políticas y reclamaciones de autonomía que vienen planteando al Estado colombiano los grupos étnicos y sus organizaciones. Así:

[...] los reclamos de los grupos étnicos en materia educativa, son el resultado de la resistencia que se desata con respecto a las formas de escolarización impuestas por el Estado nacional para las poblaciones étnicas a lo largo del siglo XVIII y XIX. (p. 15).

De la misma manera, se pretende construir una malla curricular que tenga como pilares, la educación propia e intercultural por cada área del conocimiento, con

estrategias de enseñanza y evaluación, estrategias direccionadas al fortalecimiento de la educación bilingüe e intercultural, para la supervivencia de lo cultural y la educación propia. Cantón y Pino (2014) afirman que la estructura curricular, el diseño y los modelos del currículo son conceptos que hacen referencia a una cuestión modular de los procesos educativos, especialmente los más ligados a la acción instructiva, enseñar y aprender, entendiendo la interculturalidad como un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad, un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de éstas en su diferencia, acciones sociales concretas y conscientes, que intentan crear modos de responsabilidad y solidaridad como una meta por alcanzar (Walsh, 2005).

#### 4. Recorrido por la educación intercultural y el pueblo Awá

En el siguiente texto se tiene la intención de referenciar algunos estudios relacionados con el trabajo que se presenta. Así, Agar (2017) sostiene que la gestión cultural debe posicionarse en distintos escenarios, siendo el de lo público, uno muy importante, ya que es donde se determina las directrices nacionales y se organiza el conjunto de medidas y políticas que, luego deben tener una bajada a los distintos territorios con pertenencia cultural; es ahí donde la gestión cultural local es fundamental.

Por su parte, en el trabajo de Rodríguez (2017), se menciona algunas expresiones válidas como las siguientes:

Junto al discurso de la diferencia, el de la interculturalidad ha pasado a formar parte de la agenda político-pedagógica ecuatoriana durante la última década. Con la intención de profundizar el estudio de los usos y abusos de dichos discursos en el ámbito de la educación intercultural bilingüe, se presenta los resultados de una investigación

etnográfica cuyo objetivo es analizar hasta qué punto el reconocimiento de la diferencia y la diversidad cultural en las políticas educativas del Estado es correlativo con las prácticas de educación intercultural bilingüe, qué consecuencias tiene sobre la situación de pobreza y desigualdad de la población indígena y en qué medida permite vivir y construir la interculturalidad. (p. 1).

Además, la autora hace mención a un estudio de la CONAIE – Ecuador, agrupación indígena que ha luchado por los derechos de los conciudadanos; así, existe la lucha por una sociedad intercultural e igualitaria, y tras décadas de batallas y movilizaciones, ha logrado que en la nueva Carta Constitucional -que se emitió en 2008 en Ecuador- se reconozca al país por primera vez en la historia como Estado intercultural y plurinacional (Art. 1). Además, el discurso de la interculturalidad y la diversidad cultural ha sido insertado en las políticas educativas ecuatorianas y en normativas de distinto rango: desde la propia Carta Constitucional vigente desde 2008 hasta la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de 2011.

Por otra parte, Walsh (s.f.) se refiere a una compleja coyuntura actual, considerando así y en forma más específica, el funcionamiento del multiculturalismo neoliberal y una interculturalidad de corte funcional, como dispositivos de poder que permiten la permanencia y fortalecimiento de las estructuras sociales establecidas y su matriz colonial, las que analizaremos aquí a partir de la perspectiva de la 'colonialidad': "Esta colonialidad del poder –que aún perdura- estableció y fijó una jerarquía racializada: blancos (europeos), mestizos y, borrando sus diferencias históricas, culturales y lingüísticas, 'indios' y 'negros' como identidades comunes y negativas" (p. 13). Para terminar, se busca demostrar la problemática que existe: cómo la asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable el diálogo intercultural, dentro de los procesos de interculturalidad. La autora lo expresa claramente en el siguiente texto:

Mientras que la interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como eje central, apuntalando su

reconocimiento e inclusión dentro de la sociedad y el Estado nacionales (uninacionales por práctica y concepción) y dejando fuera los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural -las que mantienen la desigualdad-, la interculturalidad crítica parte del problema del poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida en función de ello. El interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales dominantes; la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización. (p. 12).

Por otra parte, Quijano (2000) expresa que "las nuevas identidades históricas producidas sobre la base de la idea de raza, fueron asociadas a la naturaleza de los roles y lugares en la nueva estructura global de control de trabajo" (p. 3). Además, Maldonado-Torres (2007, citado por Walsh, 2009) refiere como "la deshumanización racial en la modernidad [...], la falta de humanidad en los sujetos colonizados" (p. 2), distancian de la modernidad, la razón y de las facultades cognitivas. Pero, según Walsh, también hay una dimensión más de la colonialidad poca considerada en su relación con las otras tres:

Es la colonialidad cosmogónica o de la madre naturaleza, la que tiene que ver con la fuerza vital-mágico-espiritual de la existencia de las comunidades afrodescendientes e indígenas, cada una con sus particularidades históricas. Es la que se fija en la distinción binaria cartesiana entre hombre/naturaleza, categorizando como no modernas, 'primitivas', y 'paganas', las relaciones espirituales y sagradas que conectan los mundos de arriba y abajo, con la tierra y con los ancestros como seres vivos. Así pretende socavar las cosmovisiones, filosofías, religiosidades, principios y sistemas de vida; es decir, la continuidad civilizatoria de las comunidades indígenas y las de la diáspora africana. (p. 3).

Además, en este contexto, Walsh (2009) hace alusión a "la asimetría social y la discriminación cultural que hacen inviable el diálogo intercultural auténtico" (p. 9).

De otro lado, Mejeant (2001) de la etnia shuar, desde su nacionalidad, ofrece datos de carácter teórico, histórico, lingüístico referido al idioma awapit. Esta lengua, expresa la autora, es hablada por la población Awá. Tradicionalmente los estudiosos la han conocido como lengua Coaiquer, supuestamente de «Coai» pueblo y «quer» fuerza = 'pueblo de fuerza'. Pero los hablantes le conocen con el nombre de awapit [awabit]. En Ecuador el número de hablantes es de unos tres mil quinientos y se encuentran en las fronteras de Carchi y Esmeraldas y en la parte noroccidental de Imbabura. Conforman 17 centros, de los cuales un 60 % son de habla awapit; los otros han perdido la lengua y se han castellanizado. Entre los centros donde el idioma awapit aún tiene gran vitalidad son: Mataje, San Marcos; en cambio, en zonas como La Guaña y en Baboso, se ha perdido. Más adelante ofrece esta raíz del awapit (awa = hombre; pit = lengua) = lengua del hombre.

