

**SENTIDOS DE DIVERSIDAD CULTURAL: AVIZORANDO LOS CAMINOS DE LAS
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA IDENTIDAD CULTURAL**

**JOSÉ MARIO ESCOBAR PAGUAY
LUIS ANDRÉS AYTTE CABRERA
MARÍA ELENA ROSERO CAMPIÑO**

**Tesis presentada al Instituto Pedagógico de la Facultad de Ciencias Sociales y
Humanas de la Universidad de Manizales para la obtención del Título de**

**Magister en:
Educación desde la Diversidad**

**Directora:
MARÍA FERNANDA MARTÍNEZ HOYOS
Magister en Educación desde la Diversidad**

**San Juan de Pasto
Julio de 2016**

Agradecimientos

A la fuerza ordenadora de la Naturaleza, Dios-Naturaleza, Naturaleza-Dios de la cual todos los seres dependemos.

A la comunidad Gran Sábalo del pueblo Awá, por sus espacios de sabiduría, caminos de identidad y pervivencia.

A nuestra asesora de investigación María Fernanda Martínez, quien nos ayudó a vislumbrar el camino que recorrimos, aprendiendo y compartiendo nuevas experiencias de vida.

Finalmente a aquellos y aquellas hoy invisibles, mañana por la fuerza creadora visibilizados...

Dedicatoria

A mi familia por su apoyo incondicional, comprendiendo en los fugaces encuentros las reales lejanías.

A mis hijos Angie Silvana y Yilver Mario por el entendimiento en la ausencia, a quienes invito a la perseverancia frente a los desafíos de la vida.

A mis compañeros de investigación María Elena cuyo ánimo constante permeo en el crecer colectivo y Luis Andrés por su orientación, por su lucha en el camino y en el pensar de los pueblos nunca minorías.

José Mario Escobar Paguay

Dedicatoria

Le dedico este logro a Dios, por ser la mano que me sostiene y por darle sentido a mi existencia.

A mi hijo Maximiliano, el artífice de mis sueños y proyectos y el principal motor que impulsa mi vida.

A mi familia y a las personas que amo, por su apoyo y comprensión al sacrificar sus espacios y sus tiempos.

A mis compañeros de este viaje, por recorrer el camino juntos y compartir sus experiencias vitales conmigo.

María Elena Rosero Campiño

Tabla de Contenido

Resumen	11
1. Presentación	113
2. Justificación.....	16
3. Antecedentes	244
4. Contextualización y elaboración de la ruta histórica.....	411
5. Planteamiento del Problema	533
5.1 Formulación del problema.....	677
5.2 Preguntas problematizadoras	677
5.3 Objetivos.....	677
5.3.1 Objetivo General.....	677
5.3.2 Objetivos Específicos.	688
6. Marco Legal.....	68
6.1 Marco internacional.....	68
6.2 Marco nacional.....	70
7. Referente Teórico.....	73
7.1 Cultura.....	73
7.2 Diversidad.....	76
7.3 Diversidad cultural.....	80
7.4 Multiculturalidad	855
7.5 Interculturalidad.....	899
7.6 Enfoque intercultural en la educación	966
7.7 Prácticas pedagógicas	999
7.8 La interculturalidad en la práctica pedagógica	1022
7.9 Educación propia	1055
7.10 Identidad.....	107
7.11 Identidad cultural.....	1088

8. Marco Conceptual	11010
8.1 Sentidos	11010
8.2 Cultura	11111
8.3 Diversidad.....	11111
8.4 Diversidad cultural	11212
8.5 Multiculturalidad	11212
8.6 Interculturalidad.....	11212
8.7 Identidad	11212
8.8 Identidad cultural.....	11313
8.9 Prácticas pedagógicas	11313
8.10 Educación propia	1144
8.11 Pedagogías indígenas propias.....	1144
8.12 Pensamiento propio	1155
8.13 Saberes propios.....	1166
8.14 Conocimientos propios	1166
8.15 Etnoeducación	1166
8.16 Cosmovisión	1177
8.17 Cosmogonía.....	1188
8.18 Importancia de la lengua para la pervivencia de la cultura	1188
9. Metodología	119
9.1 Método.....	1199
9.2 Procedimiento de investigación.....	12222
9.3 Participantes	12323
9.4 Técnicas de recolección de información.....	125
10. Hallazgos	1299
10.1 Escuela: escenario de interacción étnica y cultural	1299
10.2 Sentidos de los docentes frente a la diversidad cultural	13232
10.2.1 Ser docente indígena y fortalecer la identidad cultural.....	135
10.2.2 Ser parte docente no indígena y sentirse parte de la comunidad.	1356
10.3 Abordaje de la diversidad cultural en el aula	1388

10.3.1 Transmisión de saberes e investigación cultural.....	1399
10.4 Prácticas Pedagógicas.....	1411
10.4.1 Prácticas pedagógicas intencionales.	14344
10.4.1.1 Proyectos pedagógicos culturales.....	147
10.4.2 Prácticas pedagógicas ocultas.....	1499
10.5 Reflexión de prácticas pedagógicas.....	154
10.5.1 Prácticas que fortalecen la identidad cultural.	¡Error! Marcador no definido.56
10.5.2 Minga de pensamiento.....	158
11. Conclusiones.....	161
12. Recomendaciones	¡Error! Marcador no definido.64
13. Bibliografía	16565

Lista de Tablas

Tabla 1. Posiciones personales de los docentes frente a la identidad	13939
--	-------

Lista de Figuras

Figura 1. Etapas del procedimiento de investigación	123
Figura 2. Sentidos de los docentes frente a la diversidad cultural	135
Figura 3. Prácticas pedagógicas intencionales y ocultas.....	152
Figura 4. Reflexión de prácticas pedagógicas.....	156
Figura 5. Minga de pensamiento.....	158

Lista de Imágenes

Imagen 1. Vivienda Awá Sector Predio El Verde.....	444
Imagen 2. Imagen sin título.....	455
Imagen 3. Imagen sin título.....	466
Imagen 4. Congreso UNIPA Sector Predio El Verde	477
Imagen 5. Origen y cosmovisión Awá.....	48
Imagen 6. IETABA Sector Predio El Verde	522
Imagen 7. Imagen sin título.....	522
Imagen 8. Imagen sin título	1288
Imagen 9. Mapa del territorio indígena Awá	1299
Imagen 10. Estudiantes IETABA.....	¡Error! Marcador no definido.
Imagen 11. Entrevista docente hablante awapit.....	136
Imagen 12. Docente no indígena.....	141
Imagen 13. Docente no indígena.....	143
Imagen 14. Imagen sin título.....	146
Imagen 15. Imagen sin título.....	151
Imagen 16. Imagen sin título.....	153
Imagen 17. Minga de pensamiento.....	161

Sentidos de diversidad cultural: avizorando los caminos de las prácticas pedagógicas en la identidad cultural

Resumen

El presente estudio surgió a partir de la pregunta sobre los sentidos que construyen los docentes de la Institución Educativa Técnica Agroambiental Bilingüe Awá - IETABA frente a la diversidad cultural y las implicaciones de sus prácticas pedagógicas en la formación de la identidad cultural de sus estudiantes. Para dar respuesta a la pregunta de investigación se trabajó desde la perspectiva de investigación histórico-crítica con un enfoque cualitativo. Para el diseño metodológico se aplicó la etnografía crítica, utilizando técnicas e instrumentos para la recolección de la información como la entrevista semiestructurada con informantes clave, la historia de vida, el diario de campo, la observación participante y no participante, el análisis documental y las mingas de pensamiento. Los hallazgos encontrados a través del proceso investigativo permiten analizar y comprender las siguientes categorías emergentes: *Ser docente indígena y estar comprometido con el fortalecimiento de la identidad cultural Awá, ser docente no indígena y sentirse parte de la comunidad; el abordaje de los docentes frente a la diversidad cultural en el aula y las prácticas pedagógicas que fortalecen la identidad cultural*. En las conclusiones y recomendaciones, se aborda la diversidad cultural como una posición personal e institucional de reflexión y movilización de los procesos de enseñanza-aprendizaje-enseñanza, encaminados hacia la implementación de una etnoeducación que comience a dialogar con la educación occidental, que reconozca y respete la diversidad cultural propia y de otras comunidades, y que esté respaldada por el Estado a través de la aplicabilidad de la normatividad para los grupos étnicos.

Palabras Claves: Sentidos, diversidad, diversidad cultural, identidad, identidad cultural, educación, prácticas pedagógicas, etnoeducación.

Abstract

Meanings of the cultural diversity: keeping the ways of pedagogical practices in the cultural identity

The present study arose from the research question about the senses that teachers of the educational institution “Técnica Agroambiental Bilingüe Awá - IETABA” build on the cultural diversity and the implications of their pedagogical practices in the formation of the cultural identity of their students. To answer the research question, we worked from the perspective of the critical historical research with a qualitative approach. The methodological design applied was the Critical Ethnography, the techniques and instruments used for the data collection were the semi-structured interview with key informants, life history, field journal, participant and non-participant observation, documentary analysis and “mingas” of thought. The findings through the research process allow us to analyze and understand the following emerging categories: *to be an indigenous teacher and to be committed to the strengthening of the Awa cultural identity, be non-indigenous teachers and feel like a part of the community; addressing cultural diversity in the classroom and the pedagogical practices that strengthen their cultural identity.* The cultural diversity is treated in the conclusions and recommendations chapter, as a personal and institutional position of reflection and mobilization of the teaching-learning-teaching towards an etnoeducación that it begins to dialogue with the western education, that recognizes and respects their own cultural diversity and other communities, and that is supported by the State through the applicability of the regulations for ethnic groups.

Keywords: Meanings, diversity, cultural diversity, identity, cultural identity, education, pedagogical practices, ethnoeducation.

1. Presentación

El presente artículo hace parte del macro proyecto de investigación: “Sentidos de género y diversidad en la escuela de la Universidad de Manizales” y del estudio denominado “Sentidos de diversidad cultural en los docentes y las implicaciones de sus prácticas pedagógicas en la formación de la identidad cultural de sus estudiantes” realizado en la Institución Educativa Técnica Agroambiental Bilingüe Awá (IETABA), Corregimiento El Diviso - Municipio de Barbacoas, Departamento de Nariño.

La presente investigación tuvo como propósito develar los sentidos que los docentes construyen frente a la diversidad cultural y la relación de éstos con las prácticas pedagógicas desarrolladas en la formación de la identidad cultural de los estudiantes de la Institución Educativa Técnica Agroambiental Bilingüe Awá (IETABA) ubicada en el Municipio de Barbacoas, Departamento de Nariño (Colombia), en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe que plantea la Institución Educativa, teniendo como escenario de estudio el contexto indígena de la comunidad *Inkal Awá*, que traduce gente de la montaña o selva, la cual está ubicada al sur occidente del Departamento de Nariño y fundamenta su razón de ser, su origen e identidad, su sabiduría y autonomía en la montaña, en la biodiversidad del territorio. (Mandato Educativo del pueblo indígena Awá¹, 2010).

¹ Es una política educativa que se establece como eje articulador de los avances que se han tenido en materia de educación en la comunidad Awá. Este documento recoge el pensamiento sagrado, el pasado y presente del pueblo Awá, bases, pilares, lineamientos y mandatos orientadores, con el fin de proyectarse hacia el futuro y garantizar la continuidad cultural como pueblo originario.

Los aspectos generales del presente estudio se dirigen a la descripción detallada del contexto donde los docentes desempeñan su quehacer docente, dando cuenta de su acontecer histórico, político, cultural y social, para luego dotar de significado todo lo que éstos piensan y hacen respecto a la diversidad cultural, teniendo en cuenta las características de la IETABA que se propone mediante el Proyecto Etnoeducativo Comunitario² (PEC), la implementación de una educación intercultural de los estudiantes, propósito que requiere observar y comprender cómo los argumentos conceptuales, teóricos, políticos o mandatos educativos desarrollados en torno a la diversidad cultural, la multiculturalidad e interculturalidad se aplican en la práctica. Otro aspecto importante a resaltar, es que los estudiantes de la IETABA en su mayoría pertenecen a la comunidad indígena Awá, quienes proceden del interior del resguardo indígena Awá conservan la lengua *awapit* y los que proceden del sector de la carretera Pasto-Tumaco hablan el idioma castellano. La población afrodescendiente y mestiza que hace parte de la IETABA, también pertenece al resguardo por algún vínculo de parentesco con los indígenas Awá. Por su parte, los docentes vinculados a la IETABA en su mayoría son mestizos provenientes de los municipios de Pasto y Túquerres, y en menor medida indígenas Awá hablantes de *awapit* e indígenas no hablantes de *awapit*.

Con respecto a la diversidad cultural, el presente estudio tiene como objetivo develar los sentidos que están construyendo los docentes frente a ésta categoría y analizar cómo en sus prácticas se está abordando la diversidad cultural de sus estudiantes, por lo tanto es fundamental hacer una lectura de la diversidad cultural entendida como fuente de desarrollo difundida por las

² Es una herramienta en permanente consolidación y cambio, acorde a la dinámica de la comunidad y del proceso educativo, una posibilidad de desarrollo, un hilo conductor que permitirá ver los puntos de llegada y las metodologías para alcanzarlos. El documento permite revelar lo que la comunidad educativa se propone desarrollar a través de actividades integrales e interculturales, formando su propio pensamiento pedagógico con la finalidad de mejorar la calidad de los procesos de formación de los niños, niñas, jóvenes, padres de familia y la comunidad en general; teniendo en cuenta el plan de vida.

diferentes culturas y pueblos en cooperación mutua y respeto a la diferencia, y hacer una lectura de la identidad cultural, como la expresión de sus tradiciones, historicidad, mitos y leyendas, valores y concepción del mundo.

Un segundo aspecto, está relacionado con las prácticas pedagógicas que se implementan de forma intencional o aquellas que se reproducen en la cotidianidad del contexto escolar mediante el currículo oculto, para la formación de la identidad cultural de los estudiantes y que es proyectada en la diversidad cultural de la comunidad educativa. En este sentido, la IETABA plantea como propósito institucional en el Proyecto Etnoeducativo Comunitario (PEC) del año 2014, formar una comunidad educativa activa, participante, crítica, creativa y constructiva, propiciando la interculturalidad, el respeto a la cosmovisión y a la identidad cultural de la comunidad educativa; lo cual implica, que el docente asuma el compromiso de propiciar el proceso de cambio estructural en los procesos de enseñanza-aprendizaje; ya que según la revisión documental del Plan de Salvaguarda Étnica del Pueblo Indígena Awá³, Plan de Vida de las Comunidades Indígenas del Pueblo Awá⁴, Mandato Educativo del Pueblo Indígena Awá, PEC, y Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), se evidencia la intención de fortalecer la identidad cultural y de propiciar la interculturalidad, además, en la observación exploratoria del contexto de manera general se puede señalar que las prácticas pedagógicas desarrolladas en la comunidad Awá reflejan que el quehacer educativo cotidiano sigue enmarcado en modelos

³ Es una herramienta integral que parte del autorreconocimiento colectivo y crítico-reflexivo de la minga de trabajo y la suma de voluntades entre las comunidades, líderes, autoridades y organizaciones indígenas, que establece políticas y estrategias orientadas desde la ley de origen y los principios del plan de vida, para garantizar la pervivencia y la supervivencia como pueblo, en condiciones de equilibrio en medio de la interculturalidad a través de los tiempos.

⁴ Es un instrumento de planeación y administración que se construye a partir de un proceso participativo de autodiagnóstico y del ejercicio de elaboración de proyectos. Es un lineamiento del pensamiento propio sobre los problemas que afectan a la comunidad Awá y la base para definir sus propias prioridades en materia de desarrollo. A través del plan de vida se manifiesta la concepción de la vida en todas sus etapas, mediante la interacción directa con el territorio; buscando un equilibrio espiritual, individual, natural y comunitario, a partir de las prácticas culturales para el manejo y preservación de la naturaleza.

tradicionalistas y conductistas, de ahí la importancia y pertinencia de desarrollar una investigación encaminada a fortalecer la identidad cultural y crear los espacios para que la comunidad educativa reflexione y se movilice frente al mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje-enseñanza.

2. Justificación

El presente trabajo de investigación tiene como propósito central develar los diversos sentidos que construyen los docentes de la IETABA frente a la diversidad cultural y las implicaciones de sus prácticas pedagógicas en la formación de la identidad cultural de sus estudiantes, lo cual puede constituirse en factores que posibilitan o dificultan aproximarse al desarrollo de una educación intercultural como es el propósito del Plan de Salvaguarda, el Mandato Educativo y el PEC de esta comunidad. Lo anterior, implica la necesidad de fortalecer los conocimientos propios y enriquecerlos con los conocimientos occidentales mediante un diálogo de saberes, caracterizado por el reconocimiento de la diversidad cultural como un valor positivo, el reconocimiento de los saberes propios de cada grupo étnico, la puesta en común e intercambio de sus experiencias y aportes y, el establecimiento de acuerdos que son legitimados y puestos en práctica colectivamente. Al mismo tiempo, ésta posición invita a la comunidad a analizar detenidamente su realidad educativa, puesto que en la actualidad a pesar de que la IETABA, está inmersa en un programa curricular bilingüe e intercultural orientado por el Mandato Educativo del Pueblo Awá, que busca la pervivencia de su cultura a través de la conservación de su lengua propia, sus usos, costumbres, valores y creencias; todavía se sigue privilegiando en gran medida los conocimientos y contenidos educativos establecidos en el programa curricular emanado del Ministerio de Educación Nacional (MEN), el cual tiene otro

tipo de intereses, como por ejemplo mejorar los resultados de las pruebas de calidad educativa. En este sentido, surge la necesidad de contribuir a la movilización de la comunidad educativa hacia el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural, para que no sea un proceso que compete sólo a los grupos étnicos, sino que se vivencie en la cotidianidad a través de las prácticas pedagógicas que se implementan dentro y fuera del aula.

Al respecto, la normatividad en el contexto internacional y nacional destaca la importancia de responder a las necesidades particulares de los pueblos indígenas en materia de educación, reconociendo la necesidad de fomentar escenarios y experiencias que posibiliten la pervivencia de su diversidad cultural. Dentro de los principales tratados que fortalecen los procesos organizativos para la protección de los derechos de las comunidades indígenas en el marco de la diversidad cultural y la interculturalidad, está el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) ratificado en Colombia a través de la Ley 21 de 1991, que plantea que la educación de los pueblos indígenas y tribales, deberá responder a las necesidades e intereses en su territorio, tales como su cosmovisión, identidad, usos y costumbres; sin embargo, la aplicación de la normatividad que rige la educación para grupos étnicos, no ha logrado avances importantes en la construcción y fortalecimiento de modelos etnoeducativos acordes con sus necesidades, características y formas de vida. Por lo tanto, es evidente que se necesita articular coherente y efectivamente las políticas educativas al proceso de reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y social de aquellas comunidades y grupos con formas y concepciones de vida distintas a la cultura hegemónica occidental, que se transmiten en la escuela tradicional, a fin de garantizar la pertinencia de su educación y la pervivencia de su cultura. En este sentido, la Constitución Política de Colombia de 1991, en su Artículo 7, preceptúa que “el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación” y, en su artículo 68, reglamenta que “(...)

los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural (...). Al respecto, es preciso tener en cuenta que en el contexto Colombiano, se han dado importantes avances en el tema de educación para los grupos afrocolombianos, indígenas y rom (gitanos), a lo cual se le ha denominado “etnoeducación”. Si bien es cierto, que en Colombia se ha acuñado el término de etnoeducación, en adelante se utiliza en la presente investigación el término “educación propia” haciendo primar el respeto a los usos y costumbres y al Mandato Educativo del pueblo indígena Awá.

Desde los años 70, el gobierno nacional, gracias a la organización, movilización y resistencia de grupos denominados “étnicos”, ha aprobado proyectos educativos que han adquirido mayor fuerza con la promulgación de la Constitución Política de 1991. Sin embargo, los mecanismos para el fortalecimiento de la diversidad étnica y cultural se han estancado, por las diferentes posiciones y directrices adoptadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), que busca homogeneizar la educación sin articular los modelos educativos a las características y necesidades de las comunidades indígenas; frente a lo cual se ha propuesto como alternativa de mejoramiento de la educación, el Sistema de Educación Indígena Propia (SEIP, 2013), que busca un dialogo intercultural entre los pueblos indígenas de Colombia y el MEN.