En la década de los ochenta, la Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), la Unidad Técnica del Plan Awá UTEPA, representantes del Instituto Caro y Cuervo, la Universidad de Nariño y el Instituto Colombiano de Antropología, comenzaron estudios del idioma awapit.

#### 4.1 ¿Autonomía educativa o interculturalidad?

Aguado (2004) manifiesta que “la educación intercultural propone una práctica educativa que sitúe las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de la reflexión y la indagación en educación” (p. 39). La interculturalidad surgió como una opción ético-política ante la imposición, y a la vez el fracaso, de un modelo de nación fundamentalmente sustentado en la homogeneización lingüística. La propuesta emanada de Emilio Monsony a inicios de los noventa en Venezuela (Orozco-López, 2009), representó un discurso de resistencia y búsqueda de autonomía frente a la castellanización y homogeneización cultural vivida en Latinoamérica, y se vislumbró como una apuesta para la educación.

Como expresa Orozco-López (2009), las múltiples apropiaciones discursivas y pragmáticas de la educación intercultural han derivado en una gama variada de corrientes y enfoques. Así, la interculturalidad se ha incorporado a la retórica jurídica o política de 18 países de la región latinoamericana. El siguiente fragmento se toma de forma completa, por incluir aspectos interesantes y nuevos para apoyar una propuesta intercultural:

En años recientes, de cara a la *colonialidad* del poder y el saber, la educación intercultural de-colonial emerge como una apuesta para el reconocimiento de derechos, la construcción de un modelo de desarrollo propio y un reposicionamiento de los conocimientos indígenas [...]. Como apuesta política, cuestiona la reproducción de relaciones desiguales entre pueblos originarios y mestizos impuestas por el sistema de dominación colonial [...]. (Orozco-López, 2018, p. 42).

En México, la interculturalidad combina nociones de empoderamiento indígena, igualdad de oportunidades y de convivencia pacífica intercultural para todos. Rodríguez y Becerri, (2014) lo exponen con toda claridad, cuando enuncian:

La multiculturalidad da cuenta de la presencia de culturas diferentes y de la necesidad de atender las demandas de los distintos grupos minoritarios, pero dentro de estos grupos existen dinámicas y relaciones de poder. Las problemáticas de las interrelaciones entre grupos diferenciados por cultura, etnia, clase y género conviviendo en un mismo espacio social, escapan de la misma, pero constituyen un punto clave dentro de las reflexiones teóricas sobre la diversidad cultural. (p. 204).

#### 4.2 El ámbito nacional

Guido (2015) enfatiza en la situación que enfrentan los pueblos indígenas en lo concerniente a la educación en la zona urbana de la ciudad de Bogotá, situación de vulnerabilidad, que es objeto de restitución de derechos; menciona cómo los pueblos indígenas han ido perdiendo su identidad, la ruptura que se da con el territorio en términos espaciales y simbólicos y el debilitamiento de los vínculos comunitarios.

Aguado (2004), por su parte, comienza por delimitar el concepto sobre educación intercultural, cuáles son sus presupuestos, sus principios, sus fines y objetivos. La autora, luego de una reflexión en torno a la educación 'global', 'inclusiva', 'antirracista', 'multicultural', propone de manera categórica, la igualdad de oportunidades y recursos que supone que las habilidades, talentos y experiencias sean considerados como un adecuado punto de partida para la escolaridad posterior de *oportunidades* (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia, y exige justicia y la posibilidad real de igualdad de resultados para un mayor número de estudiantes.

#### 4.3 Los Awá en Colombia

Es un grupo de unos diez mil hablantes; se encuentra en Colombia, en la costa de los departamentos de Nariño y Putumayo, en la parte amazónica de Colombia, zona a la cual han emigrado desde hace unas décadas.

Con relación a las investigaciones lingüísticas, Henriksen (citado por Herrera, 2016), enuncia que Colombia ha investigado por espacio de 30 años, a partir de la década del sesenta, principalmente un dialecto del awapit. Al respecto, este conquistador hace mención sobre los pueblos indígenas, así:

Un segundo aspecto que propició la confusión de la generalización del apelativo de Cuayquer a los grupos indígenas vecinos y de su relación con los Pastos, remite a los numerosos debates que se ha planteado sobre el origen de los Awá. En estas discusiones surge una pregunta central: si los Cuayquer (Awá) son descendientes de los Pastos, de los Sindaguas, de los Cayapas o de los Colorados, o si constituyen un grupo distinto de los demás. (p. 6).

#### 4.4 El Awapit: contextos e historia

El acercamiento a este idioma es muy incipiente y la pobreza conceptual es una realidad que se

siente, porque es tan basta la información, que se torna difícil ubicar los temas para incluir en este documento académico los datos acerca del idioma awapit. Es necesario incluir textos que ofrezcan datos, conceptos y experiencias de estudiosos que aporten un poco de luz a estas realidades desconocidas para el lector desprevenido y los investigadores, cuando se intenta concretar la temática que se relaciona con el objeto de estudio. Del prólogo del documento del Ministerio de Educación Ecuatoriano (2009) se transcribe un rasgo desconocido para quienes se acercan con respeto a esta nueva realidad del contexto awapit:

Tengamos presente siempre el hecho de que muchos de nosotros aún podemos hablar y entender el awapit porque es nuestro idioma materno, pero también es necesario avanzar de una manera cualitativa hacia la reflexión científica sobre él y acerca de las maneras en las que podríamos acelerar su inserción en el ámbito de la cultura escrita, lo que contribuirá a su conservación, desarrollo y supervivencia. (p. 7).

Por lo anterior, es necesario conocer, reflexionar y asimilar las diferentes comprensiones, a fin de lograr la base teórica necesaria en el proceso de construcción del Proyecto Educativo Comunitario bilingüe e intercultural. Los investigadores del Ministerio de Educación Ecuatoriano (2009) expresan:

En este contexto, la presente Gramática Pedagógica del Awapit ha sido elaborada no como un documento académico para especialistas, sino como un texto que sea fácilmente utilizable por los docentes, estudiantes y miembros del pueblo awá, así como también por cualquier persona interesada en el tema. (p. 9).

Como el siguiente:

Se estima que en el Ecuador su población es de aproximadamente 2.000 habitantes. Están organizados en centros que tienen una cierta delimitación geográfica, aunque no existen concentraciones de habitantes a la manera de pueblos. Sus casas se encuentran esparcidas en medio de la

selva y se sitúan especialmente en las partes altas de las cuchillas, donde están más resguardadas de derrumbes e inundaciones. Mantienen aún muchas de sus costumbres y tradiciones y también su lengua, el awapit. (Ministerio de Educación Ecuatoriano, 2009, p. 10).

El texto de consulta refiere que los Awá son originarios del departamento del Chocó en Colombia, y la colonización obligó a este pueblo ancestral a cruzar la frontera sur. Hacia el año 1925 se establecieron en una zona remota, inhóspita y deshabitada del Ecuador, conocida con el nombre de Plan Grande de San Marcos.

#### 4.5 Su cosmovisión

La denominación de la palabra ‘cosmovisión’ tiene su origen en la espiritualidad indígena que, en el CONTCEPI (2013) se menciona así: “La espiritualidad nace de la Ley de origen y se constituye en principio de la educación propia, en tanto nos da las orientaciones para mantener el equilibrio y la permanencia cultural como pueblos” (p. 43). Al hacer referencia a la espiritualidad indígena, se contextualiza el tema sobre los cuatro mundos, que serán ampliados a continuación.

Los pueblos indígenas tienen su manera de ver el mundo; para los Awá, existen cuatro mundos que se relacionan entre sí. La espiritualidad es “la energía que le da vida a la cultura y a través de ella, se logra la interrelación entre los elementos del universo; por ello, no se puede concebir la vida, sin la acción espiritual” (CONTCEPI, 2013, p. 43). La cosmovisión de los Awá está basada en la relación del hombre, la naturaleza y los espíritus; también es necesario el respeto de cada uno de los espacios en el territorio que tiene que ver con el tiempo y los lugares donde pasan los espíritus y animales encargados de controlar el territorio. El respeto a los diferentes espacios permite continuar el buen vivir dentro de *Katza su* (territorio grande). A continuación, se describe el sentido de cada uno de los cuatro mundos, organizados desde los diferentes aspectos del Sistema Educativo

Indígena Propio - SEIP (CONTCEPI, 2013). Es una construcción que abarca los temas: -Territorio, -Ley de origen, -Derecho Mayor, -Educación indígena propia (CONTCEPI, 2013). Dentro de la educación propia, los pueblos indígenas también tienen su manera de mirar al mundo; para los Awá existen cuatro mundos, que pueden ser considerados una fusión entre la espiritualidad y la educación; es decir que están relacionados, teniendo como referente su cosmovisión sobre los cuatro mundos, siendo ésta una de las historias fundantes de su pueblo. Los cuatro mundos son la extensión del mismo territorio, sin el cual no hay posibilidad de vida – Kuntatkit - Kamne - Kuntatkit - (enseñar – aprender – enseñar).

Tabla 1. *Mundos de Aprendizaje*

Mundo	Descripción	Duración de cada mundo	Equivalencia con el Sistema Educativo tradicional
Maza su- primero	Incluye el tiempo mientras se está en el vientre y va hasta que el niño o niña tiene un año.	Seis años.	Gestación, natalidad y primera infancia.
Pas su - Segundo	Desde los siete años aproximadamente. Teniendo en cuenta las prácticas de vida, está dividido en dos etapas (...)	Cinco años.	Educación preescolar y Básica primaria, 1° a 5°
Kutña su- tercero	Desde los once años aproximadamente. Teniendo en cuenta la práctica de vida, está dividido en dos etapas (...)	Ocho años	Educación Básica secundaria y media.
Ampara su, cuarto	Es el mundo de la vida que en occidente se conoce como adulta. Comprende las decisiones que se tome respecto de la profesionalización (...)	Indefinido	Educación universitaria o decisiones laborales y familiares.

Junto a los cuatro mundos, según la cosmovisión del ser Awá, están las huellas de aprendizaje, que implican el plan de vida y el mandato educativo.

#### 4.6 Posibilidades de la etnoeducación bilingüe en Colombia

Pulido (2012) expresa: “En este artículo me propongo explorar la posibilidad de la *etnoeducación bilingüe* (EB) en Colombia” (p. 231). Los grupos minoritarios de Colombia son reconocidos por su cultura y una lengua propia; esto lo consagra la Constitución política de 1991 en los artículos que a la letra dicen:

Artículo 7. El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultura de la Nación colombiana.

Artículo 8. Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación.

Artículo 9. Las relaciones exteriores del Estado se fundamentan en la soberanía nacional, en el respeto a la autodeterminación de los pueblos y en el reconocimiento de los principios del derecho internacional aceptados por Colombia. De igual manera, la política exterior de Colombia se orientará hacia la integración latinoamericana y del Caribe. (p. 231).

Más adelante, Pulido (2012) pretende presentar su pensamiento en cuatro apartados sobre “las comunidades indígenas, afros y otras, para lograr el fortalecimiento de sus usos y costumbres, de los cuales interesa lo relativo al marco legal de la etnoeducación bilingüe y los nuevos desafíos para las etnias del país” (p. 1). Colombia es reconocida como un Estado pluricultural y plurilingüe que asegura su supervivencia y propone la educación étnica bilingüe. Este reconocimiento significa la protección de las diferentes etnias del país. Ante el descuido del gobierno y las necesidades de las comunidades, “los pueblos indígenas (etnias) se han organizado en agremiaciones que promueven la defensa del libre desarrollo cultural, el uso de sus lenguas vernáculas, y la protección de las comunidades indígenas del país” (p. 233). Prueba de esto es el Consejo Regional Indígena de Cauca (CRIC) y la Organización Indígena de Colombia (ONIC), entre otras.

Pulido (2012) continúa: “las aplicaciones de estos derechos resultan ser difíciles, pues, aunque se reconozca la oficialidad de las lenguas de los grupos étnicos en el territorio, se evidencia una serie de dificultades prácticas para su ejecución” (p. 2). “La débil gestión de la etnoeducación es algo

que se evidencia en las comunidades indígenas, observando la escasez de material didáctico, acorde con las necesidades de las minorías étnicas” (Coral, Achicanoy, Delgado y Melo, 2007, p. 16).