A pesar de la promulgación del Decreto 804 de 1995, que reglamenta la atención educativa para grupos étnicos y el Decreto 1953 de 2014, que reconoce los derechos fundamentales de los pueblos indígenas, en la práctica, estos derechos sólo son reconocidos por los grupos interesados, más no por la nación Colombiana. Al respecto Aristizábal (2000, p. 6) menciona que:

A pesar de que la diversidad es un hecho cotidiano, los colombianos no logran asimilarla, ya que se continúa mirando a los otros como extraños e incluso como enemigos y se sigue pensando que los únicos valores validos son los de los “blancos” o mestizos.

En el caso del Mandato Educativo y el Plan de Salvaguarda Étnica del pueblo Awá⁵ (2012), al que se dirige el presente estudio, se observa que debido a su reciente organización, ha sido difícil lograr un auténtico entendimiento con el MEN y ello ha conllevado a su lento avance en la implementación de un modelo de educación propia, pues, todavía no hay un camino definido a través del cual la educación propia y la occidental se encuentren, interactúen y se enriquezcan mutuamente en beneficio de sus comunidades.

Ahora bien, abordar la educación desde el marco de la interculturalidad puede contribuir a obtener los resultados que tanto el gobierno como la comunidad esperan del sistema educativo, permitiendo desde los principios de la interculturalidad, la construcción del proceso enseñar-aprender-enseñar a partir de la articulación y el impulso del desarrollo de conocimientos propios y occidentales que contengan los saberes ancestrales de la comunidad Awá, pero que también integren los saberes de los sujetos y culturas que interactúan con esta comunidad.

Particularmente, en el caso de la IETABA, se identifican tres grupos de estudiantes (*Pih kammurus*): a) aquellos pertenecientes a la comunidad indígena Awá, b) los mestizos y c) las comunidades afrocolombianas; de igual manera se identifican tres grupos de docentes (*Pih kamtam mika*): a) aquellos que son bilingües (castellano-*awapit*), b) los que pertenecen a la comunidad indígena Awá no hablantes de *awapit* y c) los docentes de “afuera” son mestizos oriundos de los municipios de Pasto y Túquerres.

⁵ Es una herramienta integral que establece políticas y estrategias orientadas a la pervivencia y la supervivencia como pueblo indígena.

Por lo anterior, resulta importante preguntarse, cómo en la práctica los docentes de la IETABA, desde sus posiciones, perspectivas, diferencias, potencialidades y limitaciones; están comprendiendo la diversidad cultural de sus estudiantes y afianzando su identidad cultural, en concordancia con la Constitución Nacional, las políticas del MEN y el Mandato Educativo de la comunidad indígena Awá, así como también cómo se ve reflejada en los procesos formativos de los estudiantes y en el proceso de implementación de una educación propia e intercultural. Por tal razón, es pertinente acercarse y entender su contexto, sus necesidades más sentidas y su visión a futuro para fortalecer su proceso educativo.

Al respecto, la normatividad básica para la etnoeducación colombiana plantea en el artículo 55 de la Ley General de Educación (1994, p. 37) que:

La educación para grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos para la presente Ley y tendrá en cuenta, además, los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, 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.

Sin embargo, para la educación del pueblo *Inkal Awá*, esos principios todavía no han madurado por situaciones externas como la violencia por el conflicto armado, el desplazamiento forzado y el narcotráfico, que han influido negativamente en las formas de vida de la comunidad al interrumpir sus procesos comunitarios y al obstaculizar su proyección de futuro. A pesar de ello, se han presentado avances en materia del fortalecimiento de la organización indígena, lo cual ha permitido el reconocimiento del gobierno frente a su autonomía. En el caso particular de

la IETABA, se han materializado los nombramientos en propiedad de los docentes que laboran dentro de su territorio, así como también se ha avanzado en la adecuación y dotación de la planta física con recursos tecnológicos, biblioteca comunitaria, espacios recreativos, albergues estudiantiles y la reserva natural utilizada para el trabajo de investigación de docentes y estudiantes.

Con respecto a la relevancia y pertinencia de la presente investigación, se considera que es teóricamente relevante porque permitió reflexionar y aportar a la construcción de los conceptos y perspectivas teóricas en materia de identidad cultural y diversidad cultural en el aula, así como de prácticas pedagógicas de los docentes, conocimientos que aportan a reducir la brecha entre el discurso y la práctica. A su vez, la presente investigación es relevante y pertinente en el aspecto práctico porque contribuyó a la movilización de la comunidad educativa en el proceso de construcción de un modelo pedagógico propio, ya que la IETABA carece del elemento más importante para la gestión de los procesos de una Institución Educativa, el cual es el modelo pedagógico.

Se considera también que el presente estudio se torna pertinente en el aspecto social, porque abordó una problemática real y actual experimentada por los docentes que laboran en la IETABA. Este abordaje no sólo describió los aciertos, limitaciones y/o dificultades de sus prácticas pedagógicas respecto a la formación de la identidad cultural de sus estudiantes, sino que permitió analizar el rol que cumplen los docentes a través de sus prácticas pedagógicas y su participación comunitaria en un contexto etnoeducativo.

Finalmente, se considera que la presente investigación es viable metodológicamente, porque se contó con el aval comunitario otorgado por el gobernador del Resguardo Indígena Gran Sábalo del año 2014-2015, el gobernador del Resguardo Indígena Gran Sábalo del año

2015-2016 y el señor Rector de la IETABA. Además, en la fase exploratoria del trabajo de campo se establecieron algunos contactos con los propios actores educativos, principalmente los docentes, directivos y autoridades de la comunidad, que permitieron recoger, sistematizar y analizar información preliminar sobre algunas limitaciones existentes entre el discurso y la práctica durante los procesos educativos en el aula, que muestran la coherencia con los propósitos del presente estudio y las necesidades identificadas por la comunidad; así mismo, se identificó en las mingas de pensamiento⁶ la necesidad de la comunidad de la pervivencia de los conocimientos ancestrales, costumbres y tradiciones, para que éstos se sigan transmitiendo a las nuevas generaciones y de esta manera se reafirme la importancia de la escuela para ayudar a fortalecer estos aspectos. Por lo tanto, la metodología de la investigación permitió comprender los sentidos que construyen los docentes frente a la diversidad cultural y las implicaciones de sus prácticas pedagógicas en la formación de la identidad cultural de sus estudiantes, con lo que se realizó un acercamiento de la teoría a la práctica en el aula de clases, para lo cual se abordaron cuestiones importantes como: ¿Qué se les ha enseñado a los etnoeducadores de la IETABA sobre identidad cultural, diversidad cultural e interculturalidad y desde qué perspectivas?, ¿Cuál sería el perfil del docente para fortalecer la identidad cultural?, ¿Cuáles son sus compromisos comunitarios?, ¿Cómo son sus relaciones con las autoridades tradicionales?, ¿Cómo entendemos la diversidad cultural y la interculturalidad establecidas en el PEC?, ¿Cómo se expresa la diversidad cultural en la práctica?, ¿Qué conocimientos propios y occidentales se aprovechan en el aula?, ¿Cómo se podrían aprovechar y complementar los conocimientos propios de la comunidad y los conocimientos occidentales en la práctica pedagógica?, ¿De qué manera las

⁶ Reuniones de reflexión, discusión, análisis y trabajo colectivo también llamadas Asambleas o Congresos cuya finalidad es tratar asuntos importantes o problemáticas comunitarias para buscar alternativas de solución. Son espacios de participación comunitaria donde se discuten las necesidades de la comunidad Awá y se plantean acciones en materia de educación, salud, territorio, mujer y familia, niñez y juventud.

prácticas pedagógicas de los docentes propician la identidad cultural de los estudiantes?, ¿De qué manera se están incorporando conocimientos de la cosmovisión de la comunidad indígena Awá al quehacer pedagógico?, ¿Qué prácticas cotidianas en el aula sugieren que se está propiciando la interculturalidad?, ¿Cómo se configura la cultura mayoritaria en la IETABA y qué sentido cobra esta configuración dentro de un modelo educativo occidental?, ¿Cómo se presenta el proceso de asimilación/adaptación del estudiante no indígena en la IETABA y qué otras formas puede tomar?, ¿Qué conductas discriminatorias sutiles o manifiestas se presentan en la IETABA y qué hacen los docentes en sus prácticas pedagógicas al respecto?, ¿Cómo se está direccionado el proyecto de educación propia?, ¿Qué espacios formales o informales, visibles u ocultos trabajan los docentes respecto a las actitudes y valores relacionados a la identidad cultural?, ¿Qué prácticas en la IETABA tienen la intención pedagógica de promover la diversidad cultural?, ¿Qué piensan los estudiantes de los docentes que no hablan Awapit?, ¿Cuáles son los deseos y expectativas que tienen los padres frente a la formación que la IETABA imparte a sus hijos y cómo piensan que debería ser dicha formación?

Siguiendo las premisas e interrogantes expuestos con anterioridad y de forma consistente con el propósito de la presente investigación, se llevó a cabo un proceso de investigación de carácter cualitativo, cuyo enfoque es la etnografía crítica fundamentada en los procesos de reflexión y de interacción con la población objeto de estudio para generar alternativas o estrategias de transformación del proceso educativo desde la perspectiva de la diversidad cultural.

3. Antecedentes

Con respecto a la temática de diversidad cultural y a las categorías analizadas, existen diferentes investigaciones a nivel internacional, nacional y regional que aportan al tema de investigación del presente estudio. En un contexto general, se abordan temáticas como las migraciones o desplazamientos, la interacción cultural de grupos étnicos y culturales diversos como por ejemplo las comunidades afrodescendientes, la población ROM (gitanos) y las diferentes comunidades indígenas a nivel mundial.

Las investigaciones realizadas en el ámbito internacional, evidencian que España ha realizado diversos aportes al tema de investigación del presente estudio, entre éstos, la investigación realizada en Catarata (Madrid) por Aguado (2005): “La educación intercultural: Una propuesta para la transformación de la escuela”, que tuvo el objetivo de analizar los alcances de la educación intercultural para comprender qué sucede en la escuela en relación con la interculturalidad y la diversidad cultural de los estudiantes y las familias. Se obtuvo como resultado del estudio que la metodología de enseñanza no es acorde con la realidad intercultural. Aportó a la presente investigación al establecer diferencias entre interculturalidad y folclore y, al entendimiento de la interculturalidad desde sus características y aspectos positivos y negativos, lo cual nos abre el camino para contribuir a mejorar la educación en Instituciones Educativas que se identifican con la modalidad intercultural, como es el caso de la IETABA.

También se destaca la investigación realizada por López e Hinojosa (2012), con estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Granada (España) denominada: “Creencias desde la diversidad cultural en relación con la formación docente”. Se destacan las experiencias significativas vinculadas a la diversidad cultural con el propósito de que los futuros docentes tomen conciencia de sus creencias y de la incidencia en su práctica profesional para

mejorar la formación docente. Las conclusiones de este estudio evidencian una concepción limitada de la diversidad cultural ya que las culturas mayoritarias excluyen a las minorías, develándose una posición escasamente crítica frente a los procesos de evaluación y formación docente en y para la diversidad cultural. Estos avances subrayan el carácter dinámico de la cultura propia y su consideración como producto resultante de la comunicación, el intercambio y las transacciones que acontecen, tanto en el seno de los propios grupos como en las interacciones entre ellos.

Otro trabajo importante para destacar en el ámbito internacional es el de González (2011), llamado: “Representaciones e imágenes de la diversidad cultural: Reflexiones a partir de un estudio exploratorio con profesores de escuelas multiculturales del suroeste de Andalucía”; cuyo objetivo consistió en identificar y analizar las imágenes y estereotipos del profesorado sobre el desarrollo educativo de niños y niñas inmigrantes. En este estudio, se analizó la diversidad como concepto generador de un discurso basado en la clasificación y regulación de lo diverso a partir de categorías como el rendimiento académico/progreso escolar, cumplimiento de las normas de convivencia e integración social; en torno a las cuales los hablantes han “normalizado” a estos grupos. A través de ésta investigación se ha analizado el multiculturalismo a partir de sistemas de razón y reglas de acción sumamente arbitrarias por parte de los actores educativos, pero seguramente influyentes en sus decisiones.

Desde los aportes de la investigación realizada en ocho centros educativos públicos de educación primaria y secundaria de la Provincia de Málaga por Leiva (2012), denominada: “Formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa”, con el objetivo de conocer y comprender el sentido y orientación educativa de la interculturalidad tanto de las familias como del profesorado y el alumnado. En este estudio, se evidencia cómo los

alumnos encuentran en sus profesores ciertas carencias para afrontar la atención educativa de la diversidad cultural, identificando las dificultades de comunicación como las principales barreras que tienen que afrontar los docentes en su trato con los alumnos inmigrantes no hispanoparlantes. El profesorado es consciente de la importancia y de la riqueza que supone la diversidad cultural y los desafíos que plantea un alumnado cuya diversidad cultural ha cambiado la dinámica de las aulas. El sentido común y la experiencia por sí misma ayuda al profesorado a desarrollarse profesionalmente y a mejorar la convivencia intercultural, dada la escasa preparación y formación en educación intercultural, lo que conlleva a la improvisación y a dar como resultado aciertos o fracasos en las prácticas pedagógicas. La cuestión también se sitúa en el ámbito de la predisposición y de las actitudes favorables al entender la diversidad cultural y la convivencia intercultural como una oportunidad para crecer y aprender de manera cooperativa. De ahí, que parece fundamental la formación docente en metodologías cooperativas para estrechar los lazos de aprendizaje entre los propios alumnos, sobre todo la tutoría de iguales para interactuar y aprender los unos de los otros, aprovechando las fortalezas de cada individuo y potencializando sus debilidades. Contextualizando los resultados de ésta investigación en la IETABA, a través de la observación del contexto se puede plantear que entre las principales carencias de los profesores para afrontar la atención educativa de la diversidad cultural están la insuficiente planta de personal directivo y docente de la IETABA, la escasa formación intercultural de los docentes, la desarticulación de los proyectos pedagógicos, la inconsistencia entre el Proyecto Etnoeducativo Comunitario (PEC) y las prácticas pedagógicas tradicionales que implementan los docentes en la cotidianidad escolar.

De la misma manera Buscá (2001) realizó un estudio en la Universidad de Barcelona (España), llamado: “El profesorado ante el reto de la diversidad cultural, un estudio de caso

aplicado a la escuela rural”, con el objetivo de identificar los factores que obstaculizan o facilitan el diseño y la aplicación de propuestas curriculares interculturales. A través de este estudio, se plantea valorar el fenómeno socioeducativo de la diversidad cultural en la realidad del ZER (zona escolar rural) de la población de Tárrega, capital de la comarca del L’Urgell (Lleida); en donde se puntualiza la importancia que tiene llevar la teoría a la práctica para darle validez al proyecto educativo de la Institución, y todo en relación al contexto o realidad del medio. En el caso de la IETABA, este proceso se podría acompañar fortaleciendo la participación de la comunidad educativa en la toma de conciencia de las problemáticas evidenciadas en la Institución, como por ejemplo el currículo actual caracterizado por el modelo de educación tradicional, que genera confusión en el ejercicio de la labor docente, ya que los docentes de afuera trabajan desde el enfoque tradicional y los docentes de la comunidad Awá tienen mayor tendencia a trabajar desde este mismo enfoque que desde el fortalecimiento de una educación propia. Desde las conclusiones de ésta investigación, se plantea que el éxito de la educación intercultural depende de la apropiación docente y del accionar continuo y coherente del Estado. Por lo tanto, los aportes de la investigación ayudan a entender las características de la educación intercultural desde las dimensiones cognitivas al identificar la propia cultura, afectivas al valorar la propia identidad y estar abierto a la valoración de otras identidades y, comportamentales al conducirse eficazmente de acuerdo con la estructura de valores que configura el perfil de la identidad propia y comunitaria (Vázquez, 1994, p. 33). Así como también, entender que en el rol docente el éxito de la educación intercultural depende de la apropiación por parte éste, así como también depende en una gran medida del accionar del Estado con respecto al tema de la formación docente.

En lo relacionado a diversidad cultural, Rodríguez (2005), desarrolló una investigación en la Universidad Autónoma de Madrid denominada: “Diversidad cultural en el aula”, con el objetivo de identificar las ideas previas y el nivel de sensibilización de los estudiantes en relación a la diversidad cultural y su tratamiento en el aula y, con ello proporcionar información básica para la formación del profesorado en esta materia. A partir de los hallazgos de este estudio, se propone una nueva línea de investigación de las preconcepciones de los formadores de formadores, con el fin de promover el reconocimiento de la diversidad cultural en el aula y proponer alternativas de abordaje de la misma desde una postura crítica, que conlleve al quebrantamiento de las estructuras hegemónicas en la escuela. Dentro de las conclusiones, se puede mencionar el escaso reconocimiento de la diversidad cultural, la cual requiere un tratamiento diferenciado. Se evidencia que la mayoría de estudiantes de magisterio al pensar en la diversidad cultural asocian ésta categoría con los alumnos que pertenecen a minorías étnicas o culturales, es decir, se reconoce la diferencia del otro como un "déficit" que le impide hacer parte de la cultura mayoritaria, siendo los estudiantes de otras culturas los que se tienen que amoldarse a ésta y a sus costumbres. De ahí, que el aporte del presente trabajo de investigación es contribuir a la generación de espacios de reflexión y movilización de la comunidad educativa en torno a la construcción de un currículo propio que fortalezca la identidad cultural de los estudiantes y el fortalecimiento del PEC desde un enfoque de educación propia en concordancia con el mandato educativo.

Relacionado con lo anterior, Rodríguez (2005) realizó otro estudio con 2.762 alumnos de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla y con 1.440 estudiantes del Centro de Estudios Superiores Cardenal Spínola. Esta investigación denominada: “Concepciones de los estudiantes sobre la diversidad cultural”, tuvo como objetivo conocer el pensamiento de los

estudiantes universitarios sobre la diversidad cultural y sus incidencias en la educación. Se identifica que las actitudes de los estudiantes son favorables hacia la diversidad cultural pero tienen una incipiente conciencia de ésta, al respecto existe una actitud receptiva o de “multiculturalismo positivo” frente a la diversidad cultural a pesar que el alumnado en general se encuentra desorientado ante la realidad multicultural a la que se enfrentaran. Frente a la educación intercultural, piensan que son mayores las ventajas potenciales que los problemas que se derivan de este tipo de educación, conceptuando que el propósito de ésta es la integración/asimilación de las minorías étnico-culturales, tanto en el ámbito educativo como en el social. En el caso de la IETABA, se puede observar que los estudiantes afrodescendientes y mestizos se enfrentan a un proceso de fácil adaptación a la comunidad indígena Awá debido a la marcada influencia de la cultura y la educación occidental en este contexto, lo cual no ha generado diferencias culturales significativas en la interacción de éstos grupos étnicos y, por el contrario, se han reproducido elementos culturales occidentales que son transmitidos por los estudiantes mestizos e indígenas a los estudiantes indígenas Awá. Es preciso mencionar que el presente estudio, forma parte de una investigación más amplia denominada "Actitudes de los estudiantes hacia la diversidad cultural", en la que se utilizaron como instrumentos de recolección de información una escala de actitudes, un diferencial semántico de elaboración propia y grupos de discusión con los estudiantes universitarios. En esta intervención sólo se recoge los resultados obtenidos a través de la escala de actitudes. Se entiende que la respuesta de los sujetos a la escala de actitudes son reacciones que, como tienen connotaciones afectivas, permiten inferir las actitudes.

En cuanto a estudios realizados en el contexto latinoamericano, en Perú se presentó el trabajo investigativo de Valdivia (2010), denominado: “Diversidad cultural y prácticas

pedagógicas”, el cual fue realizado con docentes egresados de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Perú, con el objetivo de identificar en su quehacer pedagógico la influencia de la interculturalidad. En los hallazgos del estudio, se exponen las nuevas formas que debería tomar una formación intercultural, teniendo en cuenta que la interpretación de interculturalidad se asume de manera contradictoria, dependiendo de los actores e intereses particulares y muchas veces no se tiene en cuenta las realidades del contexto ni las propias necesidades de la comunidad, que en el caso de la comunidad Awá residente en el Predio El Verde, son la carencia de los servicios básicos como agua, energía, vivienda no tradicional, salud con prácticas occidentales, entre otros, la presencia de los grupos al margen de la ley, el debilitamiento de la identidad cultural, usos y costumbres, cosmovisión, saberes culturales y ancestrales. Con respecto a las necesidades de la comunidad de la IETABA, se pueden mencionar el nombramiento y capacitación de docentes, el fortalecimiento del PEC, la producción de recursos didácticos propios, la dotación y mejoramiento de la planta física. Este trabajo de investigación en educación desde la diversidad cultural, ayuda a tener ideas más concretas acerca de la forma de concebir la interculturalidad por parte de los profesores que ya han tenido una trayectoria y los que ingresan en el proceso. Este caso extraído del proceso educativo peruano, no puede ser indiferente al contexto de la presente investigación, ya que la IETABA, tiene también un grupo culturalmente diverso de docentes, unos son nativos de la comunidad indígena Awá y hablantes de *awapit* en un dieciséis por ciento, otros son hablantes de *awapit* en igual porcentaje y los que trabajan en la zona de la carretera en su mayoría son “mestizos” de los municipios de Pasto y Túquerres con el sesenta y ocho por ciento.