Ahora bien, es importante tener claro el panorama legal de la educación bilingüe en Colombia; al respecto, Coral et al., (2007, citados por Pulido, 2012) entienden que:

Etnoeducación es la que se ofrece a grupos o comunidades, en este caso la indígena, que posee una cultura, una lengua, unas tradiciones y fueros propios y autóctonos [y está] ligada al ambiente, al proceso productivo y al proceso social y cultural, con el debido *respeto* por sus creencias y tradiciones. (p. 237).

Además, la Constitución Política de Colombia de 1991 contiene los Artículos 7 y 9 para justificar y garantizar la educación cultural: etnoeducación y educación bilingüe para los grupos étnicos del país. En el sentir del Artículo 13 se advierte que es menester promover las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva.

Más adelante, Pulido (2012) afirma que “el Estado está comprometido con la inclusión de las etnias y dentro de las políticas de acceso cultural, debido a su carácter minoritario en el país” (p. 9). El Artículo 68 de la Constitución dice: “los integrantes de los grupos tendrán una formación que respete y desarrolle su identidad cultural”, exponiendo que a los integrantes de los grupos étnicos se les respetará sus usos y costumbres. En este mismo sentido se encuentra el contenido de los Artículos 10 y 27:

La educación de los grupos étnicos debe integrar sus lenguas, para garantizar la pervivencia de su cultura y la educación en español, para darle la oportunidad al individuo de participar en otros espacios de aprendizaje diferentes a los de él.

En este orden de ideas, los artículos 13, 27, 67, 68 y 70, representan el camino más adecuado para el impulso y la implementación de programas etnoeducativos bilingües, con el apoyo del Estado.

#### 4.7 Realidad cultural y lingüística de las etnias de Colombia

Una de las especificaciones más importantes que ha sido demostrada, es el término ‘territorio’, que la Constitución Política de Colombia menciona en el Artículo 10: “para garantizar la oficialidad de las lenguas en su respectivo territorio”. Los indígenas no restringen el término de ‘territorio’ al espacio físico con límites bien definidos, sino de manera amplia.

En este sentido, Rojas (1998) expresa:

... por un lado está la educación para la vida (donde tiene un papel importante el contenido ‘propio’); y por otro lado está la educación de la institución escolar (donde tiene un papel preponderante la organización escolar según los parámetros de la sociedad dominante) [...] para la vida, como proyecto histórico del grupo, para la sociedad, para interactuar con la cultura que domina la nación colombiana. (p. 51).

Y más adelante, Rojas (1998) advierte:

...Para hablar de la población indígena colombiana y de su lengua, es preciso distinguir varias esferas, a saber: los hablantes de lenguas amerindias y actores de los diversos procesos en sus comunidades; un segundo grupo que se autodesigna como indígena, mas no es hablante de lenguas amerindias; y un tercer grupo en proceso de autorreconocerse como indígenas que, aunque no hable lenguas aborígenes, empieza a reconocer su valor y el de pertenecer a una comunidad. Esto nos lleva a establecer que ante un indígena podemos tener a un individuo con un bilingüismo activo, con un bilingüismo pasivo o simplemente monolingüe en castellano. (p. 55).

#### 4.8 La etnoeducación bilingüe y los nuevos desafíos para las etnias de Colombia

Referente a los nuevos desafíos, Pulido (2012) aborda el tema de la educación bilingüe, desde varios ángulos; su pensamiento: “Los grupos indígenas de Colombia lograron ser reconocidos como grupos

con cultura y lengua propia por parte del Estado a través de la Constitución Política de Colombia de 1991” (p. 1). Coral et al. (2007), entre una serie de dificultades frente a la atención del Estado para la educación, se refieren a una de ellas en el literal f): “algunas comunidades prefieren que la educación de sus hijos se dé únicamente en lengua castellana, pues esta lengua les da mejores oportunidades” (p. 1). Más aún, para que todo esto se haga realidad, es conveniente que el gobierno apoye la construcción y desarrollo de proyectos educativos, teniendo como base la protección constitucional.

Aunque la Constitución Política de Colombia no se ciña plenamente a la realidad étnica y lingüística del país, las normas que garantizan el respeto a su cultura y su lengua deben ser aprovechadas, en consonancia con sus necesidades, proyectos socio-históricos, considerando lo siguiente:

Primero, la etnia debe tener claro su proyecto socio-histórico [...].

En segundo lugar, la etnia debe reconocer el cambio [...].

Tercero, reconocer la diversidad de cosmovisiones y lenguas a las que están expuestos.

Cuarto, “los indígenas tienen la voluntad y la capacidad de llevar a cabo esos programas” [...].

Quinto, el Estado debe promover acciones que contribuyan al conocimiento y la planeación lingüística de las lenguas vernáculas que se vaya a usar en la educación. [...] El diagnóstico debe dar cuenta de las lenguas habladas con relación a los grupos étnicos que las usan, la tenencia o no de un alfabeto para su escritura, su ámbito de uso. Este “diagnóstico supone un primer paso para el análisis de la realidad socio-lingüística de la región” [...]. (pp. 246-249).

Mosonyi (1997, citado por Pulido, 2012), resalta la importancia de que la educación intercultural bilingüe “sea una verdadera educación bilingüe, sin dar mayor protagonismo a ninguna lengua ni a ninguna cultura. Una educación para llegar al uso

simultáneo de las dos lenguas, sin ningún problema de reconocimiento de los escenarios donde se debe utilizar” (p. 248).

#### 4.9 Etnolingüística, prevención y promoción en el ámbito educativo

En esta parte del contenido del artículo es posible incluir la definición de etnolingüística que hace Martín (2018):

De hecho, fue probablemente K. Vossler quien, basándose en ideas de W. von Humboldt, llamó por primera vez la atención sobre la necesidad de estudiar las lenguas en relación con la cultura, si bien este planteamiento alcanzó su máxima expresión en la obra de E. Sapir y sus discípulos. [...] (p. 585).