En el mismo sentido, Valdivia (2010) en su investigación llamada: “Diversidad cultural y prácticas pedagógicas: Opiniones y actitudes de los nuevos profesores de la Facultad de Ciencias

de la Educación”, que fue realizada con profesores egresados de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Altiplano del Perú, con el objetivo de comprender las representaciones y actitudes de los nuevos profesores frente a la diversidad cultural y sus implicaciones prácticas en la formación intercultural en la educación. En este estudio se concluye, que los debates teóricos, las opiniones y las representaciones de los nuevos profesores sobre la interculturalidad, son vivos y divergentes. Las actitudes frente a la pluralidad cultural varían según diversos factores: Según el origen social, medido por la profesión del padre. La actitud más estricta frente a la diversidad cultural -la asimilación- fue la de los profesores de las categorías profesionales superiores, mientras que la actitud más conciliadora y abierta que representa la integración fue más bien de los profesores de las categorías profesionales medias e inferiores. El conjunto de los profesores siguieron siendo unánimes en reconocer la importancia y el interés de un reconocimiento de las diferencias. Al mismo tiempo, los límites que ellos constatan en la instauración de tal enfoque están aún más afianzados en su práctica. Los resultados de este estudio pusieron en evidencia que una formación intercultural debería tomar en cuenta tanto un análisis y una deconstrucción de los conceptos de identidad, como la dimensión experiencial de la diferencia y de la alteridad.

De igual manera en Perú, se encuentra el trabajo de Cepeda (2009), llamado “Diversidad cultural: Un potencial para la educación intercultural”, este estudio fue realizado por la Universidad Católica del Perú (Lima) con el objetivo de indagar con un grupo de docentes peruanos sus percepciones y valoración crítica sobre su cultura de origen desde una perspectiva de educación intercultural. En el estudio se concluye que en los currículos universitarios no se incluye la diversidad cultural de los pueblos. Además, en las prácticas de enseñanza intercultural de los docentes el gran problema es que se sigue enseñando a través de un modelo tradicional

occidental. A partir de las conclusiones del anterior estudio, se pueden aportar alternativas para superar las dificultades en las prácticas de enseñanza intercultural, tales como la movilización de la comunidad educativa a través de espacios como las migas de pensamiento y los talleres de socialización de programas comunitarios, los cuales han ayudado a la construcción y consolidación de la política educativa indígena para así ser aplicada y garantizada por las instituciones y entidades del Estado Colombiano y ser acogidas por las demás comunidades indígenas en el territorio, es desde estos espacios que se pueden aportar justificaciones y argumentos sólidos para la pervivencia y fortalecimiento de la comunidad educativa desde una educación propia. Se refleja en el caso de la educación en el Perú y las posiciones personales de los docentes a la hora de abordar el tema de la diversidad cultural e interculturalidad, que las directrices del gobierno en materia de educación son contradictorias al proyecto multicultural peruano; situación similar en el caso colombiano, particularmente en materia de etnoeducación, ya que según lo contemplado en el Decreto 804 de 1995, que reglamenta la atención educativa para grupos étnicos, los principios orientadores como Integralidad, Diversidad Lingüística, Autonomía, Participación Comunitaria, Interculturalidad, Flexibilidad, Progresividad, Solidaridad; no se llevan a la práctica, sino que se constituyen en criterios generales que homogeneizan a los grupos étnicos y obstaculizan la posibilidad de reconocer y fortalecer la propia cultura y la diversidad de otras culturas que interactúan.

Al respecto, se destaca la investigación de Escalante, Fernández y Gaete (2012), denominada: “Práctica docente en contextos multiculturales: Lecciones para la formación en competencias docentes interculturales”, la cual se realizó en doce instituciones educativas de primaria de la República Dominicana en zonas rurales y urbanas. El objetivo fue comprender las formas de atención de la diversidad en 12 instituciones educativas e identificar los vacíos en la

formación docente para la atención de la multiculturalidad. A partir de ésta investigación, se encontró que la perspectiva de los docentes está centrada en el reconocimiento de la presencia de grupos de diversas procedencias y culturas en el contexto educativo; así como de sus características socioculturales, derivándose lo anterior en la implementación de estrategias educativas de adaptación/asimilación. Se develó también que los docentes evitan la manifestación de conductas discriminatorias y que trabajan estrategias de formación en valores como el respeto, la igualdad, la tolerancia y el compañerismo. La conclusión más importante a la que se ha llegado es la ausencia de una pedagogía intercultural en las aulas nacionales y la necesidad de preparar al cuerpo docente en esta materia, lo cual conllevaría a fomentar cambios curriculares que enriquezcan los planes de estudio de las universidades públicas para valorar las experiencias positivas de aquellas instituciones que han trabajado sobre el tema.

La investigación desarrollada por Castillo (2004) con docentes, estudiantes y padres de familia de la comunidad educativa de Huilloc (Cusco - Perú), sobre: “Interculturalidad desde las prácticas pedagógicas en un contexto comunal indígena”, devela que existe el propósito pedagógico explícito de establecer un diálogo intercultural desde los procesos de planificación y desarrollo curriculares. A su vez, la investigación plantea que el uso de las lenguas quechua y castellana es un proceso incipiente frente a los alcances de la educación intercultural. Se develan las resistencias y alianzas en la relación entre la escuela y la comunidad, entre los objetivos de la escuela y las expectativas y deseos de la comunidad frente a la educación de sus hijos. Por último, las prácticas pedagógicas implementadas en ésta comunidad son el reflejo de la cultura escolar derivada de la sociedad hegemónica occidental.

En el ámbito nacional colombiano, Carlosama (2001), en su estudio sobre: “Formación y capacitación a docentes de la comunidad Ingas del Alto Putumayo en Etnoeducación”, buscó

describir las formas de capacitación y metodología de enseñanza. En este estudio se presentó como resultado que la comunidad educativa requiere profundizar más sobre la Etnoeducación. Se identificó que existe divorcio entre el docente etnoeducador de la propia comunidad y el docente no perteneciente a la comunidad, además se estableció que no hay seguimiento por parte del Estado al proceso etnoeducativo. Esta investigación ayuda a entender un caso especial de etnoeducación y su proceso de desarrollo en el Departamento del Putumayo, particularmente en la comunidad indígena Inga, donde una vez más los ejemplos de los problemas de etnoeducación que se centran en generalizar a los grupos étnicos y solamente tener en cuenta los intereses del Estado en cuanto a la aplicabilidad de la Ley General de Educación, y los problemas de la educación propia que se han invisibilizado por tratarse de necesidades e intereses de cada comunidad indígena; se insertan en la realidad nacional, sin necesidad de retomar ejemplos de los otros países vecinos. Una vez más, ésta investigación permite entender la situación contextual de la comunidad indígena en la cual está inmersa la Institución Educativa y evidencia que el problema de la diversidad cultural y la etnoeducación se vive en todo el territorio Latinoamericano.

En este mismo sentido, Molina, Martínez, Mojica, Mosquera y Reyes (2009), en el estudio realizado por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá) denominado: “Concepciones de los profesores frente a la diversidad cultural”, se buscó caracterizar las concepciones de los profesores de ciencias sobre la diversidad cultural y sus implicaciones en la enseñanza. Dicha investigación, aporta elementos importantes que permiten la comprensión de esta diversidad cultural y que a largo plazo proyecta tener incidencia en las prácticas sociales. Las consecuencias posibles de no estudiar las concepciones sobre diversidad cultural, conllevará a no encontrar salidas para una conciliación nacional dado que no depende solamente de la

legislación sino de la interiorización en las representaciones sociales y culturales, por otro lado, estaríamos desconociendo un potencial productivo y creativo, pues según los estudiosos del tema, la creatividad tiene más posibilidades en las visiones alternas, en las miradas diferentes a las usuales. De ahí, que la aplicación de un enfoque “intercultural” en la educación peruana implicaría no solamente un profundo cambio del funcionamiento y las prácticas en el sistema educativo, sino también un cuestionamiento de la imagen y el papel tradicional de la escuela republicana; cuestionamiento que se articularía sobre el reconocimiento de las diferencias de cada uno en el seno de la institución. Se plantean muchas cuestiones sobre la posibilidad de una formación en una pedagogía intercultural y las formas que debería tomar. Así, el apoyo a una pedagogía que no sería inmutable a las diferencias se inscribe en un enfoque de reconocimiento y respeto. Si bien es cierto que estas actitudes son loables, es necesario sin embargo, destacar que algunas de ellas se apoyan en concepciones deterministas de la cultura en la identidad individual, las cuales sostienen que un individuo configura en una forma específica su modo de ser, comportarse, interactuar con otros y construir su propia realidad, siendo determinada dicha configuración por la cultura a la que pertenece.

Otro antecedente importante en el ámbito nacional, es el trabajo investigativo de Molina y Utges (2011), denominado: “Diversidad cultural, concepciones de los profesores y los ámbitos de sus prácticas. Dos estudios de caso”; realizado con diecisiete docentes de las ciudades de Bogotá, Medellín, Cali, Pasto, Popayán y Tunja con el objetivo de caracterizar en el contexto colombiano las concepciones de los profesores de ciencias sobre la diversidad cultural y sus implicaciones en la enseñanza. Como resultado del estudio se reafirma que las concepciones caracterizadas, claramente disímiles, muestran una alta relación con el contexto cultural y la conciencia de la existencia de la diversidad cultural. La diversidad cultural y sus implicancias en

la enseñanza de las ciencias son concebidas de manera muy disímil por los profesores y, de acuerdo con la investigación, dichas diferencias se deben en gran medida a las emergencias y complejidades establecidas según los contextos culturales donde los profesores desarrollan sus prácticas educativas. En las concepciones de los profesores confluyen las tradiciones intelectuales que orientaron su formación académica, su trayectoria profesional, el contexto de trabajo y el nivel educativo en que se desempeñan. Las ideas expresadas por los dos profesores y los análisis realizados señalan la necesidad de plantear varios retos para la formación de profesores. Otro aporte que muestra el análisis de los dos casos, es que la formación científica obtenida está relacionada con la capacidad de cada profesor para centrarse/descentrarse de las visiones occidentales del conocimiento científico. En tal sentido, sería importante avanzar en investigaciones que aumenten la comprensión cultural de las ciencias y transferir estos resultados a procesos de formación. Los trabajos sobre concepciones de los profesores de ciencias naturales muestran la necesidad de un descentramiento de lo meramente epistemológico y didáctico hacia perspectivas más contextuales, reconociendo que éstas constituyen un campo complejo y problemático de investigación aún no resuelto. La investigación forma parte de un proyecto desarrollado en Colombia, que se ubica dentro de las investigaciones en didáctica de las ciencias, en particular en la línea sobre el conocimiento o pensamiento del profesor, procurando aportar a la comprensión de un fenómeno escasamente estudiado en todas sus manifestaciones como es la diversidad, específicamente la diversidad cultural en la educación.

En cuanto al rastreo sobre investigaciones realizadas en el ámbito regional, se ha evidenciado el vacío en el conocimiento del problema de investigación o las escasas investigaciones referentes a la diversidad cultural, etnoeducación e interculturalidad. A nivel regional se encuentra la investigación denominada: “Universidad y diversidad cultural: diálogos

imperfectos”, realizada por Martínez y Rodríguez (2012), con el objetivo de comprender los sentidos de diversidad cultural que se están construyendo y movilizandolos estudiantes de noveno semestre y docentes del programa de Licenciatura en Matemáticas de la Universidad de Nariño. A través del diálogo de saberes se develaron los sentidos y significados de los sujetos del contexto universitario frente a la diversidad cultural, entre los que se destacan el énfasis en la dimensión étnico racial de las comunidades indígenas y afrocolombianas, la diversidad cultural como déficit o limitación, la diversidad cultural como estrategia de unidad e imposición, las contradicciones con las demandas del Estado, entre otros. El aporte a la presente investigación se centra en el conocimiento de elementos contextuales que giran en torno a la diversidad cultural en el ámbito educativo.

Otro antecedente investigativo importante relacionado con el tema de la presente investigación, es el estudio de enfoque mixto realizado por Guerrero y Zambrano (2013), el cual se denomina Prejuicios y estereotipos en estudiantes de la Universidad de Nariño. El componente cuantitativo tuvo como objetivo analizar los prejuicios y estereotipos que se presentan entre estudiantes de la Universidad de Nariño sede Pasto pertenecientes y no pertenecientes a comunidades, afrocolombianas, indígenas y homosexuales y sus implicaciones en el contexto universitario, desarrollada durante los años 2009 a 2012. Los resultados evidencian la influencia de la cultura en la manifestación de prejuicios y estereotipos, dado que cuando se encuentran prejuicios ante una comunidad también se presentan estereotipos hacia esa misma comunidad y cuando existen prejuicios y estereotipos hacia uno de los grupos étnicos (afrocolombianos o indígenas) también se presentan hacia el otro grupo. Para comprender lo anterior, se debe considerar que las manifestaciones de prejuicios y estereotipos hacia estas poblaciones tienen sus raíces en la conquista y la colonia, generando la construcción de imaginarios de superioridad e

inferioridad o categorías sociales de alto y bajo estatus que se han reproducido hasta la actualidad a través de las instituciones sociales y que se sustentan en las normas preestablecidas y en la identificación de los sujetos discriminados por su condición. Además, a los grupos de bajo estatus se les asignan características como conformismo, atraso, subdesarrollo e incapacidad. De alguna manera a estos grupos se les considera responsables de las falencias del grupo nacional, legitimando la desigualdad y la exclusión social. A su vez, los resultados de la investigación muestran que se encontraron diferencias significativas con respecto al género siendo los hombres quienes presentan mayores prejuicios y estereotipos que las mujeres. Con respecto a los resultados de los estudiantes pertenecientes hacia los estudiantes que no pertenecen a estas comunidades, se evidenció mayores puntajes por parte de los estudiantes afrocolombianos en prejuicios y estereotipos, principalmente en las mujeres y, en el total de la población evaluada hay mayores prejuicios y estereotipos hacia los estudiantes homosexuales y en general los estereotipos son más fuertes que los prejuicios hacia las tres poblaciones. Un hallazgo importante en la investigación es que tanto hombres como mujeres tienen prejuicios y estereotipos más fuertes hacia los estudiantes homosexuales. Entre las conclusiones más importantes se destaca que ésta investigación permitió evidenciar que los estudiantes no pertenecientes presentan influencias familiares, religiosas y culturales fundamentales para la construcción de prejuicios y estereotipos, los cuales son aprendidos a una temprana edad y son difíciles de cambiar. Así mismo, los estudiantes afrocolombianos asumen una posición enmarcada a prejuicios y estereotipos que refuerzan los sentimientos de pertenencia y las fronteras socioculturales en relación a los estudiantes que no pertenecen a su grupo étnico. Como aporte a la investigación se destaca la importancia de desarrollar una sensibilidad hacia las diferencias y complejidades de la sociedad y la cultura, a partir de un cambio epistémico

profundo en la mirada sobre sí mismo y de la comprensión de la realidad actual que promueve una mente colonizada que no permite ver y aprender de la diversidad cultural y sexual; así como la búsqueda de explicaciones sobre estructuras, relaciones y secuelas del colonialismo y de formas de combatir dichos efectos. También se destaca la posibilidad de cambiar los prejuicios y estereotipos cuando las personas al tener conciencia crítica pueden estar motivados a romper con sus esquemas preestablecidos. De igual manera aporta a la comprensión de los estereotipos y prejuicios como categorías relacionales, en cuanto se presentan y mantienen en un contexto donde uno es el que discrimina y el otro es el discriminado, relación que puede ser invertida dependiendo del contexto o las características en las que se presente. A partir de este estudio, se puede identificar la necesidad de desarrollar más estudios con comunidades indígenas, afrocolombianas y homosexuales, ya que es muy escasa la información que existe con respecto a los prejuicios y estereotipos en estas poblaciones, además es importante que se vean problemáticas como la discriminación de manera relacional, entendiendo a los diferentes actores y factores involucrados en ellas. De manera especial, los programas que formen licenciados deben hacer un énfasis en la formación de los futuros docentes desde una perspectiva intercultural, de tal forma que se posibilite la transferencia de estos aprendizajes en los diferentes niveles del sistema educativo.

Como referentes investigativos locales de la Unidad Indígena del Pueblo Awá (UNIPA), se cuenta con el Plan de Salvaguarda de la comunidad Awá (2012) y el Mandato Educativo (2012), donde de manera general se identifican algunas problemáticas preocupantes en el ámbito educativo como son: la deserción escolar, el trabajo infantil, el embarazo a temprana edad, el bajo rendimiento académico, las dificultades de aprendizaje que se evidencian al dejar de lado los conocimientos propios y el proceso vivencial que por naturaleza desarrollan los Awá desde el

entorno familiar, la desarticulación de los proyectos educativos a las necesidades y características del contexto cultural, las debilidades en la enseñanza del personal docente por falta de capacitación, así como también sus fortalezas y oportunidades para mejorar el proceso de educación propia, buscando en la IETABA un espacio de encuentro entre la cultura de su pueblo y la occidental. Para efectos de la presente investigación, se destacan los aportes del Plan de Salvaguarda de la comunidad Awá (2010), frente a la comprensión de la categoría de identidad cultural como la relación entre cultura y naturaleza y su propósito de fortalecer la cosmovisión y la cultura Awá a través de la transmisión de saberes ancestrales por parte de los mayores y la familia dentro de un territorio colectivo. Con respecto a las problemáticas mencionadas anteriormente en materia de educación, el Plan de Salvaguarda se constituye en una herramienta de construcción colectiva, de organización y cohesión de la comunidad Awá fundamentada en los pilares de unidad, territorio, cultura y autonomía para proteger y preservar la cultura a partir del reconocimiento y fortalecimiento de la identidad cultural y la apropiación de los cambios que trae consigo la modernidad, así como también su propósito es garantizar el goce efectivo de los derechos fundamentales en el marco del respeto a la diversidad étnica y cultural. Para el pueblo Awá, lo anterior se traduce en la consecución del equilibrio entre los cuatro mundos que conforman su cosmovisión y el restablecimiento de la relación vital con los seres espirituales del territorio Awá.

Con respecto al Mandato Educativo (2010) y su versión de actualización del año 2012, éste aporta a la investigación en el sentido de identificar la necesidad de fortalecer la educación propia del pueblo indígena Awá, el fortalecimiento de los conocimientos propios y la apertura hacia los aportes de la educación occidental para garantizar la pertinencia y sostenibilidad del proyecto educativo con enfoque diferencial.

El aporte significativo de estos documentos a la presente investigación es la justificación de la necesidad de fortalecer la educación propia del pueblo indígena Awá; en este sentido, sus bases fundamentales son la cosmovisión, la ley de origen, el cuidado de la naturaleza y la educación desde el núcleo familiar alrededor del fogón. Por lo tanto, el Mandato Educativo se fundamenta en los pilares del Plan de Salvaguarda y tiene como lineamiento primordial la interculturalidad, que permite al pueblo Awá el fortalecimiento de los conocimientos propios y la apertura hacia los aportes de la educación occidental para garantizar la pertinencia y sostenibilidad del proyecto educativo con enfoque diferencial. De esta manera, se da paso al bilingüismo como una forma de interrelación entre culturas diferentes, lo cual permite fortalecer su identidad cultural a través de la pervivencia de la lengua materna y facilitar la adaptación y la forma de enfrentar los cambios de estos tiempos modernos con el uso del castellano. Es preciso mencionar, que el Mandato Educativo está conformado por treinta y siete mandatos que garantizan “la pervivencia de la cultura como pueblo indígena Awá” (2010, p. 83).

4. Contextualización y elaboración de la ruta histórica

Al pueblo indígena Awá de Colombia le antecede una difícil y confusa travesía respecto a su origen, por lo que para los investigadores ha sido muy difícil establecer su procedencia, por lo tanto se han dado diferentes teorías: unas, los relacionan con los indígenas Cayapos y Colorados del norte del Ecuador y, otras, con los Pastos. Al respecto Obando (2006), explica que:

La historia solamente señala que los cronistas citaron a Cuaiquer y consideran que su origen está relacionado con la tribu chibcha. Varios investigadores, entre ellos, Lehman, Jijón, Camaño y Ortíz clasifican al Coaquer, hoy Awá como un pueblo descendiente de la gran familia chibcha, subgrupo Sindagua. (Obando, 2006, p. 9).

Actualmente, en el proceso de reconstruir sus raíces y preservar su identidad cultural, se denominan *Inkal Awá* en su lengua *awapit*, que en español significa Gente de la Montaña.

Según las Organizaciones del Pueblo Awá (2012), el pueblo *Inkal Awá* está distribuido en los departamentos de Nariño, Putumayo y en la República del Ecuador, en el departamento de Nariño están asentadas dos organizaciones indígenas las cuales son: Unidad Indígena del Pueblo Awá (UNIPA) con aproximadamente 25.000 personas en la cual está ubicada la Institución Educativa Indígena Técnica Agroambiental Bilingüe Awá (IETABA) y Cabildo Mayor Awá de Ricaurte (CAMAWARI) con una población de aproximadamente 11.000 habitantes; por su parte, en el departamento del Putumayo se encuentra la Asociación de Cabildos Indígenas Awá (ENACIPAP) con una población aproximada de 3.000 personas y en la República del Ecuador está la Federación de Centros Awá del Ecuador (FCAE) con 3.500 personas aproximadamente.

Según el Mandato Educativo del Pueblo Awá (2012) biogeográficamente el pueblo *Inkal Awá* está influenciado por diversos ambientes ecológicos, con climas templados y cálidos, ubicándose concretamente en la Región del Chocó; esta región contiene los bosques más húmedos de América y es reconocida internacionalmente como una de las áreas de mayor diversidad en el planeta. Sin embargo, estas condiciones han sido adversas para las actividades agrícolas, por lo tanto, las familias viven en forma dispersa, por lo que sus actividades económicas son muy reducidas, aprovechando las vegas de los ríos para cultivar plátano, chiro, yuca, caña y frutales, así como también, complementan su alimentación con la pesca y la cacería de animales como venados, armadillos, erizos, tatabras, conejos, etc. También dependen de los subsidios alimenticios proporcionados por ONG's, Naciones Unidas y el Programa Mundial de Alimentos. Al respecto de la presencia de entidades internacionales en la comunidad Awá, es importante profundizar sobre la implementación de los proyectos comunitarios de UNICEF

desde noviembre de 2007 hasta la fecha; entre los que se destacan los proyectos en alianza con la UNIPA “Participación juvenil del pueblo Awá para la prevención a la vinculación a grupos armados” y el “Proyecto de fortalecimiento de capacidades de niños, niñas, adolescentes y jóvenes del pueblo Awá y su comunidad para la construcción de entornos que los protejan de los efectos del conflicto armado y el reclutamiento/uso por grupos armados”, el proyecto en alianza con el cabildo indígena Awá del Resguardo El Gran Sábalo, Municipios de Barbacoas y Tumaco, ECOPETROL y el Programa Mundial de Alimentos “*Awá kuattuzpa yalta ishunamkamakpas*” (somos mensajeras de vida en casa), el proyecto en alianza con cabildo indígena Awá del Resguardo El Gran Sábalo, Municipios de Barbacoas y Tumaco “*Inkal Awá* construye entornos protectores para los niños, las niñas y adolescentes”, el proyecto en alianza con el Instituto Departamental de Salud de Nariño y el cabildo indígena Awá del Resguardo El Gran Sábalo “Apoyo a la implementación de la estrategia entornos saludables”, y el “Programa hogar gestor” en alianza con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Con respecto a la vivienda, es preciso mencionar que sus casas se construyen con materiales proporcionados por el medio ambiente, principalmente de chonta⁷, a una altura considerable para protegerse de los peligros de la selva, y actualmente dependiendo de la cercanía a la carretera principal, las construyen con materiales industriales, como ladrillos, cemento, arena, zinc.

⁷ La chonta es una variedad de palmera característica de las zonas tropicales y en el pie de monte costero las familias Awá utilizan sus frutos para la alimentación y la madera para la elaboración de la marimba tradicional y la construcción de las viviendas tradicionales por ser un material resistente.



Imagen 1. Vivienda Awá Sector Predio El Verde. Fotografía de José Mario Escobar Paguay. Barbacoas-Nariño. 2015.

En lo relacionado al servicio de salud, dependen de la medicina tradicional dado que en su amplia región hay una gran variedad de plantas, que históricamente han sido utilizadas para tratar los problemas de salud cotidianos que se manifiestan con vómito, fiebre y pérdida de apetito, para lo cual es necesario un ritual de curación; siendo importante el papel que desempeñan los curanderos de picadura de culebra, los curanderos de *Walpura* (duende) y los parteros, quienes también manejan los conocimientos propios para curar el mal aire, mal de ojo, mal de piedra y espanto.

También cuentan con la institución prestadora de servicios de salud IPS UNIPA, que se ha constituido como una alternativa fundamental y de gran aporte a la salud a través de la medicina occidental, encargada de prevenir y tratar todo tipo de enfermedades que están fuera del alcance de la medicina tradicional. Ésta IPS se encuentra ubicada en la carretera, sector El Diviso vía Tumaco, donde ejecutan un plan de salud de primer nivel.

Se puede decir que es en el lugar conocido como Sector Predio El Verde, donde se concentra el centro de la organización de la población, pues es una ubicación estratégica porque tiene la mayor parte de servicios necesarios (salud, educación, administración, comunicación).

Las comunidades lejanas a este sector carecen de servicios públicos y se mantienen en contacto gracias a la emisora *La voz de los Awá*, encargada de perpetuar el pensamiento *Inkal Awá* y en general dar a conocer los procesos de retroalimentación de los centros educativos que imparten educación; dado que las vías de comunicación al interior de sus comunidades son de difícil tránsito, habiendo de superar peñascos y ríos para acceder a estos lugares, por lo que los recorridos sólo se hacen a pie, ya que la introducción del caballo ha sido difícil a pesar de los continuos intentos.



Imagen 2. Imagen sin título. Fuente <https://www.facebook.com/lavozdelosawa/photos/pb.656679417798628.2207520000.1441501616./660817917384778/?type=1&theater>. Emisora la voz de los Awá. 2015.

Con respecto a las formas de organización social, la mujer es el eje fundamental de la estructura social básica, ya que realiza la mayor parte de actividades que van desde las labores domésticas hasta compartir las historias y los consejos a los niños y niñas. Por su parte, el hombre es el encargado de la construcción de trampas y herramientas de cacería, realiza actividades de pesca y recolección de alimentos y enseña a sus hijos la elaboración y manejo del instrumento tradicional que es la marimba. Los niños desde temprana edad adquieren autonomía, lo cual implica acelerar el proceso de toma de decisiones y asumirlas como un adulto. Los “mayores” son los guías espirituales y consejeros.



Imagen 3. Imagen sin título. Fuente <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=221923534671138&set=a.153081111555381.1073741827.100005604782363&type=1&>. IETABA. 2014.

En el caso de la Organización UNIPA, el territorio habitado por las comunidades Awá al que se dirige la presente investigación, corresponde a una región húmeda tropical de los municipios de Barbacoas, Samaniego y Tumaco con 26 resguardos constituidos y 4 en proceso de reconocimiento. Su historia inicia desde el año 1990, cuando fue registrada a la Dirección de Etnias del Ministerio del Interior y de Justicia, es desde allí que la organización inició a liderar una serie de proyectos colectivos como: Organización y Territorio, Salud, Educación, Comunicaciones, Mujer y Familia, Niñez y Juventud y, Economía y Producción. En materia de los proyectos de educación, las líneas de acción están dirigidas a incluir los conocimientos propios en los currículos propios, fortalecer la educación propia y fortalecer el PEC.

En el Centro de Capacitación UNIPA, que es un escenario de participación comunitaria auspiciado y liderado por el Resguardo Indígena Gran Sábalo, se comparten conocimientos propios y occidentales y se da la integración de las comunidades del resguardo, se distribuyen las tareas a los diferentes grupos que asisten a las reuniones, algunos cocinan, otros tienen la función de alguaciles para preservar el orden, y los demás asistentes participan escuchando atentamente y dando su aval en las decisiones que se toman, para lo cual levantan la mano si están de acuerdo con la decisión tomada. Los líderes son los que presiden la asamblea, presentan las propuestas y

moderan la intervención de los asistentes de la mesa principal. Según lo observado por el grupo de investigación, en las reuniones de la comunidad se presentan los siguientes comentarios claves: “el Estado nos tiene abandonados”, “necesitamos el nombramiento de personal docente para nuestra Institución Educativa”, “solicitamos mayor apoyo por parte del Gobierno para mejorar el transporte de nuestros estudiantes, y así evitar que esta sea la principal causa de la deserción escolar”, “necesitamos recursos para educación, infraestructura, salud, vivienda, recreación (...)”.



Imagen 4. Congreso UNIPA Sector Predio El Verde. Fotografía de Luís Andrés Aytte Cabrera. Barbacoas-Nariño. 2014.

Este escenario comunitario, también se utiliza para el desarrollo de actividades culturales y sociales que las vivencian de acuerdo a sus leyes o el Plan de Salvaguarda *Inkal Awá*, que opera en los ámbitos de salud, educación, familia y género, adulto mayor y comunicación. Este espacio genera la conglomeración de la comunidad en general y la comunidad educativa para desarrollar y fortalecer las *mingas de pensamiento* como espacio de intercambio de ideas, saberes y reflexiones en la construcción de planes y proyectos de vida colectivos.

Un aspecto fundamental a destacar en la contextualización de la comunidad Awá, es su cosmovisión, que según la tradición oral de los mayores se fundamenta en diversos mitos, frutos del sincretismo religioso y cultural, todos relacionados con la ancestralidad de la selva, en donde

se habla de seres terrenales y otros no terrenales. En este sentido, la cosmovisión del pueblo *Inkal Awá*, se fundamenta en la existencia de cuatro mundos: el mundo de abajo que es una representación simbólica, está habitado por unos seres pequeños y mitificados como son el armadillo y la hormiga, a través de este mundo el indígena Awá en sus mitos inicia su relación con el mestizo. El segundo mundo representa “el mundo de los vivos” que está siendo habitado por el pueblo Awá, el tercer mundo es el denominado “el mundo de los muertos”, por ende es donde llegan las almas de toda la población indígena y, el cuarto mundo corresponde al cielo, donde Dios es el controlador de todos los mundos. Al relacionar esta cosmovisión con el concepto de diversidad, se hace referencia a la explicación que el pueblo *Inkal Awá* tiene frente a los mundos de abajo y el de arriba, ubicando al primero en el mundo occidental y al segundo en el mundo *Inkal Awá*. Al principio tenían la concepción de que la interacción de los dos mundos era negativa porque existía el riesgo de destruir su cultura, sin embargo en la actualidad la gran mayoría considera importante la interacción moderada entre los dos mundos porque esto permite el fortalecimiento de los conocimientos propios y el intercambio cultural a través del encuentro con otras culturas, no sólo la occidental sino de otros grupos étnicos y sociales.



Imagen 5. Origen y cosmovisión Awá. Fotografía de José Mario Escobar Paguay. Barbacoas-Nariño. 2015.

Con respecto a la cultura *Inkal Awá* y la educación es preciso mencionar que:

La cultura se basa, en el conocimiento de saberes ancestrales, el respeto por el pensamiento propio, la promoción de metodologías propias para la enseñanza y el aprendizaje, la creación de procesos investigativos para indagar sobre aspectos propios y la creación de pedagogías y espacios de reflexión colectiva. (Mandato Educativo, 2012, p. 60).

Lo anterior, con el propósito de construir un pensamiento propio que les permita percibir y vivenciar el mundo y diferenciarse de otros, gracias al apoyo de unos sujetos conocedores de su contexto como son los “mayores”, los médicos tradicionales, los líderes de cada comunidad y el poder de la naturaleza como guía espiritual del pueblo. Todos ellos son los encargados de guiar, orientar y aconsejar a la comunidad en las vivencias cotidianas, partiendo de la realidad y de su cosmogonía o la forma de interpretar el origen de su realidad de acuerdo a sus creencias y mitos para comprender el equilibrio de sus cuatro mundos. En este sentido, el abordaje de la diversidad cultural en el escenario Awá se complejiza a la hora de entender el *Katsa Su* o territorio, que desde su percepción se ve amenazado por el mundo occidental, ya que consideran que se está poniendo en riesgo el *Sukin Wat Uzan* o Plan de Vida, donde se refleja el buen vivir.

Desde este escenario, se ha desarrollado un proceso de organización del pueblo *Inkal Awá* para la defensa de sus derechos fundamentales, tradiciones y territorios y la construcción de un modelo educativo propio, el cual se ha expandido a todas las comunidades y finalmente se ha consolidado a través de la creación de la sede central de la Institución Educativa Indígena Técnica Agroambiental Bilingüe Awá (IETABA) fundada por los líderes y mayores de la Organización UNIPA el 28 de Abril de 2004 y ubicada en el Predio El Verde, corregimiento de El Diviso, Municipio de Barbacoas en el Kilómetro 105 en la vía Tumaco-Pasto. Ésta es una

zona donde no solamente se encuentra asentada la población indígena, sino también población mestiza y afrodescendiente, presentándose en este contexto una marcada interacción étnica y cultural; que invita a pensar la diversidad cultural en este contexto educativo no sólo en relación a la comunidad Awá, sino también a la afrocolombiana y mestiza que la compone, lo cual se evidencia en los cambios dentro de las prácticas cotidianas de la comunidad *Inkal Awá*. A pesar de que la comunidad mayoritaria ha intentado conservar lo propio, la niñez y la juventud del pueblo *Inkal Awá* se ha visto influenciada y atraída por las prácticas promovidas mediante el uso de los elementos de la modernización como son la televisión, los celulares y los videojuegos, ya que la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC'S) en la vida cotidiana no ha sido orientada adecuadamente por parte de las familias ni por la escuela, lo que conduce a la continua pérdida de juegos autóctonos como la guandera (gulumbiarse), la construcción de balsas, bañarse (nadar), purishinga (trompos de chonta), juegos de canasto, marimba, entre otros, como una expresión cultural propia; así como su lengua, usos y costumbres, valores, entre otros. En este aspecto, se ha observado el efecto negativo de la modernización, ya que los niños, niñas y jóvenes indígenas están desvalorizando las expresiones de la cultura propia y asimilando con mayor impacto las expresiones culturales del mundo occidental a través de los medios masivos de comunicación. Con ello, no se aboga por una posición esencialista de la cultura, sino que se considera que si bien es cierto que todas las culturas están en movimiento, en constante transformación y desarrollo, también es importante conservar y fortalecer las raíces culturales que se traducen en la cosmovisión, los mitos y leyendas, la lengua materna, la música, las costumbres, las tradiciones, los sitios sagrados, como dimensiones que el pueblo *Inkal Awá* ha creado para dar cuenta de lo propio de su cultura y garantizar su pervivencia en el tiempo.

Al adentrarse al contexto escolar, se puede observar que entre las principales carencias de los profesores para afrontar la atención educativa de la diversidad cultural están la insuficiente planta de personal directivo y docente de la IETABA, lo cual se evidencia desde su misma fundación en el año 2004, ya que dicho personal ha tenido que enfrentarse a diferentes problemáticas debido al contexto en donde se encuentra la IETABA, principalmente la presencia de grupos al margen de la ley como son las guerrillas de la FARC y el ELN, grupos paramilitares como los Rastrojos y las Águilas Negras y grupos de delincuencia común; ya que ésta zona es un espacio estratégico para la siembra, procesamiento y tráfico de drogas por el Pacífico Colombiano. Dicha situación ha incidido directamente en la dinámica cotidiana de la comunidad educativa, particularmente en el libre desarrollo del proceso académico y de reafirmación de la identidad cultural a razón de que sus principales líderes han sido amenazados y desplazados forzosamente por estos grupos; atrasando el proceso de construcción de un proyecto educativo propio. Durante el transcurso del año 2014-2015, la IETABA ha perdido a docentes de las áreas de matemáticas, español, inglés, física, entre otras, por circunstancias asociadas a amenazas de grupos armados al margen de la ley, obstaculizándose notablemente los procesos de enseñanza, ya que es difícil la consecución de nuevos reemplazos en la planta de personal docente. Ésta problemática se ha agudizado con la amenaza del señor Rector de la IETABA, estancando el desarrollo normal de su gestión. Otro aspecto que ha obstaculizado la normal implementación de su Mandato Educativo, ha sido la provisionalidad de la planta de personal docente, ya que desde el 2009 hasta el 2014, la IETABA ha tenido que afrontar los traslados de sus docentes, que se han vinculado por medio del concurso de méritos a otras entidades territoriales.



Imagen 6. IETABA Sector Predio El Verde. Fotografía de Luís Andrés Aytte Cabrera. Barbacoas-Nariño. 2014.

Es preciso mencionar que la IETABA, tiene una población estudiantil mayoritaria de origen indígena, pero también hay una minoría afrodescendiente y mestiza, que pertenecen a los diferentes resguardos y comunidades aledañas, principalmente del sector comprendido entre La Guayacana y el corregimiento de El Diviso.



Imagen 7. Imagen sin título. Fuente <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=221923534671138&set=a.153081111555381.1073741827.100005604782363&type=1&theater>. IETABA. 2014.

Con respecto a la estructura organizacional, la planta docente de la IETABA se conforma de la siguiente manera: dos directivos docentes, una docente orientadora, cuatro administrativos y 25 docentes, de los cuales 11 son etnoeducadores. Del total de la planta docente, 19 no

pertenecen a la comunidad, 4 son nativos no hablantes de *awapit* y 2 docentes imparten la educación bilingüe en su lengua materna el *awapit*.

En el PEC (2014, p. 17) la misión se fundamenta en “acompañar a la comunidad *Inkal Awá* en el proceso de consolidación de un sistema educativo propio basado en su lengua, autonomía, principios, cuidado del ambiente y costumbres”. Por su parte, la visión plantea que se propenderá por ser el centro de formación integral de la comunidad Awá, entendida la formación integral como el desarrollo físico, psicológico, cognitivo, y de salud mental, la formación de líderes y la defensa de su territorio. La IETABA se proyecta siendo reconocida a nivel local, regional, nacional e internacional como un espacio educativo y cultural que responda a los retos y cambios que el mundo contemporáneo exige, contribuyendo así a la construcción de una sociedad más humana, justa y tolerante, en bien de un desarrollo social y sostenible y en el mejoramiento de la comunidad; se cuenta para ello con la Comunidad Educativa certificada que garantice el logro de esta propuesta con recursos propios y con la colaboración de entidades públicas y privadas como son Ecopetrol, Ministerio de Educación Nacional, Gobernación de Nariño, Alcaldía de Barbacoas y Alcaldía de Tumaco. En el caso particular de Ecopetrol, el trabajo con la comunidad Awá se ha dirigido a la implementación de acciones de prevención a través de capacitaciones y cartillas educativas sobre el manejo y control de los riesgos asociados al oleoducto transandino.

5. Planteamiento del Problema

A pesar de que existe preocupación e interés de la organización UNIPA y la comunidad Awá en general, por la construcción y consolidación de un modelo educativo propio, han existido barreras que obstaculizan este proceso y que evidencian en la realidad escolar la

dificultad de llevar las propuestas teóricas a la práctica. Dentro de este proceso, se ha avanzado en la construcción del Mandato Educativo, que propone el fortalecimiento de la educación propia sin desligarse de la educación occidental. Desde este referente, la comunidad Awá ha desarrollado estrategias de educación comunitaria y tradicional, como la educación y la autoridad de la familia, la oralidad a través de la trasmisión de conocimientos de los mayores, las asambleas y el contacto directo con el territorio. Sin embargo, el pensamiento y la cultura de la comunidad indígena Awá, se han visto afectados por procesos de colonización y modernización, que no integran los aportes de la cultura occidental a la cultura indígena desde una postura crítica, evidenciándose desde este contexto, que la falta de un modelo educativo propio, afecta directa o indirectamente la implementación de prácticas pedagógicas concretas e intencionales, que reconozcan la diversidad cultural y fortalezcan la identidad cultural de los estudiantes de la IETABA.