Así, según Martín (2016), “la etnolingüística surge de dos tradiciones distintas: el idealismo vossleriano [...] y el estructuralismo de Sapir” (p. 184), en el que explicita la conexión entre lingüística y antropología. Entonces, se identifica etnolingüística y antropología lingüística. Debido a dos fuentes diferentes, Vossler y Sapir, no es de admirarse que las definiciones varíen. Coseriu (1981, citado por Martín, 2016), afirma que:

La etnolingüística se ha ido desarrollando de forma fragmentaria y por diferentes vías, a menudo determinadas por los intereses ocasionales de quienes han querido dedicarse al estudio de las múltiples facetas que ofrece la relación entre el lenguaje y la cultura. (p. 184).

Y continúa Martín (2016):

En sus orígenes [...] se asignó a la etnolingüística, el estudio de las lenguas “exóticas” y, dentro de ellas, de las lenguas ágrafas, conceptualizadas como la manifestación más representativa de esta categoría fundamentada en planteamientos a todas luces etnocentristas y acientíficos [...]. (p. 184).

Según Martín (2016), Robins y otros autores:

...han propuesto definir la etnolingüística como la disciplina encargada de estudiar el lenguaje y

las lenguas en relación con los grupos étnicos y su comportamiento, de modo que su objetivo sería analizar cómo la lengua y su uso efectivo en la comunicación manifiestan la cultura del grupo étnico que la emplea. (p. 185).

Así, con presupuestos de Martín (2016; 2018) se podrá incluir otras consideraciones de igual importancia respecto de la etnolingüística.

Hernández-Rosete y Maya (2016) ponen en contacto una realidad que puede considerarse injusta y desde ciertos puntos de vista escalofriantes, más aún, desde la educación de la persona y más todavía, en la persona del niño y la niña. Al respecto, se identifica que estas jornadas agudizan las desventajas escolares de los niños y las niñas, porque trabajar y estudiar llega a convertirse en una forma de vida. Expresan los autores:

Son menores que asisten exhaustos a la escuela; por eso es frecuente verles dormir en clase. Paradójicamente, es el ámbito escolar uno de los contextos en donde encuentran una tranquilidad contrastable con sus ritmos laborales:

*“Trabajamos todos los días, también trabajamos el sábado y el domingo porque es cuando más venta hay, pero esos días no voy a la escuela. Entonces descansamos un poquito por eso, porque no voy a la escuela los sábados ni los días domingo” (Niña mazahua, 12 años, cuarto de primaria).*

En la Merced, “poner el puesto” implica organizar y gestionar un espacio que no va más allá de dos metros cuadrados. [...] Ser indígena, mujer y migrante en la Merced favorece la desigualdad educativa; [...] (p. 1166).

La familia ayuda y soporta esta situación de discriminación. “En el puesto hago de comer y compro tortilla para mis hermanos” (Niña mazahua, 12 años, quinto grado, citada por Hernández-Rosete y Maya, 2016). Además, los padres de familia no tienen interés en que las niñas reciban educación, porque lo consideran una pérdida de tiempo, dado que a muy temprana edad ya aceptan que sean madres.

#### 4.10 El trabajo infantil y el olor de las aulas

El trabajo de Hernández-Rosete y Maya (2016) se considera una ayuda para ubicar el tema respecto a otras realidades:

Culturalmente, el olor existe como un recurso de distinción social y refuerza la razón clasificatoria del mundo: “lo bello no huele” dice Laporte (1989, p. 86). La discriminación en escuelas de la Merced no se reduce a la condición etnolingüística, también obedece a imaginarios sociales sobre el mal olor en las aulas. Algunos profesores creen que este fenómeno tiene que ver con la presencia de indígenas en los salones. (p. 1167).

De igual forma, creen que, al comenzar la primavera, se presenta la “temporada escolar de piojos. Los indígenas traen las epidemias de piojos cuando regresan de sus pueblos; allá estuvieron conviviendo con animalitos de campo” (Profesor mixteco, Cuarto grado, citado por Hernández-Rosete y Maya, 2016, p. 1168).

#### El bilingüismo como recurso de resistencia

Algunas investigaciones [...], sugieren que el bilingüismo en aulas urbanas genera prácticas de discriminación que favorecen la diglosia, [la que se entiende] como el contexto donde una comunidad de habla utiliza dos lenguas distintas, una de las cuales es considerada más importante que las demás [...]. (Hernández-Rosete y Maya, 2016, p. 1171).

Se ha encontrado en este trabajo situaciones injustas, porque se considera al indígena como la causa de un ‘rezago escolar’, porque los estudiantes que ingresan al primer grado, sin saber hablar español, son diagnosticados con problemas de audición o incluso cognitivos. Como evidencia de lo descrito se incluye este diálogo:

*E: ¿por qué te gustaría aprender a hablar mixteco?*

*I: Para ayudar también a mí hermana a hablar español. Porque ella no sabe mucho español y por eso está en el salón de los niños que hablan a señas.*

*E: ¿Por qué está con esos niños?*

*I: es que no habla bien español y por eso le estamos enseñando, para que sea de hablar bien el español (Niño mixteco, 9 años, tercer grado). (Hernández-Rosete y Maya, 2016, p. 1169).*

Algo más grave todavía:

Entre los docentes persiste la creencia de que cuando no hablan español, se trata de niños con problemas de lenguaje”. En el peor de los casos, son tenidos como personas con dificultades de aprendizaje y suelen ser clasificados como menores con retraso mental.

*“Llegan a la ciudad chiquitos de 6 años, a veces no hablan español. Me los mandan a sesiones de terapia de lenguaje y entonces apenas inician cursos y ya los clasifican como niños con problemas de lenguaje. Desde ese momento ya son maltratados, porque son niños a los que los profesores consideran con retraso mental” (Psicóloga responsable de Usaer). (Hernández-Rosete y Maya, 2016, p. 1169).*

Con el tiempo, es común ver a los niños:

...interactuar en los recreos con niños sordomudos o con discapacidades motrices, a quienes conocieron durante su primer año escolar. Después de dos o tres años, son alumnos bilingües que además de hablar perfectamente el español, aprenden lenguajes de señas que usan los sordomudos. (p. 1169).

Además, los docentes rechazan el multilingüismo en las aulas. “Son representaciones con cargas de violencia eugenésica, pues suponen que el bagaje etnolingüístico expresa formas de rezago sociocultural, en tanto se cree que posee atributos de inferioridad de origen biológico y orgánico” (Stern, 2005, citado por Hernández-Rosete y Maya, 2016, p. 1169).