En este sentido, la UNIPA, en su proceso de organización, lucha y resistencia por la protección de los derechos, territorio e identidad cultural del pueblo indígena Awá llevado a cabo en veinticinco años de trayectoria, ha identificado los problemas que más afectan su estructura y funcionamiento, ante lo cual se ha identificado la necesidad de integrarse con los demás pueblos Awá del Departamento de Nariño y de la República del Ecuador para buscar alternativas de solución frente a sus problemas sociales, económicos, políticos y educativos. Como resultado de este proceso, están el Plan de Salvaguarda que apuntaba a identificar las necesidades más sentidas del pueblo Awá; en el caso particular de la educación se ha tratado de superar las diferencias internas, producto del encuentro entre el proyecto de educación propia y la educación occidental, frente a lo cual se validó el Mandato Educativo cuyo propósito central ha sido el

fortalecimiento de una educación propia teniendo en cuenta los procesos de interculturalidad para el aprovechamiento de los aportes de la educación occidental.

Es preciso mencionar, que al igual que sucedió con los demás pueblos indígenas en Colombia, se introduce el caso específico de la evangelización y colonización por medio de la educación, que inicia en el año de 1980, cuando comunidades religiosas patrocinan la primera escuela con un docente mestizo “*wisha*” en la comunidad del Sábalo ubicada en el Resguardo Indígena Gran Sábado del Municipio de Barbacoas. Producto de la formación que recibieron los niños y niñas de esta comunidad, nace la inquietud de cómo organizar de mejor manera al pueblo para la protección de sus derechos, tradiciones y territorios, por lo tanto la comunidad del Gran Sábalo se convirtió en el centro de todo el proceso de formación e iniciación de una continua capacitación integrada que abarca una educación occidental, que posteriormente incluye elementos de investigación para encaminar el proceso educativo hacia una educación propia, dirigida al desarrollo de su autonomía y de los planes y programas del PEC; el cual se encuentra fundamentado en tres elementos: a) el teleológico y cosmovisión enfocados a preservar la cultura, b) el componente administrativo y comunitario para fortalecer su proceso de organización y, c) un componente pedagógico que flexibiliza los procesos de enseñanza y aprendizaje en la integración y fortalecimiento de la cultura.

De acuerdo con el análisis documental del currículo de la IETABA y tomando como criterio metodológico de observación, las prácticas pedagógicas concretas que tengan que ver intencionalmente con la formación de la identidad cultural, se logró establecer que el currículo explícito está enfocado a la enseñanza de las ciencias naturales y educación ambiental, ciencias sociales, educación artística, educación ética y valores, educación física, lengua castellana, tecnología e informática, matemáticas e inglés; y que en las prácticas pedagógicas cotidianas se

aborda en menor medida desde los grados de preescolar hasta once las áreas que fortalecen la cultura propia como *awapit* y legislación indígena.

Esta institución ha estado integrada por docentes propios de la comunidad que fortalecen el uso y conservación de su lengua *awapit* y docentes mestizos que al vincularse a la IETABA, asumen el compromiso de familiarizarse con la cultura Awá y son quienes se encargan de implementar los planes educativos del Ministerio de Educación Nacional, con criterios personales al no contar con un modelo específico de educación propia, dificultándose en las prácticas pedagógicas de los docentes el reconocimiento de la diversidad cultural y el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes. Al respecto el Plan de Salvaguarda Étnico del Pueblo *Inkal Awá* (2012, p. 124) plantea que “con la llegada del modelo educativo oficial, impartido desde los establecimientos educativos que empezaron a instaurarse en nuestros resguardos, la educación ancestral fue desplazada por la implantación de conocimientos del mundo occidental”.

En este sentido, las directrices del MEN plasmadas en los lineamientos curriculares, han ido desplazando la educación propia, ya que desde hace muchos años la comunidad se ha visto cohesionada a un largo proceso de aculturación que inicialmente lo lideraron los misioneros.

El Mandato Educativo (2012, p. 2) sostiene que se “busca garantizar nuestra continuidad cultural” a través del cumplimiento de 37 mandatos en la IETABA y sus centros educativos asociados, los cuales tratan sobre su pensamiento sagrado, la ley de origen, los mandatos fundamentales frente al respeto de la cultura por parte del Estado, el fortalecimiento de la cultura propia en las escuelas, la implementación del bilingüismo y la promoción de la educación diferencial que busca el reconocimiento de la diversidad cultural, el rescate de la identidad cultural a través de la lengua materna *Awapit*, la protección de los derechos de la niñez, la

juventud y la mujer y, la promoción de la interculturalidad que busca fortalecer su educación propia sin desligarse de la educación occidental. Por lo tanto, la comunidad Awá ha desarrollado estrategias de educación comunitaria y tradicional para afianzar los saberes ancestrales, tales como la educación y la autoridad de la familia, la oralidad a través de la trasmisión de los conocimientos de los mayores, las asambleas, el contacto directo con el territorio; las cuales se basan en sus principios y en los cuatro pilares que son: unidad, territorio, autonomía y cultura e identidad, en la capacidad de articularse a un proceso organizativo y participar en éste de manera integral. Dichas estrategias se han implementado a través de la aplicación de los saberes de padres y abuelos en la vida cotidiana y el aprovechamiento de estos saberes en los trabajos comunales o *mingas del pensamiento* y, se han puesto en marcha para enfrentar situaciones como la violencia por el conflicto armado de grupos al margen de la ley, el narcotráfico, el consumo de alcohol y sustancias psicoactivas, entre otras problemáticas que han causado que el territorio de la Costa Pacífica nariñense, sea catalogado como una población vulnerable que está directamente involucrada en la producción y comercialización de cultivos ilícitos.

Al respecto, en el Plan de Salvaguarda (2012, p. 68) se plantea que:

La aplicación de justicia dentro de las comunidades como una práctica ancestral, también se ha visto afectada por la dinámica del conflicto social y armado. En un principio los mayores recurrían a prácticas como el consejo, el trabajo comunitario, los rituales espirituales con las personas, las familias y el territorio cuando se cometían faltas; pero con la llegada de los actores armados y el narcotráfico se ha debilitado el tejido social comunitario y se han generado cambios en las prácticas tradicionales de aplicación de justicia, así como el incremento de faltas que afectan el control social y territorial.

Particularmente, dentro del contexto escolar, se considera que los problemas no sólo se limitan a la falta de recursos económicos para solventar la necesidad del transporte de los estudiantes o a la falta de personal docente. Desde la experiencia de los investigadores, se ha evidenciado que la falta de un modelo educativo propio afecta directa o indirectamente la implementación de prácticas pedagógicas concretas e intencionales que reconozcan la diversidad cultural y fortalezcan la identidad cultural de los estudiantes de la IETABA.

De ahí surge la necesidad de que la población de estudiantes, docentes y comunidad educativa en general, inicie el proceso de reconocimiento de cada uno de los sujetos como parte integral de un contexto socio cultural diferente, desde el cual aprendieron a percibir y estar en el mundo. Desde este punto de partida, se puede llegar al reconocimiento del otro culturalmente diverso, y a partir de esto, al fomento del respeto de las diferencias culturales para que se enriquezca la diversidad cultural desde diferentes perspectivas. Siendo lo anterior, consistente con el propósito investigativo de comprender los sentidos de la diversidad cultural, como producto del modo particular de entender y construir este concepto por parte de los docentes, lo que permite reconocer los aciertos y desaciertos que en la formación de la identidad cultural han tenido los docentes como sujetos orientadores de este proceso, para contribuir a la movilización de espacios de reflexión y construcción de alternativas que permitan fortalecer una educación intercultural bilingüe acorde con lo esperado por el pueblo *Inkal Awá* y que responda a los requerimientos de las luchas constantes de los pueblos indígenas, expresadas a través del SEIP. En este sentido, se recalca que el papel de investigadores como agentes externos, reside en contribuir a la movilización de espacios de reflexión respecto a este tema y devolver permanentemente los conocimientos que se produzcan dentro del proceso de investigación y será la misma comunidad la llamada a promover acciones para el cambio y la transformación social,

teniendo como punto de partida la comprensión de los sentidos que construyen los docentes sobre diversidad cultural y la reflexión de prácticas pedagógicas dirigidas al fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes de la IETABA. Por lo tanto, impulsar la reflexión sobre el papel de las prácticas docentes en la formación de la identidad cultural en el campo educativo, implica acercar a los miembros de una comunidad educativa al reconocimiento de su contexto, particularmente al personal docente en un encuentro de identidad común para fortalecer lo material y lo inmaterial de dicha comunidad, en la apropiación de una cultura dinámica y en permanente desarrollo, pero sin olvidar su identidad.

Siguiendo esta misma línea, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005, pp. 4-5) afirma que:

La identidad comienza a forjarse desde el propio nacimiento, el nombre y los apellidos son los primeros signos de identidad que adopta el individuo; la familia y luego las instituciones educativas y culturales son las encargadas junto, a la comunidad y los medios de difusión, de ir perfilando con su actuación cotidiana los valores identitarios de los niños, adolescentes y jóvenes, pero la escuela, sin dudas, debe emerger como protagonista de este empeño.

Es así como la escuela, es una de las instituciones sociales que más ha contribuido a generar la identidad cultural del país, siendo ésta reconocida como una riqueza que dinamiza las posibilidades de realización de la especie humana, al movilizar a cada pueblo y a cada grupo para nutrirse de su pasado y acoger los aportes externos compatibles con su idiosincrasia para continuar con el proceso de su propia creación.

Lo anteriormente señalado, posibilita asumir el postulado de Díaz (citado en UNESCO, 2005) cuando expresa que “somos identidad, entre otras cosas, porque somos memoria (...)”. En

este sentido, la formación de la identidad se convierte en una gran responsabilidad que la sociedad le otorga a la educación, siendo en este proceso el educador el forjador del mejoramiento humano, ya que la formación de la identidad, particularmente de la identidad cultural, debe encaminarse a su respeto y desarrollo y a preparar al individuo a enfrentar el complejo panorama cultural y social que se alza frente a él, que domine la ciencia y la técnica con un enfoque profundamente humanista. Contextualizando el anterior planteamiento a la comunidad indígena Awá, en el PEC (2014, p. 62) se plantea que a partir del contacto con occidente se produce un rompimiento cultural que afecta profundamente la vida de las comunidades, manifestado en la colonización de los territorios, en el desprecio de la identidad cultural, la explotación de la misma, el deslumbramiento tecnológico, etc. De ahí, que el papel del docente debe ser de un mediador cultural, que establece puentes entre la cultura tanto universal como local y los saberes de los estudiantes, respetando sus ritmos y secuencias de aprendizajes culturales, necesidades y especificidad interétnicas, posibilitando así el desarrollo del conocimiento dentro del ámbito de la identidad cultural. Así mismo, el Mandato Educativo (2012) indica que la educación impartida a los niños y niñas del pueblo Awá debe ser integral y humanista, fortaleciendo su lengua materna, sus valores culturales, las competencias, el cuidado de sí mismo, de los otros y de la naturaleza. También es preciso destacar, que de acuerdo al PEC (2014, p. 50), la IETABA fue creada como un espacio que posibilite a los y las estudiantes fortalecer la identidad cultural, adquirir conocimientos propios y no propios que les permita acceder luego a una educación universitaria en donde prevalezca el ser Awá. Además, uno de los objetivos institucionales plantea la formación de una comunidad educativa activa y participante, crítica, creativa y constructiva, propiciando la interculturalidad, su cosmovisión y el respeto por su identidad cultural (PEC, 2014, p. 57). En este mismo documento, se plantea como uno de los

principios filosóficos de los Awá que “en la identidad cultural están plasmados todos los conocimientos propios y ancestrales, con ellos se pretende fortalecer la autonomía y la defensa de la cultura propia que les permita seguir existiendo como pueblo” (PEC, 2014, p. 59).

Por lo tanto, para el desarrollo de la formación de la identidad cultural, es preciso tener en cuenta la inclusión de los mayores como educadores de apoyo para la preservación de la identidad cultural, la implementación de proyectos de fortalecimiento de la identidad cultural con el apoyo de entidades del Estado y de cooperación internacional, la articulación y consolidación de un plan de estudios a partir de una lectura de contexto de las características y necesidades del entorno, la propuesta de transversalidad del *awapit* en algunas áreas, la complementariedad de los saberes propios y occidentales en la formación de los y las estudiantes Awá, el trabajo articulado y colaborativo del personal docente con la comunidad en general.

Como parte fundamental de la contextualización del problema de investigación, es necesario conocer y comprender el currículo para que éste se adapte a las necesidades y las problemáticas de su comunidad, y a partir de ahí plantear alternativas de solución que mejoren la capacidad de respuesta de dichas necesidades. En este sentido, se puede definir el currículo de acuerdo al Decreto 230 del MEN (2002, p. 1) como:

El conjunto de criterios, planes de estudio, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

Relacionando lo anterior con la educación de la comunidad Awá, el proceso de organización de su currículo es relativamente corto, ya que desde la constitución de la IETABA en el año 2004 hasta el momento, se ha experimentado con la implementación de dos planes de

estudio diferentes, uno según las normativas del MEN, en donde se tienen en cuenta las áreas obligatorias y fundamentales y, otro enfocado desde la perspectiva de la cultura propia y el pensamiento ancestral, que inicialmente tenía en cuenta la geohistoria, los juegos propios, la legislación indígena y la lengua *awapit* y posteriormente se modificó, limitando la enseñanza a la legislación indígena y la lengua *awapit*. Actualmente, la IETABA tiene un énfasis de formación agroambiental bilingüe, por lo tanto su currículo está encaminado a propender por la conservación, adecuados usos y sostenibilidad de su territorio. A su vez, se destaca la importancia de la lengua materna en el afianzamiento de la identidad cultural y a pesar que el *awapit* se imparte desde preescolar hasta grado once, éste no tiene una estructura definida y una secuencia lógica dentro del plan de estudios y la malla curricular.

Al respecto, cabe anotar que dentro de su plan de estudios no sólo se imparten las nueve áreas fundamentales, sino que también se incluyen unas áreas propias como son *awapit* y educación ambiental. A partir de esto, se ha priorizado en la básica secundaria la implementación de proyectos transversales sobre medio ambiente, autonomía y cosmovisión, y en la media se profundiza en desarrollo sostenible, liderazgo y gestión comunitaria.

También es importante mencionar, que la cultura propia y el pensamiento ancestral se han visto afectadas en las comunidades indígenas por múltiples factores a lo largo de la historia, tales como procesos de colonización pasados y recientes, la evangelización y castellanización, la prohibición de hablar el *awapit* en los territorios colonizados, la prohibición de las creencias y de las tradiciones, la negación y desconocimiento de los saberes ancestrales como la medicina tradicional, la cestería, la música, las danzas, el uso de técnicas y herramientas propias, la imposición o el engaño a través de ideologías políticas, la imposición de nombres y apellidos, “el

compadrazgo⁸”, entre muchos otros factores, que han agudizado en varias generaciones del pueblo una negación o subvaloración del ser Awá.

Es preciso aclarar que la interculturalidad está planteada como un lineamiento del Mandato Educativo *Inkal Awá* y que a pesar del interés de los líderes de la comunidad educativa de rescatar la cultura propia y fortalecer la interculturalidad, ha sido difícil llevarla a la práctica debido a la falta de consenso y unificación de propuestas colectivas que se dirijan a tal fin. El punto de partida para evidenciar la educación intercultural en la IETABA sería la vinculación de su pensamiento propio, su racionalidad y su lógica al Mandato Educativo *Inkal Awá*; para visualizarla como una oportunidad de enriquecimiento, desarrollo y pervivencia de su cultura, siendo ésta última la principal necesidad que manifiesta la comunidad frente a la educación intercultural, ya que perciben que la cultura se ve amenazada por la pérdida de sus raíces.

Desde la perspectiva de la educación propia, es fundamental que todos los docentes reflexionen en torno al conocimiento, el respeto y la promoción de la cultura en la que se encuentran inmersos, para comprender las diferentes formas de entender la diversidad cultural y que esto se vea reflejado en sus prácticas pedagógicas, lo cual se pretende plasmar desde la planificación y desarrollo curriculares.

Producto de la observación del contexto y el análisis documental, se evidencia que en los procesos educativos que desarrolla la IETABA se hace uso de la lengua *awapit* (en menor medida) y castellana (mayormente) como uno de los componentes de la educación propia, esto resulta incipiente a la hora de alcanzar dicha educación, ya que se ha evidenciado que durante el desarrollo de las prácticas pedagógicas, los elementos culturales originarios como los saberes locales y conocimientos propios de la comunidad se reflejan muy débilmente, o son poco

⁸ El compadrazgo es un fenómeno de tipo religioso y social que vincula a un indígena Awá y a un mestizo en una relación de apoyo económico y acompañamiento afectivo a través del ritual del bautizo de los niños indígenas.

tomados en cuenta en los procesos educativos en el aula por parte de los profesores, desconociendo los saberes previos de los estudiantes y la gran posibilidad que tienen de crear conocimiento a partir de sus propias experiencias de vida, de sus tradiciones, de su cosmovisión, del valor cultural de su región y de su pueblo.

Tanto los aspectos anteriormente mencionados, como las problemáticas de violencia social del contexto, han incidido directamente en la consolidación de una planta de personal docente estable y suficiente y en la permanencia de líderes comunitarios que orienten la construcción de un modelo educativo propio. De ahí, que los propósitos que la comunidad indígena ha plasmado en documentos propios como son el Mandato Educativo y el PEC, los cuales se han centrado en el proceso de consolidación de la educación propia con el aporte de la educación occidental, además las capacitaciones impartidas para la construcción del currículo propio por parte de entidades como la Universidad Nacional, Universidad Indígena del Cauca, ONG's como Plan Internacional Save The Children, UNICEF, Consejo Noruego para refugiados, hayan perdido su objetivo por el desplazamiento del personal capacitado y la falta de capacidad instalada. A su vez, una de las principales barreras que ha incidido en el desarrollo de una formación intercultural de la IETABA, ha sido la desvinculación del personal docente capacitado en la construcción de un currículo propio, por diferentes causas como amenazas, desplazamiento forzado y traslado por concursos de méritos. Los docentes nuevos que se vinculan tienen dificultad para adaptarse al contexto por el desconocimiento del proceso organizativo y educativo de esta comunidad. Otra barrera en la educación intercultural está constituida por las diferencias culturales entre los docentes bilingües, docentes Awá no hablantes y docentes occidentales, ya que cada uno de estos grupos de docentes plantea de manera distinta la forma de entender su propia identidad cultural, los primeros asumen postura desde sus cosmogonías

indígenas, centrándose en sus creencias, formas de ver el mundo, la relación con la naturaleza, su legislación, sus tradiciones y costumbres y, los otros desde la influencia externa a la comunidad Awá y la interpretación de su contexto actual, refiriéndose al mundo denominado “occidental o de afuera”, donde interactúan con otros pueblos como los mestizos, campesinos, afrodescendientes para obtener conocimientos que les permiten entender su realidad. Otra barrera importante que se evidencia a partir de la observación del contexto, es la falta de unificación de criterios en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje-enseñanza, dado que en primera instancia el docente occidental⁹ debe adaptarse y apropiarse del contexto, limitando la posibilidad de plantear propuestas externas que integren los conocimientos propios y los conocimientos occidentales en beneficio de la comunidad. Por otra parte, las autoridades, los mayores y los líderes manifiestan la dificultad que existe frente a los múltiples criterios personales que enmarcan las prácticas pedagógicas, sin lograr un consenso que permita definir unos lineamientos claros, precisos y coherentes en el quehacer docente para responder de manera efectiva a las necesidades, intereses y expectativas de la comunidad educativa. Otra barrera que afecta el desarrollo de la educación intercultural es la utilización de la lengua materna, llamada *awapit*, de la cual no tienen dominio los docentes occidentales. Sumado a lo anterior, se ha marcado una diferencia significativa entre la comunidad indígena y los docentes occidentales por la utilización del tiempo del docente occidental en reuniones, fiestas, capacitaciones, mingas que se realizan por fuera de la jornada laboral, situación que ha propiciado el desacuerdo y la falta de participación del docente occidental en los eventos que realiza la comunidad, puesto que la forma de comprender el manejo y utilización del tiempo en labores comunitarias o mingas es distinta a la de los docentes Awá.

⁹ El pueblo indígena Awá autodenomina al docente “occidental o de afuera” como aquellas personas que ejercen la labor docente en sus comunidades sin pertenecer a su etnia.

En este mismo sentido, existen dificultades para involucrar a las comunidades afrodescendientes y mestizas en el currículo explícito y oculto de la IETABA, ya que el acceso a la Institución puede ser en ocasiones restringido a las comunidades externas a los resguardos indígenas; además, se ha impuesto como un requisito de obligatorio cumplimiento el aprendizaje de los elementos culturales de la comunidad Awá, invisibilizando o subordinando las aportaciones culturales de los grupos étnicos minoritarios.

A pesar de que en el Artículo 7 de la Constitución Política de Colombia, el Estado reafirma el reconocimiento de la diversidad cultural, su impacto en la sociedad ha sido escasamente reconocido por la implementación de proyectos contradictorios del Estado, que busca la homogeneización en la educación. En este sentido, el impacto del reconocimiento de la diversidad cultural en la educación ha sido precario y parsimonioso, abordándose principalmente en el campo investigativo, en donde se encuentra confusión en los conceptos y resultados de investigaciones previas y otras realizadas por las áreas de las ciencias naturales, que ponen en evidencia el vacío en el conocimiento frente al tema de la diversidad cultural, particularmente la diversidad cultural en la educación, siendo escasamente estudiado y por lo tanto novedoso.

Por último, se debe reconocer que la escuela colombiana en contextos de diversidad cultural e interculturalidad presenta limitaciones muy fuertes para cumplir una tarea que le sigue siendo reclamada. Para responder a la pregunta de ¿Cómo desarrollar una formación intercultural en la escuela de hoy?, Valdivia (2010, p. 53) afirma que la formación intercultural implica tener en cuenta unos elementos interesantes de análisis y “una deconstrucción del concepto de identidad como una dimensión de la experiencia de la diferencia y la alteridad”. Por lo tanto, convoca a un análisis de la identidad como elemento propio que identifica a un pueblo y lo diferencia de otros dentro de la connotación de contexto, siendo éste el espacio vital que posee

elementos que fortalecen la identidad, tales como la música, los juegos propios, los rituales, los lugares sagrados, la cotidianidad que confluyen en la pervivencia de la cultura, la cual también necesita nutrirse de otros elementos fuera de su contexto para transformarse y evolucionar al servicio de su comunidad y de la sociedad en general.

5.1 Formulación del problema

¿Cómo son los sentidos que construyen los docentes de la IETABA frente a la diversidad cultural y cuáles son las implicaciones de sus prácticas pedagógicas en la formación de la identidad cultural de sus estudiantes?

5.2 Preguntas problematizadoras

Ante la anterior inquietud se formularon las siguientes preguntas directrices:

¿Por medio de la construcción de sentidos que reconozcan la diversidad cultural se logra fomentar prácticas pedagógicas dirigidas a la formación de la identidad cultural de los estudiantes?

¿Al implementar un modelo pedagógico propio se fomenta el desarrollo de prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad cultural y contribuyan al fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes?

5.3 Objetivos

5.3.1 Objetivo General.

Develar los sentidos que construyen los docentes de la IETABA frente a la diversidad cultural e identificar las implicaciones de sus prácticas pedagógicas en la formación de la identidad cultural de sus estudiantes.

5.3.2 Objetivos Específicos.

Analizar las posiciones personales que asumen los docentes frente a la diversidad cultural de sus estudiantes y al abordaje de esta diversidad en el aula.

Reconocer las prácticas pedagógicas intencionales y ocultas relacionadas con la diversidad cultural y la formación de la identidad cultural de los estudiantes en la IETABA.

Generar espacios de reflexión en torno a la construcción de prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad cultural y contribuyan al fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes.

6. Marco Legal

6.1 Marco internacional

La normatividad en el contexto internacional y nacional destaca la importancia de responder a las necesidades particulares de los pueblos indígenas en materia de educación, reconociendo la necesidad de fomentar escenarios y experiencias en torno a la diversidad cultural y, evidenciándose de ésta manera la relevancia que tienen estos instrumentos internacionales en la formulación de las políticas estatales.

Los principales tratados que fortalecen los procesos organizativos de las comunidades indígenas, en el marco del respeto por la diversidad cultural y la interculturalidad, son el Convenio 169 de la OIT (ley 21 de 1991), que en su Artículo 4 reza:

Deberán adoptarse medidas especiales que se precisen para salvaguardar las personas, las instituciones, los bienes, el trabajo, las culturas y el medio ambiente de los pueblos interesados. Tales medidas especiales no deberán ser contrarias a los deseos expresados libremente por los pueblos interesados. (OIT, 1991, p. 3).

Otro aspecto importante que se debe resaltar de este Convenio, es el planteamiento del Artículo 27 que se refiere a que los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados, deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

De acuerdo con los anteriores planteamientos, la educación de los pueblos indígenas deberá responder a sus necesidades e intereses particulares y abarcar las manifestaciones y dimensiones de su diversidad cultural fundamentada en su territorio, cosmovisión, identidad, usos y costumbres; sin embargo, en la práctica a través de las leyes, decretos y reglamentos que rigen la educación para grupos étnicos, no se han logrado avances significativos en materia de construcción y fortalecimiento de modelos de educación propia acordes con sus formas de vida, ya que el marco normativo general en el que se inscribe el PEC, responde más a las políticas educativas estatales que a las particularidades y expectativas de los grupos étnicos dentro del contexto diverso que caracteriza a la nación. Por lo tanto, es evidente que se necesita articular coherente y efectivamente las políticas educativas al proceso de reconocimiento de la diversidad étnica, cultural, social y personal para garantizar la pertinencia de la educación y la pervivencia cultural.

Otro documento internacional de vital importancia es la Declaración de la ONU sobre los derechos de los pueblos indígenas, cuyo Artículo 15 declara que:

Los pueblos indígenas tienen derecho a que la dignidad y la diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones queden debidamente reflejadas en la educación y la información pública. Los estados adoptaran medidas eficaces, en consulta y cooperación

con los pueblos indígenas interesados, para combatir los prejuicios y eliminar la discriminación y promover la tolerancia, la comprensión y las buenas relaciones entre los pueblos indígenas y todos los demás sectores de la sociedad.

De acuerdo con este planteamiento, se reconoce la importancia de respetar y promover los derechos de los pueblos indígenas afirmados en tratados y acuerdos con los Estados, configurándose en un asunto de interés y responsabilidad de carácter internacional.

6.2 Marco nacional

Dentro de la normatividad nacional y su impacto en materia de educación, se destaca la importancia que tiene la diversidad cultural, lo cual se evidencia en los siguientes apartados de la Constitución Política de Colombia de 1991.

En el Artículo 7 de la Constitución Política de Colombia (1991) “el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación”. De este documento es importante destacar varios elementos que teóricamente aportan al proceso de construcción y fortalecimiento de la diversidad cultural, tal y como lo contempla el Artículo 13 al plantear que:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica (...).”

Con respecto a la normatividad que protege los derechos de los grupos étnicos, el artículo 68 de la Constitución Política de 1991, contempla que “(...) los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural (...)”. En este mismo sentido, en su Artículo 70 se promulga que:

El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.

Por su parte, la Ley 115 General de Educación de 1994, en su Artículo 55 define el concepto de etnoeducación como la educación para grupos étnicos, entendiéndose por aquella educación “la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos”.

En el Artículo 56 que trata sobre los principios y fines de la educación, se concibe que “la educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la presente ley y tendrá en cuenta, además, los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad”.

Por otra parte, dentro del marco legal nacional se encuentra el Decreto 804 de mayo 18 de 1995, el cual en su Artículo 2 plantea que los principios de la etnoeducación son:

Integralidad, entendida como la concepción global que cada pueblo posee y que posibilita una relación armónica y recíproca entre los hombres, su realidad social y la naturaleza;

Diversidad lingüística, entendida como las formas de ver, concebir y construir el mundo que tienen los grupos étnicos, expresadas a través de las lenguas que hacen parte de la realidad nacional en igualdad de condiciones; Interculturalidad, entendida como la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo.

Con respecto al marco normativo del pueblo indígena Awá, se cuenta con el Mandato Educativo del Pueblo Indígena Awá (sukin kamtana pit parattarit) de septiembre 25 de 2010, documento que aporta a la comprensión del problema de investigación a partir del planteamiento de los siguientes elementos:

Mandato 1. Por medio de este mandato exigimos al gobierno colombiano garantizar nuestra pervivencia cultural como pueblo indígena Awá.

Mandato 2. Respetar la ley de origen, así como también nuestros espíritus de la naturaleza y sitios sagrados de nuestro territorio, como espacio de prácticas educativas, en los cuales solo el pueblo indígena Awá, determinará su uso y control.

Mandato 5. Garantizar el fortalecimiento de un sistema de educación propia que responda a nuestras realidades culturales, interculturales y políticas, acordes a las necesidades de nuestro pueblo y partiendo desde nuestra casa.

Mandato 7. Toda la educación en el territorio Awá debe ser bilingüe e intercultural, para fortalecer nuestra identidad cultural y educación propia, y que a la vez prepare a nuestro pueblo para afrontar el conocimiento de otras culturas y contextos.

Mandato 8. En las pih kammu yat (escuelas), se promoverá la interculturalidad, al permitir tener contacto directo con nuestro territorio, como manera de fortalecer los saberes propios, complementándolos con otros conocimientos básicos universales.

Mandato 21. La educación para el pueblo indígena Awá será una educación diferencial e intercultural, construida e implementada de acuerdo al ejercicio de nuestra autonomía y tradiciones culturales.

Es así como, a través del reconocimiento y protección de la diversidad étnica y cultural por parte del Estado Colombiano, se garantiza la autonomía de los pueblos indígenas para

desarrollar medidas y acciones que promuevan el respeto de sus derechos culturales y el desarrollo de la educación de acuerdo con sus particularidades sociales, culturales y económicas, fortaleciendo de ésta manera la capacidad de gestión de sus planes de vida.

7. Referente Teórico

7.1 Cultura

Históricamente, el concepto de cultura ha ido evolucionando y se fue definiendo de diferentes maneras por diversos autores desde las áreas de la antropología, la sociología, la psicología, la geografía, la historia, la arqueología, la etnografía, entre otras, las cuales abordan el concepto de cultura de forma distinta pero aportan de manera significativa su comprensión y sus diferentes manifestaciones. No obstante, las complejas concepciones de cultura hacen que no se pueda tener una conceptualización tan rígida y definida, puesto que la cultura se transforma, evoluciona, está en constante movimiento y cambio.

De manera general, una de las definiciones planteadas desde la antropología interpretativa y que se basa en la etnografía como camino para reconocer y comprender el proceso por el cual atraviesa la cultura, es la definición de Geertz (1973, p. 19) quien afirma que:

El concepto de cultura que propugno y cuya utilidad procuraran demostrar los ensayos que siguen es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que el mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones.

Al respecto Geertz formula el concepto de cultura basándose en una conjunción entre la antropología y la semiología definiéndola como:

Sistemas en interacción de signos interpretables, la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos estos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa. (Geertz, 1973, p. 26)

En su texto, *La interpretación de las Culturas*, Geertz plantea la “descripción densa” como un proceso interpretativo de la cultura, dentro del enfoque de la antropología cultural. La “descripción densa” reconoce que todo acto del ser humano tiene más de un significado, posee una variedad de niveles de significación. En este proceso el etnógrafo establece relaciones, selecciona los informantes, transcribe textos, recoge genealogías, traza mapas de los campos convirtiéndolo en un esfuerzo intelectual, el cual es denominado por Geertz “pensando y reflexionando”.

Lo importante, como señala Geertz es comprender la cultura como “producción de sentidos, de manera que también se puede entender la cultura como el sentido que tienen los fenómenos y eventos de la vida cotidiana para un grupo humano determinado”. En este sentido, para Geertz (1973, p. 132) la cultura “es la urdimbre de significaciones atendiendo a las cuales los seres humanos interpretan su experiencia y orientan su acción”. Es decir, la cultura es el entramado de sentidos a través de los cuales se dota de significado a las experiencias y fenómenos de la vida cotidiana en el marco de las relaciones humanas.

Es evidente que, en este entramado o red de significados, los grupos sociales se influyen unos a otros en determinados aspectos culturales y sociales (religión, tecnología, gastronomía,

etc.). Tal como lo plantea Muñoz (1998, p.102) “las culturas no existen por sí solas, sino que son creadas, vividas y transformadas por los pueblos respectivos. Son los grupos humanos los que se relacionan mediante sus culturas”.

Bajo estas consideraciones generales, no se puede definir de manera estática la noción de “cultura”. Como López (2002, p. 185) señala:

(...) no se puede hablar de cultura uno y cultura dos (...). En un contexto multicultural de coexistencia e intercambio cultural permanente, estamos más bien ante un proceso dinámico de convivencia, de conflictos, de resolución de problemas cotidianos, de adaptación al medio.

Y es precisamente en este contexto donde la multiculturalidad ha permitido entender las interrelaciones humanas, reconocer la diferencia, reivindicar políticas de reconocimiento y propender por la diversidad. No obstante, esta multiculturalidad también evidencia las inequidades y pone en evidencia la búsqueda de una justicia social.

Heise, Tubino y Ardito (1994, p. 1) sostienen que:

Muchas personas creen que una cultura es el conjunto de las manifestaciones externas que produce un pueblo, como lo son la música y la artesanía. Sin embargo, el concepto de cultura alude a una realidad mucho más profunda. Una cultura es un conjunto de formas y modos adquiridos de concebir el mundo, de pensar, de hablar, de expresarse, percibir, comportarse, organizarse socialmente, comunicarse, sentir y valorarse a uno mismo en cuanto individuo y en cuanto a grupo. Es intrínseco a las culturas el encontrarse en un constante proceso de cambio.

Centrando el trabajo de investigación en un contexto mucho más concreto, se hace mención a la comunidad Awá, asentada en el Corregimiento de El Diviso, Municipio de

Barbacoas, en la cual se encuentran habitantes de centros poblados, zonas urbanas y zonas rurales y se dan diferentes manifestaciones culturales que coexisten y se entrecruzan. Eso les hace culturalmente distintos, aunque la realidad muestra previsiblemente que con el tiempo y la modernidad uno logre asimilar al otro paulatinamente; porque en la actualidad, los propios pobladores Awá, a pesar de que sienten que tienen sus modos de vivir, su cultura indígena todavía se ve subordinada por los modos de vivir de la sociedad hegemónica occidental.

7.2 Diversidad

Al formularse la pregunta acerca de ¿qué es la diversidad? y acercarse a una respuesta que facilite la comprensión de la categoría de diversidad que se plantea en la presente investigación, cobra especial relevancia los planteamientos de Gimeno (1996, p. 59) para quien:

Diversidad alude a la circunstancia de ser distinto y diferente, pero también a la de ser desigual, lo que no sólo se manifiesta en una forma de ser variada, sino de poder ser, de tener posibilidades de ser y de participar en los bienes sociales, económicos y culturales; precisión que es válida para aplicar a cada individuo respecto de sus grupos de referencia y a cada grupo dentro del contexto inclusivo más general.

Comúnmente se encuentran análisis que señalan que bajo el concepto de diversidad, se enmascaran situaciones de desigualdad, de discriminación, de separación, de prejuicios o desventajas, a partir de ciertos rasgos que hacen diversa a una población. Desde este contexto, Rogero (2000, p. 7) indica que:

Hoy se está utilizando el término diversidad para mantener y profundizar las desigualdades. La utilización del lenguaje de “la atención a la diversidad” está siendo la excusa para introducir, justificar y afianzar la discriminación de los considerados

desiguales con la certeza de que nunca podrán ser iguales a los que se consideran superiores (...).

En este sentido, existe la posibilidad de que el término diversidad se utilice como un elemento de segregación o bien, una “moda” que abra aún más la brecha de desigualdades e injusticias sociales. Sin embargo, es necesario considerar que en la propuesta de la UNESCO (2003) y en algunos estudios de Ibañez (2000a, 2000b) se plantea el concepto de diversidad desde una perspectiva positiva e enriquecedora, considerándola una oportunidad para crear una sociedad más tolerante e igualitaria. Así, la UNESCO (2003) señala la pertinencia de considerarla como una riqueza y no como una amenaza y defenderla como un componente fundamental de la igualdad y la fraternidad.

Bajo estas consideraciones, en la diversidad tienen presencia ideas que entrelazan aspectos de distinción que pueden llevar a indicar lo conveniente o inconveniente de ser diverso, lo positivo o negativo de ello; por lo que existe la posibilidad de que la diversidad genere reconocimiento y aceptación o bien rechazo y segregación. Desde estos referentes, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2005), la UNESCO-UIS (2001) y autores como Boron y Torres (1995), plantean la relación de la diversidad con cuestiones de igualdad o desigualdad, de discriminación o integración, de inclusión o exclusión; de ahí, la necesidad y el afán transformador y de inclusión social dado el contexto de exclusión y pobreza que se vive en la sociedad actual.

A partir de los anteriores aspectos, se pueden señalar las concepciones sobre diversidad más pertinentes a la categoría de diversidad de la presente investigación. Tomando como punto de partida el concepto de diversidad de Lumby y Coleman (Citado en Ramos, 2012, p. 78) que plantea que la diversidad puede tener diferentes significados y que por ello, se adapta a las

circunstancias y al sentido o tendencia que las personas le vayan dando a través del tiempo. Estos autores añaden a su noción de diversidad el bagaje educativo o la edad; además, de indicar que hay consecuencias de esto al mencionar las ventajas o desventajas que pueda representar para el individuo, aunque con ello, se alejan de la noción que concibe a la diversidad como el sinónimo de la diversidad de las minorías étnicas.

Al centrar este concepto en el contexto educativo, Ibáñez (2000b, p. 4) señala que:

(...) la diversidad está muy presente en la discusión educativa en los últimos tiempos y son muy variados los puntos de vista desde los que se aborda: los profesores/as suelen destacar los problemas, los movimientos sociales hacen hincapié en los valores de la interculturalidad, muchas instituciones oficiales y claustros están planteando o llevando ya a cabo itinerarios segregadores con la excusa del “tratamiento de la diversidad”.

A su vez, el planteamiento que hace Gimeno (1999, p. 22), también se encuentra en esta perspectiva:

El lenguaje sobre la diversidad acumula hoy aspectos y frentes tan distintos como la lucha contra las desigualdades, el problema de la escuela única interclasista, la crisis de los valores tenidos por universales, las respuestas ante la multiculturalidad social y la integración de minorías, la educación frente al racismo y el sexismo, las proyecciones del nacionalismo en las escuelas, la convivencia entre las religiones y las lenguas, la lucha por la escuela para la autonomía de los individuos, los debates “científicos” sobre el desarrollo psicológico y sus proyecciones en el aprendizaje, la polémica sobre la educación comprensiva, además de la revisión de las rigideces del actual sistema escolar y de sus prácticas.

Gimeno (1999), plantea que cuando se menciona a la diversidad se está obligado a transitar por el filo de una extraordinaria ambigüedad al utilizar el lenguaje y los significados que se le asignan al término. En este sentido, para comprender con mayor precisión el significado de diversidad, es preciso desligar el término de la multiplicidad de funciones, roles y problemas sociales, culturales, económicos, políticos y educativos que se le confieren, así como también de la percepción que se tiene de ésta como la panacea para resolver los diferentes problemas que aquejan a la sociedad contemporánea. Entonces, resulta pertinente reconocer que no existe consenso sobre lo que significa la diversidad, dadas las diferentes concepciones en torno a ésta, los elementos que la integran que se pueden percibir como opuestos y contradictorios, las diferentes funciones y roles que se le asignan y sus ámbitos de acción.

Así mismo, es preciso diferenciar entre diversidad y desigualdad, ya que a menudo se tiende a confundir estos dos conceptos. Al respecto Muñoz (1995, p. 1) plantea que:

Diversidad es todo aquello que hace a las personas y a los colectivos diferentes. Se debe a factores físicos, genéticos, personales y culturales. Desigualdad es todo aquello que establece jerarquías en el saber, el poder o la riqueza de las personas o colectivos. Se debe a factores sociales, económicos y políticos. En educación, hablaremos de personas diferentes en cuanto a capacidades, estilos, ritmos, motivaciones, valores culturales. Y hablaremos de desigualdad en situaciones que habremos definido convencionalmente que son de desventaja o de carencia en relación a otras personas o colectivos.

A partir de lo anterior, se puede inferir que tanto la diversidad como la desigualdad son manifestaciones inherentes a la condición humana, a las circunstancias sociales, a las culturas, a la vida en sí misma.