El multilingüismo en el aula no es bien visto por los docentes [...]; entre ellos, persiste la idea de que éste origina rezago escolar, pues los estudiantes que no hablan español requieren de atención especializada para que adquieran la lengua hablada antes de su alfabetización. Esto representa un problema si el

docente no recibe el apoyo necesario para acompañar a aquellos alumnos hablantes de otras lenguas:

*“Hay compañeros que creen que los migrantes o son sordos o no pueden aprender correctamente a leer porque los ven como niños con retraso mental pero no, el problema es que uno como docente no está bien preparado para recibir niños que no hablan español, entonces a veces lo más fácil es mandarlos a educación especial” (Profesor de tercer grado, Náhuatl). (p. 1171).*

Los docentes creen no tener tiempo para las demás asignaturas como las matemáticas y otras, si se dedican a enseñar el español. Para terminar este aporte, esta situación para los investigadores es difícil de asimilar. Se refiere a la discriminación de estudiantes desde los docentes que se enfrentan a las pruebas de aprendizaje oficiales. Para comprender su actitud se incluye algunas consideraciones de Hernández-Rosete y Maya (2016):

Hablar incorrectamente el español puede ser visto como un síntoma de rezago educativo; se vuelve un estigma cuando se cree que dificulta la alfabetización y que el alumno, al ser sometido a una evaluación estandarizada, puede bajar el promedio global del grupo evaluado.

Los docentes hacen carrera magisterial y son evaluados por la Secretaría de Educación Pública; y “si el grupo evaluado muestra un nivel de rezago educativo, los intereses monetarios del docente son afectados.

La prueba Enlace favorece lo que llamamos ausentismo escolar inducido; es decir, el docente expulsa temporalmente del aula a los migrantes no alfabetizados o que no hablan bien el español; es una práctica generalizada entre los propios profesores, el día en que se aplica esta prueba. Es una forma de segregar a los menores considerados con rezago educativo, que en los casos de los planteles analizados siempre resultaron ser poblaciones indígenas bilingües. (p. 1172).

Los investigadores exponen como conclusión de su proceso de análisis, que los niños y las niñas de las escuelas donde se realizó el trabajo, sufren una doble

segregación: la primera, porque ellos y ellas llegan a la escuela con el idioma materno, y los profesores los envían a los grupos con deficiencia auditiva, lo cual hace que no sigan el ritmo de estudio de los hablantes de español. La segunda, el que tengan que someterse al 'ausentismo escolar inducido'. Esta situación es muy compleja y servirá para alertar a los docentes de la institución donde se hace esta investigación; de ahí el título elegido de este texto. Se debe declarar que el artículo de Martín (2018) ha impactado, en el sentido de mover los sentimientos profundos de un educador. Según Cárdenas, McNeil y Malaver (2012), se hace alusión al impacto ya expresado y su pensamiento interpreta el sentir: "En efecto, la aprehensión del sentido está ceñida a la comprensión (*interpretación y explicación*) y la acción" (p. 148). De esto se desprende que la *promoción* es compartir el conocimiento de las intervenciones en las escuelas mexicanas y la *prevención*, para que en las instituciones indígenas de la región awá se alerte y no exista algo que lesione la dignidad de los niños y los jóvenes.

#### 4.11 Propuestas de acción para una pedagogía intercultural

Según Merino y Muñoz (1995), se cuenta con información variada respecto de la "educación multicultural, el fenómeno migratorio, el racismo y la xenofobia, así como sobre las dificultades inherentes a la educación de los inmigrantes" (p. 128). En este contexto de pedagogía intercultural, citan a Sabater (1994), en una de sus frases magistrales: "A la «aldea global» de McLuhan se responde con la «nostalgia de la tribu»" (p. 128). Esto a su vez puede traer lo que los autores llaman la generación de la "«guetización», la marginación, el racismo y cualquier otro tipo de manifestaciones intolerantes" (p. 128), y Vázquez (1994, citado por Merino y Muñoz, 1995), propone unos principios antropológicos: "identidad, diálogo y diversidad; epistemológicos: existencia de algunos valores universales comunes a las diversas culturas; y praxiológicos y tecnológicos: programas educativos viables y eficaces" (p. 140).

Desde el fenómeno migratorio cuestionan el modelo de sociedad tradicional, y es preciso contar con su pensamiento:

El incremento cuantitativo del flujo migratorio hacia las sociedades industrializadas del cono norte y la conversión del mismo en un problema duradero ante el hecho de que la mayoría de los inmigrantes se queden permanentemente en los países de acogida, ha despertado en la conciencia de ciudadanos e instituciones, y generado en la convivencia cotidiana de estas poblaciones, acostumbradas a una sociedad fundamentada en la uniformidad, el gran problema de la diversidad. Aislarse y defenderse de esta contaminación y del constante conflicto que entraña el instalarse en la diversidad, o, por el contrario, respetar, aceptar y convivir con la misma. (p. 128).

Sáez (2002) ofrece reflexiones sobre la teoría y la práctica de la interculturalidad, concebida como un proceso que busca el reconocimiento de las múltiples formas de ver y de actuar en el mundo, que confluyen en cualquier espacio humano, y propone cauces para un diálogo crítico y transformador.

De igual forma, Vigil (2009) aborda el tema sobre pueblos indígenas y escritura, y afirma que es evidente la falta de materiales escritos fuera de la escuela. Cuanto más alejada está la escuela de un centro poblado, más probabilidades hay de no contar con material escrito fuera de ella. El Ministerio de Educación en el Perú aparece como el único proveedor de textos a las escuelas rurales; la escasez de recursos económicos de los padres y de la propia escuela contribuye a ello, pero también la poca funcionalidad de la lengua escrita, y el medio contribuye a ese comportamiento.

En México, este tema de la reflexión sobre interculturalidad se amplía con el pensamiento y aportes de Berumen y Rodríguez (2009), quienes sostienen que esta corriente se desarrolló a partir de la insatisfacción de los logros alcanzados por las políticas estatales de atención a la población indígena durante la mayor parte del siglo XX. Hacen referencia a tres principios de la educación

con enfoque intercultural según la UNESCO: primero, "la educación intercultural respeta la identidad cultural del educando, proporcionando una educación para todos, que sea pertinente y culturalmente apropiada" (p. 6). Interrogantes para reflexionar:

¿Contribuyen a este propósito, y de qué manera, los diseños curriculares, los diferentes sistemas de generación y transmisión de conocimientos, [...] con métodos de enseñanza y de evaluación pertinentes y en la propia lengua de los educandos? ¿La formación y capacitación de los maestros es adecuada y culturalmente pertinente? ¿El entorno social y las condiciones personales de los educandos son adecuados tanto en la escuela como en las comunidades de las que provienen? ¿Qué tipo de relación existe entre la escuela y la comunidad? ¿Cómo podrían transformarse estos escenarios y qué medidas podría adoptarse para lograrlo? (pp. 6-7).

Con relación al segundo principio: la educación intercultural proporciona a cada educando el conocimiento cultural, las aptitudes y habilidades necesarias para lograr una participación completa y activa en la sociedad. Berumen y Rodríguez (2009) llaman a la reflexión con interrogantes como: "¿Los métodos educativos, los procedimientos de evaluación y el lenguaje mismo son apropiados y pertinentes?, ¿Qué lenguas estamos empleando para la enseñanza, la evaluación y la comunicación cotidiana en la escuela?" (p. 7).

Como tercer principio expresan que "la educación intercultural proporciona a todos los educandos, el conocimiento cultural, las aptitudes y habilidades que les permitan contribuir al respeto, la comprensión y la solidaridad entre individuos, grupos étnicos, sociales, culturales o religiosos y naciones" (p. 8). Se interrogan en:

¿Cómo preparamos currículos y materiales que contribuyan a combatir el racismo y la discriminación, a construir una conciencia plena de la diversidad cultural y lingüística nacional?, [...] ¿Cómo educamos para la construcción del respeto a distintas formas

de pensar y de actuar, sin perder la capacidad de reflexionar críticamente sobre los valores y las perspectivas culturales tanto propias como ajenas?, ¿Los métodos de enseñanza y aprendizaje son adecuados y pertinentes, contribuyen al desarrollo de relaciones de equidad y respeto, proporcionan elementos que lleven a la colaboración y la resolución pacífica de diferencias?, ¿Cómo podrían ser [transformados] estos escenarios y qué medidas podría adoptarse para lograrlo? (p. 8).

Finalmente, plantean que:

Se requiere conocer el tipo de competencias que debe desarrollar un docente para implementar el enfoque intercultural bilingüe en la enseñanza; las competencias didácticas que debe poseer; las actitudes y formas de interacción que debe establecer con sus alumnos y con los padres de familia y la comunidad. [...]. Y como propuesta de un proyecto innovador, se interrogan: ¿Cómo puede darse el desarrollo de plataformas multimedia para apoyar la educación intercultural bilingüe? (pp. 27/51).

#### 4.12 Componente pedagógico

Las pedagogías indígenas son la guía para la cesión, recreación e intercambio en la sabiduría ancestral emanada de la ley de origen, ley de vida, Derecho mayor o derecho propio, que desarrollan los conocimientos del pueblo Awá. Las didácticas en el contexto indígena se dan teniendo en cuenta las experiencias cotidianas a partir de sus usos y costumbres. La pedagogía es uno de los medios que aporta a los pueblos a la revitalización integral de su cosmovisión. Hacen parte de este componente, los sueños, juegos, problemas, agua, lagunas, el mar, los desiertos, la chagra, espacios de socialización, capacitación, intercambio y recreación de la cultura en general. De esta manera, los pueblos indígenas han desarrollado un Sistema Educativo Indígena Propio (CONTCEPI, 2013), que busca, por medio de la integración de toda la comunidad en general, las estrategias educativas que contribuyan en su plan educativo indígena cultural, comunitario y territorial.

Ahora bien, haciendo una reflexión del componente pedagógico indígena, es conveniente abrir el espacio hacia el otro lado del mundo, puesto que por ser tan ortodoxos en 'lo propio', se corre el riesgo de entrar en una encerrona que no da para más. Es por esto que se hace alusión a Cruz y Taborda (2014), quienes se refieren a "la pregunta, como estrategia hermenéutica" (p. 260) y al referirse a Gadamer (2005) expresan: "Al cierre de su obra *El giro hermenéutico*, destaca que sin preguntas no hay pensamiento, recurriendo a ello en *Verdad y método I* al exponer que «el que quiera pensar tiene que preguntarse»" (p. 238). Entonces, en el componente pedagógico se puede asegurar que el indígena que aprende, ya sea frente al río o la quebrada o fuera de éstos, sea su pensamiento "activo" y "personal" (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983, p. 46), o metacognitivo en su "sentido más intrínseco" (Marroquín, Sandoval y Benavides, 2017, p. 127), o que los estudiantes más destacados entren en un proceso de "autopoiesis" como lo expresan Mayor, Suengas y González (1995, p. 58). De igual forma, se alude a la neuroeducación como un proceso que tiene todo ser humano cuando de aprender se trata, según su sentir y experiencias. Todo ser humano indígena o no, se ve abocado en el aula a que su maestro, si no tiene el conocimiento que, en este caso es el idioma awapit, lesione los esquemas de aprendizaje del indígena awá.

En este sentido, Mora (2018) desde su dominio en el tema, advierte sobre la importancia de la educación, aplicable según los temas tratados en uno de los cuatro mundos de la cosmovisión y espiritualidad awá y sostiene que, precisamente los primeros años de ese acelerado proceso de la adquisición de emoción-sentimientos-conocimiento, lenguaje, son el periodo de desarrollo que mayor atención está recibiendo de la neurociencia y la psicología cognitiva y también, en parte, de las ciencias sociales, porque es cada vez más obvio que durante este periodo se debe sentar las bases sólidas para la educación y sus consecuencias para el futuro de la persona.

De igual manera, este componente pedagógico que tiene como punto de referencia la población

Awá, está definido para orientar el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), entendido como una estrategia que aporta al desarrollo del plan de vida, centrado en la territorialidad, organización, cultura y jurisdicción propia; propone alternativas a los problemas productivos, eco-ambientales, sociales y culturales. El PEC fomenta el currículo con enfoque intercultural, teniendo en cuenta diferentes contextos, a partir de la caracterización de los saberes, conocimientos, valores, actitudes, sentimientos y potencialidades de la vida para la vida, procedente de la propia realidad de los pueblos. También cabe preguntarse, de acuerdo con la realidad ¿Cómo hacer con los educadores que trabajan en contextos diferentes a sus lugares de origen? Tratar de responder implica acudir a los autores que hacen referencia a los modos de vivir una experiencia de este estilo.