7.3 Diversidad cultural

Hablar de relaciones entre culturas o grupos culturales diversos no es lo mismo que referirse a una relación intercultural. En una relación entre culturas, los contactos o encuentros pueden ser amistosos o conflictivos, de asimilación o de integración, de dominación de un grupo de poder frente al otro u otros, o de complementariedad entre las mismas. Si en una relación entre culturas, se producen fenómenos de integración donde, por ejemplo, una “cultura indígena integra elementos foráneos sin perder sus características originales, más bien organizando estos elementos según los modelos y valores autóctonos” (Heise, Tubino y Ardito, 1994, p. 19), entonces se estará más cerca de una integración en el marco de una relación intercultural; pero, si tal y como señalan Heise, Tubino y Ardito (1994, p. 19):

La adopción de los elementos foráneos va acompañada de la eliminación de los valores fundamentales, de las tradiciones propias dejándose absorber el grupo por los modelos y valores de la sociedad dominante, indefectiblemente se está frente a una asimilación, donde un grupo social anula al otro.

El asimilacionismo representa una amenaza significativa para las minorías étnicas, como son los gitanos, los afrocolombianos y los indígenas. En el caso particular de las comunidades indígenas, conduce a que éstas sean asimiladas por las culturas mayoritarias, siendo una característica muy sentida en nuestro contexto latinoamericano, a pesar de los incesantes movimientos de reivindicación y rechazo a la homogeneización. Por su parte, en el segregacionismo, a pesar de que cada grupo étnico intenta conservar sus rasgos identitarios y/o identidad, son susceptibles a la amenaza de la occidentalización, generándose la marcada tendencia a la pérdida de su identidad, su cultura y su autonomía y al estableciendo de relaciones de dependencia de las políticas globales que no tienen en cuenta sus propios intereses y

particularidades. A su vez, el integracionismo es un enfoque completamente diferente a los anteriores, pues sus objetivos son centrados y coherentes con los intereses colectivos, poniéndose de manifiesto el rescate de su identidad cultural, de sus usos y costumbres, de su legislación propia, y propiciándose una conciencia colectiva de aceptación del conocimiento occidental, así como el interés de hacer prevalecer la pervivencia de su cultura. Al respecto Serrano (2000, pp. 7-8) plantea que:

El asimilacionismo implica un proceso de pérdida de su propia cultura para grupos minoritarios; se pretende que el grupo cultural minoritario se asemeje al grupo dominante, olvidando sus rasgos culturales originarios y adquiriendo los rasgos culturales dominantes para poderse incorporar a las estructuras socio laborales, políticas, etc. El segregacionismo es un proceso de desarrollo paralelo en el que cada grupo étnico-cultural posee sus propias instituciones laborales, sanitarias, culturales, educativas, pero en el que el contacto con otros grupos es prácticamente nulo. En el integracionismo se pretende un desarrollo diferenciado de los diversos grupos culturales que comparten territorio, pero con una permanente relación comunicativa entre ellos.

Continuando con la contextualización del término de integración/interculturalidad y asimilación/anulación en las poblaciones de origen indígena, en el primer caso es fundamental destacar la esencia de respetar las normas de otros grupos sociales, preservando al mismo tiempo su identidad. En el segundo caso, si una actitud o una tradición están en contra de la cultura de la sociedad occidental, se considera que no es necesario preservarla.

Todd (citado en Valvidia, 2010, p. 50) destaca la necesaria denegación de la expresión de las especificidades culturales, en particular, por lo que se refiere a la matriz antropológica de las estructuras de relación en la esfera pública de los distintos discursos públicos y científicos sobre

la diversidad cultural. Estas actitudes ante la diversidad cultural: negación de la diferencia, integración o asimilación, se excluyen las unas de las otras, pero pueden evolucionar en el tiempo.

Por otra parte, Molina (1994, p. 19) abarca el análisis de las repercusiones del fenómeno migratorio en el plano sociocultural y educativo, cuyo efecto inmediato de este hecho es la presencia en los países receptores, de diversas minorías étnicas y/o culturales, las cuales a su vez, constituyen esencialmente un contexto de diversidad cultural y en absoluto exento a temas como el receso social que implica el aumento del desempleo, de tensiones de orden social manifestadas a través de las conductas racistas de la sociedad de destino. Por lo tanto, constituyen un contexto de diversidad cultural que necesariamente “obliga a re-pensar las interrelaciones entre las minorías portadoras de diversidad cultural y la sociedad de acogida” (Juliano, 1993, p. 7).

En este sentido, es imprescindible abordar esta realidad aceptando la complejidad del fenómeno. Estudiándolo desde diversas perspectivas, desde un punto de vista multidisciplinar que permita un análisis global e integrador de visiones de orden filosófico, antropológico, social, histórico, educativo, etc., sobre todo si, tal y como señala Vázquez (1994, p. 19), se tiene en cuenta que la diversidad cultural cada vez se hace más patente en los diferentes ámbitos que impregnan el quehacer diario de la vida en sociedad: el ámbito escolar, el laboral, el de los medios de comunicación y, por lógica, en el sociocultural.

Si bien es cierto que cuando no es posible una relación respetuosa e intercultural, como es el caso del predominio de occidente sobre el resto del mundo en el siglo XX y XXI, se establece entonces una relación de subordinación o contraposición conflictiva frente a otras realidades culturales, donde prima la ley del más fuerte. Este mismo caso, en distintas épocas y con características y matices específicos, se da en la mayoría de las comunidades indígenas o

campesinas. Las relaciones de estos pueblos con los demás grupos sociales se dan de manera conflictiva y son muchas veces de sumisión y subordinación, ya que los pueblos ubicados en las zonas urbanas o en la metrópoli, con respaldo del Estado, son los que predeterminan la organización social y política de las comunidades, incorporados en relaciones de pertenencia y dependencia geográfica y administrativa a una jerarquía jurisdiccional, comprendidos en una capital distrital, departamental y nacional.

Tovías (citado en Buscá, 2001, p. 17) plantea que:

Esta visión, que lo que a priori pretende es facilitar la asimilación de las culturas minoritarias a la cultura de destino, a partir de la negación de su propia identidad, lo único que consigue es el efecto contrario. Es decir, incrementar las diferencias entre dichas culturas y la cultura receptora. Diferencias que habilitan a que una cultura mire a la otra “por encima del hombro”, a que sea vista como “algo” que debe agregarse a un todo único y verdadero. Un todo que no concibe divergencias en cuanto a creencias, valores, hábitos y costumbres.

Frente a la diversidad cultural se encuentran diferentes definiciones, unas que buscan derivar en fundamentalismos, y otras que buscan el diálogo y el respeto entre grupos sociales y culturales diversos en condiciones de igualdad. Por su parte, la UNESCO en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural adoptada por la 31ª Sesión de la Conferencia General del 2 de noviembre del 2002, define la diversidad cultural como “la pluralidad de culturas que coexisten en el mundo; implica, por un lado, la preservación y promoción de las culturas existentes y, por el otro el respeto hacia las otras culturas”.

En este sentido, la UNESCO (2002) recomienda buscar estrategias de educación apropiadas que respondan a las necesidades y características de los diferentes grupos étnicos y

culturales, teniendo en cuenta que dichas estrategias no busquen la educación para el desarrollo en detrimento de la cultura propia, la cual ha sido concebida como fuente de sentido y fortalecimiento de la identidad de los grupos más vulnerables que enfrentan las consecuencias negativas del desarrollo.

Sabiendo que la educación está inmersa en la dinámica social de las comunidades y pueblos con características multiétnicas, principalmente en Latinoamérica, se tiene en cuenta la definición de Serrano (1998, p. 2) que plantea que “la diversidad cultural no suele ser por sí misma objeto de atención en las políticas educativas, excepto cuando grupos particulares disponen de capacidad económica y respaldo político, como ocurre en la educación privada”.

En este tipo de relación y dependencia, también la mayoría de los agentes que son responsables de los aspectos educativos, trasladan, aplican y muchas veces imponen en las comunidades los modelos y formas de vivir de las sociedades hegemónicas.

No obstante, este nuevo panorama social habilita a una nueva forma de percibir y actuar en sociedad, a una forma más flexible e integrativa (Capra, 1998, p. 20). Una forma que, sin desmerecer los intereses individuales, vele por los de orden colectivo, unos intereses que la sociedad occidental, todavía anclada en los patrones modernistas, no ha asimilado como propios (Hargreaves, 1996, p. 20). De acuerdo a lo anterior, se explica el hecho que la sociedad actual se conciba como un sistema cerrado y estático donde la diversidad cultural se concibe bajo posicionamientos y actitudes de un claro y marcado talante etnocentrista. Es decir, bajo visiones estáticas y asimilacionistas, argumentos que dan soporte a acciones didácticas y pedagógicas sesgadas y aculturizadoras, incompatibles con una concepción integradora de la diversidad cultural.

7.4 Multiculturalidad

Siguiendo el planteamiento de Figueroa (2008, p. 1) la multiculturalidad desde hace cuatro décadas, se ha configurado como un fenómeno del que emergen nuevos desafíos para la convivencia en las sociedades democráticas avanzadas, planteando con frecuencia conflictos que devienen de aspectos como la desconfianza entre los distintos grupos culturales, el desconocimiento que puede llevar a la construcción de estereotipos, la falta de información sobre las diferentes culturas o la escasa participación de los grupos minoritarios en la vida pública. Se suma a lo anterior, los problemas como la asimilación, la colonización, el rechazo, la marginación, la discriminación, entre otros, que implican desafíos para la convivencia, el respeto y el reconocimiento y que se tornan en temas decisivos de la época contemporánea.

En concordancia con lo anterior, Vallescar (Citada en Figueroa, 2008, p. 1) señala que:

La multiculturalidad se refiere a la existencia en el espacio social de culturas e identidades diversas. Esta diversidad se da en las sociedades actuales y es posible que se acreciente en las futuras, como consecuencia de los procesos de globalización, de la revitalización de movimientos de minorías nacionales, así como de los procesos de movilidad de poblaciones a partir del fenómeno de la inmigración.

Autores como Quintana (1992) y Del Arco (1998), en sus respectivos trabajos, coinciden en plantear que el término multiculturalidad hace referencia única y exclusivamente a la yuxtaposición de las distintas culturas existentes en un mismo espacio físico, pero sin que implique que haya un enriquecimiento, es decir, sin que haya intercambio entre ellas. Cuando se habla de multiculturalidad generalmente se hace referencia a la presencia en el mismo lugar de culturas diferentes que no tienen relación entre ellas o que pueden tener una relación de

conflicto, así, la sociedad con sus individuos serán multiculturales si mantienen un estado de indiferencia o de tolerancia hacia las varias culturas.

Por su parte, la propuesta multicultural desde la filosofía política de autores como Taylor y Kimlicka, aporta a la comprensión y análisis de la diversidad cultural y del fenómeno multicultural en la sociedad contemporánea. A partir de la visión teórica de Taylor sobre la política de reconocimiento y el modelo político de defensa y promoción de las diferencias culturales, se plantea que el contacto con el otro resulta fundamental pues su reconocimiento, no reconocimiento o falso reconocimiento, determina notablemente la comprensión y la interpretación que el individuo tiene sobre sí mismo y por lo tanto, su deseo de transformarla o reafirmarla. Según el autor, “el que yo descubra mi propia identidad no significa que yo la haya elaborado en el aislamiento, sino que la negociado por medio del diálogo, en parte abierto, en parte interno con los demás” (Taylor, 1993, p. 55).

En otras palabras, mucho de lo que somos y queremos ser está relacionado y condicionado con la interacción y la convivencia con los otros seres humanos. De ahí, que el proceso de construcción de la identidad está determinado por la mirada y el encuentro con el otro. Lo que nace con la modernidad según Taylor (1993) es la idea que el reconocimiento puede fracasar, la idea de que el otro puede negarme ese reconocimiento. Además de ésta idea, nace con la modernidad el concepto de dignidad igualitaria, es decir, que todas las personas son dignas por su condición humana, de ésta manera se reconocen esencialmente iguales, lo cual tiene implicaciones importantes en el ámbito político e individual, pues permite que todos los sujetos en tanto se reconocen igualmente dignos, participen democráticamente en la toma de decisiones colectivas.

Por lo tanto, desde el ámbito social, la política del reconocimiento igualitario nace con la idea de que la construcción de la identidad se da a partir de la lucha con el otro y no a partir de estructuras sociales predefinidas. Ésta política es una evidencia clave para evidenciar cómo reconocer falsamente a un individuo o no reconocerlo. De ahí, que la sistemática indiferencia o mirada negativa del otro, puede conllevar a que el individuo se interprete como un ser inferior en relación con quien lo evalúa.

Parafraseando al autor, se plantea que en el ámbito social la política del reconocimiento genera el principio de la diferencia. Es así que mientras el principio de la dignidad universal defiende lo que es común a todos los ciudadanos, el principio de la diferencia exige que se reconozca aquello que no es universalmente compartido, la especificidad, lo que diferencia a cada individuo o grupo de individuos y que configura su identidad.

Para Taylor (1993, p. 98) la política de reconocimiento y el principio de la diferencia exigen que se reconozca el igual valor de todas las culturas, lo cual exige que haya auténticos juicios de valor que se apliquen a las manifestaciones de culturas diversas. Es así, que los planteamientos del autor otorgan elementos importantes para comprender por qué la política del multiculturalismo es un tema de boga en la sociedad contemporánea, ya que invita a la apertura hacia el otro, a respetar la diferencia como una postura que se genera en juicios de valor que nacen del acercamiento concreto con el otro, a ampliar los horizontes de comprensión para acercarse a la riqueza y los conflictos que genera el fenómeno multicultural y a denunciar la discriminación de que son objeto las culturas minoritarias, a partir del no reconocimiento o del falso reconocimiento por parte de la cultura occidental hegemónica.

Para Kimlicka (1996) el multiculturalismo hace referencia a grupos con características, necesidades y exigencias muy disímiles, así como también el concepto se utiliza para fenómenos

complejos de la sociedad moderna. Por lo tanto, para este autor el uso ambiguo e impreciso del término multiculturalismo es problemático, en tanto no permite diferenciar los diversos grupos sociales y culturales, sus necesidades, exigencias e intereses particulares, ni establecer la diferencia entre los grupos minoritarios y las minorías culturales.

Desde la perspectiva teórica de Kimlicka (1996), que plasma en su obra *Ciudadanía Multicultural*, se intenta crear una teoría liberal que plantea alternativas de solución frente a los desafíos más importantes que generan los fenómenos del pluriculturalismo y la pluriethnicidad, con el propósito de lograr equilibrar los derechos humanos y los derechos diferenciados en función de grupo, los cuales permitirán satisfacer las exigencias y reivindicaciones de las minorías culturales. Según este autor, los derechos humanos no son suficientes para aprehender y atender adecuadamente a todas las exigencias y reivindicaciones de las culturas minoritarias, para lo cual es necesario acudir a los derechos diferenciados, los cuales son otorgados a los individuos en virtud de su pertenencia a un grupo cultural determinado; constituyéndose en una importante herramienta para alcanzar el equilibrio entre las minorías y grupos étnicos de un Estado y la cultura mayoritaria dominante, ya que en su obra intenta promover la defensa no solo de los derechos individuales, sino de los derechos de los grupos culturales minoritarios, abriendo caminos para el enriquecimiento de la vida individual y comunitaria.

Desde las diferentes perspectivas y premisas sobre diversidad cultural, dentro de la presente investigación se consideran de mayor relevancia y más pertinentes para el estudio de ésta categoría, los planteamientos de Walsh (2008) sobre multi, pluri e interculturalidad, señalando que:

Lo pluricultural y multicultural son términos descriptivos que sirven para caracterizar la situación diversa e indicar la existencia de múltiples culturas en un determinado lugar

planteando así su reconocimiento, tolerancia y respeto. El «multi» tiene sus raíces en países occidentales, en un relativismo cultural que obvia la dimensión relacional y oculta la permanencia de desigualdades e inequidades sociales (...). El «pluri», en cambio, es término de mayor uso en América del Sur; refleja la particularidad y realidad de la región donde pueblos indígenas y negros han convivido por siglos con blanco-mestizos y donde el mestizaje y la mezcla racial han jugado un papel significativo. Mientras que lo «multi» apunta una colección de culturas singulares sin relación entre ellos y en un marco de una cultura dominante, lo «pluri» típicamente indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial aunque sin una profunda interrelación equitativa. (Walsh, 2008, p. 140)

Se considera importante comprender la diferencia entre pluriculturalidad y multiculturalidad, dado que es frecuente el uso indiscriminado de ambos términos haciendo referencia al carácter diverso de un país.

7.5 Interculturalidad

Así como es complejo hablar de cultura, la interculturalidad está inmersa en un espectro amplio, sobre el que es improbable tener una sola definición o un único concepto; más aún, teniendo en cuenta que este concepto está en pleno proceso de discusión y desarrollo. En este sentido, se puede considerar una variedad de concepciones y afirmaciones desde posturas convergentes y divergentes que hacen de la interculturalidad un tema complejo y diverso, pero al mismo tiempo rico y provocador. Esta variedad y complejidad, por sí misma, ya constituye una diversidad de pensamientos que se tornan interesantes, y al mismo tiempo permiten contrastar diferentes planteamientos y posiciones. Así se puede considerar algunos puntos de vista, por ejemplo, para la Red Internacional de Políticas Culturales (2002):

El interculturalismo es la interacción entre culturas, el intercambio y la comunicación, en que el individuo reconoce y acepta la reciprocidad de la cultura del otro. El prefijo 'inter' denota la idea de interactuar, compartir la existencia de complementariedades, el reconocimiento de la cultura del otro (...).

Como se puede apreciar, ésta es una posición que, en teoría, reconoce la interacción, el intercambio, inclusive la reciprocidad entre las culturas; es decir, se estaría hablando de una relación horizontal y respetuosa en la que los pueblos o grupos sociales convergen en un contacto saludable y aparentemente armonioso. Sin embargo, en la práctica estas premisas no siempre se dan como se espera en la realidad cotidiana pues se debe aceptar el conflicto como parte de la interacción con el otro. En ese entender, realmente ¿será que se pueda dar una relación intercultural entre los diferentes grupos sociales?, o simplemente ¿se estará procediendo una relación entre culturas? Por ello, es necesario revisar algunas concepciones y posturas que puedan aclarar y ampliar la visión.

Como ya se ha venido adelantando, en realidad existen posiciones coincidentes y contradictorias frente a la interculturalidad. Por ello, se considera importante revisar y contrastar diversas concepciones y posturas con miras a aproximarse hacia un diálogo intercultural; lo que a su vez, pueda ayudar a comprender e interpretar ésta categoría de la presente investigación, cuyo tema a pesar de estar ubicado contextualmente en una comunidad indígena, no deja de estar inmerso en este contacto y conflicto intercultural en relación a la presencia de agentes externos (visitantes y habitantes foráneos) que se dan cita a la comunidad con frecuencia.

Algunos autores afirman que la interculturalidad es un tema puesto en boga en los últimos tiempos. Al respecto, Millán (2002), señala que:

El concepto interculturalidad se ha puesto de moda y con ello corre el peligro de perder significado a medida que se escucha con mayor frecuencia, además de que se encuentra en un nivel suficientemente abstracto para no poder llegar a concretarlo por lo que se queda en un discurso con buenas intenciones.

Indudablemente, el tratar de encontrar caminos hacia un diálogo intercultural, es un tema que está en la agenda pública; por tanto, no es un tema nuevo, pero sí cotidiano, del cual se demanda una aplicación cada vez más práctica dado que está relacionado con las interacciones y relaciones sociales. De ahí que Millán (2002) advierte el peligro de perder el valor del significado; en ese sentido, no pasaría de ser una buena intención. Se trata entonces, de convertir la interculturalidad en acción más que en discurso.

Parafraseando a Patzi (2000, p. 157), éste conceptúa la interculturalidad como una simple ilusión colectiva que esconde un mecanismo de asimilación de los diversos grupos sociales, principalmente de los grupos étnicos y originarios, al corte y medida de la vida civil de Estado, bajo ciertos patrones culturales implantados por los grupos de poder. En este sentido, señala que:

(...) es en esta transmutación de la interculturalidad como demanda social hacia la institucionalización estatizada, donde la plurimulticulturalidad se convierte en una arbitrariedad cultural ya que no es la creación del propio actor, sino que éste es despojado de sus demandas convertidas en propuestas del Estado y, como tal, se le impone en tanto voluntad colectiva desgajada de su propia voluntad. De ahí que la interculturalidad se constituya en violencia simbólica al imponerse como algo legítimo, reglamentado para ser cumplido por todos los grupos culturalmente diversos. (Patzi, 2000, p. 157)

El autor nos da a entender que la interculturalidad sería una especie de mecanismo legitimado por el Estado que veladamente contribuye a que los grupos de poder se impongan

ante los demás que tienen menores posibilidades. Puede darse el caso de que una persona defensora de la interculturalidad, paradójicamente, en la práctica no siempre demuestre actitudes interculturales; puesto que las consideraciones de lo intercultural no son neutras, “existe hegemonía en las relaciones. Entre grupos sociales el más poderoso tiende a imponer valores, actitudes y, en muchos casos decisiones” (Serrano, 1998, p. 2). En concordancia con esta afirmación, la Confederación Mapuche Neuquina – Newén Mapu (1998), va mucho más allá todavía en señalar que:

Hoy el estado nos invita a ser parte de un nuevo concepto: Interculturalidad. Nos explica que es una invitación al reconocimiento de la diversidad cultural y a tener una relación de respeto mutuo. Creemos que es una forma modernizada de continuar asimilando culturalmente a los pueblos originarios dentro de la llamada cultura nacional.