## 5. Conclusiones

Son muchos los autores que han incursionado en la interculturalidad del pueblo Awá, en su espiritualidad, que constituye un sendero por donde transitan los pueblos indígenas, quienes tienen como orientación de vida, la educación propia, el derecho mayor, los cuatro mundos, las huellas y los contenidos de aprendizaje. Este artículo de revisión teórica, como su nombre lo indica, deja abierta la posibilidad de continuar profundizando en los contenidos expuestos a lo largo de este trabajo académico. El abordaje de la espiritualidad en sus diversas expresiones, la interculturalidad y otros aspectos, deja una extraña sensación de acercarse a un mundo que es distante al mundo occidental. El temario que se ha incluido es fruto de la consulta a propios y foráneos y de esta manera, se ha enriquecido el quehacer investigador.

## 6. Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

## Referencias

- Agar, C. (2017). *Hacia una educación intercultural: Análisis comparativo de iniciativas estatales y de la sociedad civil*. (Tesis de Maestría). Universidad de Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/147202>
- Aguado, T. (2004). *Investigación en Educación intercultural*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (2.ª ed.). México: Trillas.
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá, Colombia: Editorial El Manual Moderno Ltda.
- Berumen, G. y Rodríguez, B. (2009). *Líneas de investigación en educación intercultural. Dirección de investigación y evaluación. Coordinación General de Educación intercultural y bilingüe. Secretaría de Educación Pública*. Recuperado de <https://eib.sep.gob.mx/isbn/9708142034.pdf>
- Cantón, I. y Pino, M. (2014). *Diseño y desarrollo del currículo*. Madrid, España: Alianza Editorial S.A.
- Cárdenas, A., McNeil, A. y Malaver, R. (2012). Comprensión, Sentido y Pedagogía. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(2), 146-162.
- Castillo, E. y Caicedo, J. (2008). *La educación intercultural Bilingüe: El caso colombiano*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI). (2013). Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio - S.E.I.P. Recuperado de <https://bit.ly/2EJE7R2>
- Coral, M., Achicanoy, A., Delgado, L. y Melo, J. (2007). *La etnoeducación en la Constitución Política de 1991: base de la diversidad étnica y cultural de la nación*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Cruz, J. y Taborda, J. (2014). Pregunta, saber y pedagogía en clave fenomenológica-hermenéutica. *Discusiones Filosóficas*, 15(24), 257-282.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994 "por la cual se expide la ley general de educación". Bogotá, Colombia. Recuperada de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Constitución Política de Colombia. (1991). [Constitución]. Recuperada de <http://extwprlegs1.fao.org/docs/pdf/col127440.pdf>
- Expósito, M. (2003). *Diagnóstico rural participativo: una guía práctica*. Santo Domingo, República Dominicana: Centro Cultural Poveda.
- Guido, S. (2015). *Interculturalidad y Educación en la ciudad de Bogotá: Prácticas y contexto Universidad Pedagógica Nacional*, (Colección Tesis Doctorales).
- Hernández-Rosete, D. y Maya, O. (2016). Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1161-1176.
- Herrera, M. (2016). *El Conquistador Conquistado. Awás, Cuayquer y Sindaguas en el Pacífico colombiano, siglos XVI-XVIII*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes. Doi: 978-958-774-186-5
- Laporte, D. (1989). *Historia de la mierda* (Trad. Nuria Pérez de Lara) (3.ª ed.). Valencia, España: Editorial Pretextos.
- Marroquín, M., Sandoval, M. y Benavides, M. (2017). *Un nuevo escenario pedagógico e investigativo con enfoque constructivista*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial UNIMAR.
- Martín, J. (2016). Hacia una caracterización de una disciplina lingüística (casi) olvidada: la etnolingüística. *ELUA*, 30, 181-212.
- (2018). La etnolingüística como disciplina científica. Propuesta de definición y ámbitos de

- estudio. Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral, Vigo, 13-15 de xuño de 2018.
- Mayor, J., Suengas, A. y González, J. (1995). *Estrategias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid, España: Editorial Síntesis, S.A.
- Mejeant, L. (2001). Culturas y lenguas indígenas del Ecuador. *Revista Yachaikuna*. Recuperado de <http://icci.nativeweb.org/yachaikuna/1/mejeant.pdf>
- Merino, J. y Muñoz, A. (1995). Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 307. *Educación Intercultural..*
- Ministerio de Educación Ecuador. (2009). AWAPIT. P+K+H KAMMU. Gramática Pedagógica. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/Awapit-Gramatica-pedagogica.pdf>
- Mora, P. (2012). *Palabra y Letra del Pueblo Awá* (Tesis de Maestría). Universidad de Nariño. Recuperado de <http://biblioteca.udenar.edu.co:8085/atenea/biblioteca/90666.pdf>
- Mora, F. (2018). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. España: Alianza Editorial.
- Pulido, Y. (2012). La etnoeducación bilingüe: logro político y desafío para las etnias. *Lenguaje*, 40(1), 231-254.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1997). *Nuestra diversidad Creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. Madrid, España: Ediciones UNESCO.
- Orozco-López, E. (2018). ¿Autonomía educativa o interculturalidad? La educación alternativa entre los pueblos originarios de Chiapas, México. *Revista Colombiana de Educación*, (74), 37-61.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Edgardo Lander (Comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
- Rodríguez, B. y Becerril, V. (2014). Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. *Perfiles Educativos*, 36(145), 200-212.
- Rodríguez, M. (2017). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Íconos, Revista de Ciencias Sociales*, (60), 217-236. DOI: <https://doi.org/10.17141/iconos.60.2018.2922>
- Rojas, T. (1998). La etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer. *Palabra y Cultura*, 19, 40-43.
- Rojas de Rojas, M. (2004). Identidad y cultura. *Educere*, 8(27), 489-496. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35602707.pdf>
- Sáez, P. (2002). *Educación en la escuela intercultural*. Madrid, España: Editorial CCS.
- Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 3(5), 82-96.
- Vigil, N. (2009). Pueblos indígenas y escritura. Culturas, diversidad cultural, escritura, pueblos indígenas. Recuperado de <https://aulaintercultural.org/2005/02/25/pueblos-indigenas-y-escritura/>
- Walsh, C. (s.f.). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y revivir. Recuperado de [www.maxwell.vrac.puc-rio.br](http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br)
- (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar y Abya Yala.
- (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Ponencia presentada en el Seminario *Interculturalidad y Educación Intercultural*, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.

# UNIMAR