Al ser conscientes que encontrar niveles de comunicación y entendimiento mutuo de manera individual y colectiva no es tan fácil; la Confederación Mapuche plantea que la interculturalidad demanda ciertas condiciones de diálogo y de toma de conciencia para no caer en una mera idealización.

En ese entender, Albó (2000, pp. 85-86) señala que es menester saber distinguir dos niveles o categorías de interculturalidad, que lo presenta en los términos siguientes:

Interculturalidad negativa, que tiene a su vez cierta gradación: Una actitud y relaciones que llevan a la destrucción de una de las partes, una actitud y relaciones que llevan a la disminución de una de las partes por subyugarla o por crear dependencias que impiden el crecimiento, una actitud que lleva a limitar las relaciones por prescindencia y distanciamiento. Interculturalidad positiva, también con su propia gradación: Una actitud y relaciones de simple tolerancia, ambas partes se aguantan sin perjudicarse, pero no hay

aún una mutua aceptación. Una actitud de mutuo entendimiento e intercambio, que lleva al enriquecimiento cultural de las partes.

Si se reflexiona de una manera mucho más contextualizada, en alguna medida, se dan ambas categorías de interculturalidad. Por lo tanto, lo que se pretende es fortalecer y operacionalizar la segunda categoría, con miras a alcanzar la gradación más alta de la interculturalidad positiva, teniendo en cuenta que esto requiere de un proceso personal y colectivo a largo plazo que permita aproximarse a la práctica intercultural de respeto mutuo.

En este sentido, Lozano (2005, p. 28) define la interculturalidad como:

Un proceso de interrelación que parte de la reflexión del reconocimiento de la diversidad y del respeto a las diferencias. Son relaciones complejas, negociaciones e intercambios culturales, que buscan desarrollar una interacción social equitativa entre personas, conocimientos y prácticas diferentes; una interacción que reconoce y que parte de las desigualdades sociales, económicas, políticas y de poder.

Por su parte, el Mandato Educativo (2010, pp. 6-7) plantea la necesidad del fortalecimiento de la interculturalidad, definiéndola como el proceso que busca “mantener nuestra propia cultura y reconocer la otra, con un enfoque diferencial, y que desde ésta perspectiva sea posible que desde la lengua y la cultura propia, se reconozcan los aportes positivos de la lengua y la cultura occidental”.

Dentro de la variedad de posturas frente a la interculturalidad, se destaca la postura de Walsh (2008, p. 141) quien plantea que:

La interculturalidad es algo por construir. Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida

nuevas y distintas. Aquí me refiero no sólo a las condiciones económicas sino también a ellas que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras.

En esta misma línea, Walsh (2009, pp. 5-6) afirma que:

La interculturalidad empieza a entenderse en América Latina desde los años ochenta en relación con las políticas educativas promovidas por los pueblos indígenas, las ONG's y/o el mismo Estado, con la educación intercultural bilingüe EIB (...). Desde ese entonces el término interculturalidad empezó a asumir un doble sentido. Por un lado un sentido político reivindicativo, por estar concebido desde la lucha indígena y con designios para enfrentar la exclusión e impulsar una educación lingüísticamente "propia" y culturalmente apropiada...Pero al mismo tiempo lo intercultural fue asumiendo un sentido socio-estatal de burocratización.

Parafraseando a Walsh (2008, p. 141), la autora plantea que a diferencia del multiculturalismo que sustenta la producción y administración de la diferencia dentro del orden nacional volviéndola funcional a la expansión del neoliberalismo, la interculturalidad está en proceso de construcción y apunta a una transformación radical del orden establecido, ya que no se reduce a reconocer, tolerar ni tampoco incorporar lo diferente dentro de la matriz de estructuras, instituciones y relaciones de la sociedad, sino que busca implosionar desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder. Por lo tanto, desde la significación de la interculturalidad en el seno del movimiento indígena ecuatoriano, la autora plantea la interculturalidad como reto, propuesta, proceso y proyecto; que reconceptualiza y re-funda

estructuras que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. Así sugiere la interculturalidad como:

Un proceso activo y permanente de negociación e interrelación donde lo propio y particular no pierdan su diferencia, sino que tengan la oportunidad y capacidad para aportar desde esta diferencia a la creación de nuevas comprensiones, convivencias, colaboraciones y solidaridades. Por eso la interculturalidad no es un hecho dado sino algo en permanente camino, insurgencia y construcción. (Walsh, 2008, p. 141)

En este sentido, la interculturalidad sigue siendo una categoría en pleno proceso de construcción. También resulta evidente que, en el ámbito educativo, se vienen haciendo los esfuerzos por encontrar niveles de estructuración flexibles y diversos para los distintos sectores culturales. No obstante, no se trata tampoco de encarar esta problemática solamente desde el campo educativo y académico. Se necesita también asumir posiciones mucho más políticas y estratégicas para hacer de la interculturalidad un desafío de la praxis. Precisamente, la concepción de Zimmermann (1997) se presenta como un planteamiento más político y estratégico; puesto que para él, el problema de interculturalidad se pretende abordar solamente desde el aspecto educativo, dejando a un lado el abordaje desde lo pedagógico, y más aún desde lo político. En tal sentido, dicho autor distingue dos dimensiones conceptuales: una denominada “descriptivo-crítica” y otra “político-pedagógica”. Al respecto señala que:

El sentido descriptivo-crítico tiene como objetivo principal analizar lo que sucede en un encuentro o enfrentamiento entre grupos interétnicos o culturales, así como mostrar los análisis críticos, como resultado de las denuncias sobre procesos discriminatorios que llevan a situaciones conflictivas entre los interactuantes. Lo segundo se define como el conjunto de actividades destinadas a erradicar drásticamente los aspectos y resultados

negativos de las relaciones interculturales conflictivas, contribuyendo al establecimiento de relaciones más justas, de mutuo entendimiento, con tolerancia, y lo más importante, con una autodeterminación cultural. (Zimmermann, 1997, p. 117)

Por su parte, Albó (2000, p. 3) nos recuerda que “en medio de indudables altibajos y deformaciones”, podemos encontrar situaciones viables tendientes hacia niveles de participación compartida y de manera equitativa en cuanto a las decisiones políticas de la sociedad.

7.6 Enfoque intercultural en la educación

Cabe destacar que la educación propia tiene un papel decisivo en la orientación política de los pueblos indígenas, mediante la construcción de nuevas propuestas que respondan las particularidades de sus contextos. A partir de ésta línea, surge la etnoeducación dentro del contexto del etnodesarrollo. Inicialmente se habló de la educación bilingüe y bicultural, y luego de la educación intercultural bilingüe (EIB). Actualmente en Colombia, se habla de procesos de construcción y reconstrucción de la educación propia como base fundamental que responda a los planes y proyectos de vida de comunidades y pueblos indígenas.

Por lo tanto, la educación intercultural bilingüe (EIB) se constituye en una propuesta alternativa que tiene como finalidad atender las demandas y expectativas de los niños y niñas de toda condición, raza, cultura, grupo étnico originario y no originario. Según Morillo (1999, p. 50) surge como una:

(...) propuesta pedagógica intercultural que permita afirmar la identidad cultural, que promueva el desarrollo y cambio integral, el derecho a ser diferente y establecer una relación dialógica y democrática con las demás culturas; requiere por lo menos de dos condiciones: a) asumir como referencia fundamental las características culturales de la localidad y/o región y b) un enfoque educativo innovador.

Según López y Küper (2000, p. 48) un aporte significativo de la EIB a la pedagogía latinoamericana es la difusión del concepto de interculturalidad que para estos autores:

Se constituye en la esencia del modelo pedagógico de la EIB y, mediante ella, se busca responder a las condiciones sociales y culturales de una sociedad pluricultural. La reflexión frente a "lo ajeno", "lo extraño", y "lo otro diferente" se coloca al centro de la reflexión curricular para a partir de ello intentar construir una pedagogía capaz de contribuir a lograr una interrelación más armónica entre lo propio y lo ajeno.

De ahí, que la propuesta pedagógica intercultural debe incorporar planteamientos de atención igualitaria en el contexto escolar de todo estudiante, garantizando el derecho a acceder al sistema educativo sin distinción o discriminación alguna, responde a los principios elementales de recibir una educación pertinente a la edad y contexto de los sujetos.

En los diferentes países de América Latina se han adoptado diversas posturas sobre la educación intercultural, pero todas apuntan hacia la atención de los estudiantes de distintas regiones en aras de brindar una educación de acuerdo al contexto cultural, étnico y lingüístico de cada realidad. Es decir que:

La educación intercultural es considerada como un proceso planificado que se fundamenta en el reconocimiento de la diversidad sociocultural y que aspira a contribuir al desarrollo de la identidad cultural y a la construcción de sociedades dialógicas respetuosas de dicha diversidad. (Trapnell, 2000, p. 191)

Por tanto, será necesario enfatizar en una educación que no sea hegemónica y/o hegemonizante, con docentes que "enfrasquen" a los educandos en moldes preestablecidos, con maneras únicas de ver el mundo, sino que pueda ser una educación más amplia e integral en su

concepción y que recoja las otras y diversas formas de acceder a los conocimientos y construirlos.

Según el Mandato Educativo (2012, pp. 39-40) la educación bilingüe intercultural Awá surge en el año de 1990 con la creación de la primera Organización Indígena del pueblo Awá (UNIPA) en Colombia. Desde este momento, se empieza a pensar en una educación que responda al proceso cultural del pueblo indígena Awá, con el fin de direccionar el proceso educativo y realizar diferentes gestiones relacionadas con el nombramiento de profesores, procesos de nivelación y profesionalización para consolidar una educación propia basada en los pilares de Unidad, Territorio, Cultura y Autonomía.

En la actualidad, para consolidar el Mandato Educativo, la comunidad indígena Awá ha priorizado la necesidad de construir una educación propia que fortalezca la permanencia de la cultura desde la ley de origen, las tradiciones, los usos y saberes del pueblo Awá. De ahí, el interés por el desarrollo de una educación intercultural de acuerdo con el Mandato Educativo y por una formación propia que les permita enfrentar los retos de un mundo cambiante.

Por su parte, el PEC (2014, p. 57) contempla entre uno de los objetivos institucionales de la IETABA, fortalecer el sistema de educación intercultural bilingüe en función de la realidad socio cultural, lingüística y económica de la población Awá.

En cuanto al currículum, será imperante enfatizar en aspectos ético-culturales, la cosmovisión y los conocimientos propios de cada grupo étnico. De ahí, que el currículum pensado desde la cosmovisión Awá, adquiere una multidimensionalidad especial, siendo la IETABA la encargada de responder a los diferentes procesos de cambio de la sociedad, pero al mismo tiempo debe fortalecer la cultura propia, el pensamiento, el ideario colectivo y el comportamiento del pueblo Awá.

Se trata entonces, de que “la Educación Intercultural Bilingüe les ofrezca las herramientas necesarias para poder hacer efectivo su derecho a la autodeterminación” (Trapnell 2000, p. 192).

7.7 Prácticas pedagógicas

Desde la perspectiva que se comprenderá esta categoría conceptual se plantea que el quehacer docente se manifiesta con las prácticas en la forma de enseñar, adquiridas por el conocimiento, la experiencia y el compartir y entender la realidad en la cual se interactúa. Al respecto Niño (2010, p. 154) afirma que:

Las prácticas de enseñanza se caracterizan por la tradición, porque son fruto de una serie de experiencias que se han ido acumulando con el paso del tiempo, incorporándose en su pensar y actuar. Están referidas al contexto de aula escolar, como el espacio sobre el cual se pueden hacer reflexiones, se toman decisiones y, con el tiempo, se va transformando la manera de enseñar. Implican un hacer con teoría y un teorizar sobre el hacer, ya que detrás de toda acción está implícita una teoría y se tiene además el compromiso de reflexionar sobre el hacer, teorizarlo y generar conocimiento a partir de ese ejercicio.

La práctica pedagógica para Freire se centra en tres ejes “no hay docentes sin discentes; enseñar no es transferir conocimientos; y enseñar es una especificidad humana”. (Gadotti, 2008, p. 67).

Con respecto a lo anterior se puede plantear que la práctica pedagógica va más allá de la transmisión del conocimiento, sus implicaciones apuntan hacia el conocimiento profundo del contexto y la capacidad crítica de la realidad social, política y económica. De ahí que las condiciones que exige la práctica pedagógica estén marcadas por el respeto hacia los saberes del educando, el reconocimiento de su identidad cultural y lingüística, y el desarrollo de la capacidad

crítica y la creatividad en la práctica social. Según Freire (1997, p. 42) una de las más importantes tareas de la práctica educativa es:

Propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar.

En este sentido, el asumir no significa la exclusión de otros, sino que tiene que ver con el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural. Siguiendo el postulado de Freire (1997, pp. 42-43):

La cuestión de la identidad cultural, de la cual forman parte la dimensión individual y de clase de los educandos cuyo respeto es absolutamente fundamental en la práctica educativa progresista es un problema que no puede ser desdeñado. Tiene que ver directamente con la asunción de nosotros por nosotros mismos. Esto es lo que el puro adiestramiento no hace, pues se pierde y lo pierde en la estrecha y pragmática visión del proceso.

Por su parte, el MEN (2007) acoge la concepción de práctica pedagógica que plantea Cobos (2000, p. 249) quien la define como:

El quehacer fundamental del maestro en el encuentro con los estudiantes y la comunidad dentro de un contexto socio cultural, como ese espacio donde se generan procesos de interacción y reflexión en torno a problemas, saberes y cuestionamientos, como elementos dinamizadores y transformadores del acontecer diario del maestro. Al concebirla como un quehacer reflexivo, implica tener en cuenta la cotidianeidad del maestro en el aula y fuera de ella, como conjunto de acciones que implican las relaciones

complejas que se originan entre el maestro, el estudiante, el conocimiento y el contexto, generando así saber pedagógico.

Contextualizando la definición de práctica pedagógica, el SEIP (2013) plantea que las prácticas pedagógicas se relacionan con los procesos pedagógicos propios que se dan a partir del contexto de cada comunidad indígena y al respecto afirman que:

Las pedagogías propias son uno de los medios que contribuye a la revitalización integral de los pueblos indígenas; se desarrollan y armonizan en las vivencias cotidianas de cada pueblo a partir de sus cosmovisiones, necesidades, prioridades, problemas, derechos y realidades; su esencia está en la participación de los ancianos, familia, guías espirituales, autoridades tradicionales indígenas, sabiduría de la naturaleza, los procesos y escenarios de aprendizaje, consulta y concertación de cada pueblo. Son parte de los procesos pedagógicos indígenas: los sueños, juegos, visiones, señas, símbolos de la naturaleza, mitos, ritualidades, lugares sagrados, montañas, agua, lagunas, el mar, los desiertos, la chagra, espacios de socialización, capacitación, intercambio y recreación de los saberes ancestrales de los pueblos. (SEIP, 2013, p. 37)

Para el pueblo *Inkal Awá*, las orientaciones respecto al tema de educación se fundamentan con el Mandato Educativo, en el cual se plantea que los procesos pedagógicos empiezan desde el ámbito familiar y los procesos comunitarios, pero que se complementan en la escuela con el aporte de los mayores y los docentes comprometidos en el reconocimiento de la cultura propia y la occidental. Al respecto el Mandato Educativo (2010, p. 63) plantea que:

La autonomía de nuestras autoridades tradicionales en nuestro *Inkal Awá Sukin Kamtana Pit Parattarit-Mandato Educativo*, se ejerce a través de los procesos y fortalecimientos de nuestras prácticas culturales, mediante la relación *kamtatkit kamna kamtatkit* (enseñar-

aprender-enseñar), donde la participación de la kuat (familia) como principal eje conductor de nuestra educación, ocupa un lugar sobresaliente en la transmisión de saberes y conocimientos culturales y ancestrales de los Inkal Awá. De igual manera los procesos que se adelantan en otros espacios como: rituales, mingas, reuniones, asambleas, congresos, entre otros; son también prácticas de aprendizaje y enseñanza, de nuestra pih kammu yat (escuela); que día a día construimos para multiplicar nuestro bienestar y transmitir nuestra herencia cultural de generación en generación.

Los principales espacios donde se multiplica el proceso enseñar-aprender-enseñar, donde se evidencia y se vive la autonomía de nuestro pueblo Awá son varios, entre ellos tenemos: kuat (familia), sau (finca, huerta), los espacios sagrados, inkal (la montaña) , ti (árboles), pi (ríos), pi mantan (lagunas), pirat (chorreras), pit kul (cueva), uk (piedra), izput (espíritu), pih kammu yat (escuela), lugares de encuentros y reuniones; en general todo lo que compone el territorio.

Respecto a la participación de la educación occidental, el Mandato Educativo (2010, p.p. 52-53) considera que:

La reciprocidad en nuestra educación, permite compartir conocimientos y experiencias a través del proceso kamtatkit kamna kamtatkit (enseñar-aprender-enseñar), entre la comunidad, niños y niñas, jóvenes, mayores, médicos tradicionales, hombres, mujeres, pih kamurus (estudiantes), pih kamtam mika (orientadores), autoridades y la naturaleza, en donde se conjugan los diferentes saberes ancestrales y occidentales.

7.8 La interculturalidad en la práctica pedagógica

Los postulados y principios establecidos y fundamentados en la teoría se van operativizando en la práctica pedagógica a partir de los planes y programas curriculares. Dentro

de la propuesta de interculturalidad para todos, que se plantea no sólo desde el plano legislativo y discursivo, sino también desde el plano de operación pedagógica en el aula, López (2001, p. 34) afirma que:

La dimensión intercultural de la educación está también referida tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, cuanto a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de vida.

En esta misma línea, López (2001, p. 55) sostiene que:

Es menester con urgencia identificar y diseñar tanto mecanismos que permitan una incorporación efectiva de la interculturalidad tanto en el diseño curricular como su puesta en vigor en el aula, mediante la implementación de actividades y prácticas diversas que impregnen la cotidianeidad de las aulas y que modifiquen las relaciones sociales en ellas así como la manera que, desde ella, se lee la multietnicidad, la pluriculturalidad y el multilingüismo latinoamericanos, en particular, así como la diversidad, en general.

Siguiendo el anterior planteamiento, este autor sugiere:

La recuperación para los currículos nacionales de las historias no-oficiales que tienen que ver con la presencia indígena y con la de otras poblaciones culturalmente diferenciadas, como la afroamericana y la resultante de otros procesos migratorios de la región; la incorporación a los currículos de conocimientos y saberes indígenas y de las contribuciones que las sociedades indígenas han hecho al patrimonio universal y, en segundo término, también las contribuciones de otras colectividades étnica y

culturalmente diferenciadas; la recuperación y la sistematización de la tradición oral local y su transformación en material educativo, ya sea escrito o audiovisual; el ejercicio de actividades de simulación de roles, de manejo y resolución de conflictos y de búsqueda de consensos; la transformación de las prácticas de aprendizaje, con base en el aprendizaje cooperativo; la incorporación de los padres y madres de familia y de expertos comunitarios al proceso educativo. (López, 2001, pp. 41-42)

Es conocido que este tipo de propuestas, en algunos países como Colombia, está bastante avanzado; otros están todavía en proceso de desarrollar estos puntos en mención. Pero, para poder alcanzar estas metas, no sólo bastan las buenas intenciones, sino una preparación y entrenamientos sistemáticos de los docentes, quienes a fin de cuentas, son los que llevan a la práctica pedagógica toda propuesta de innovación.

Por un lado, hacer sentir a los profesores parte fundamental de este gran proyecto educativo, a través del reconocimiento y estímulo a sus contribuciones, iniciativas y experiencias de trabajo pedagógico. Por otro lado, adecuar el proceso educativo y el calendario escolar al calendario comunal, para lo cual se debe tomar en cuenta los calendarios comunales y regionales, los niveles decisorios de la comunidad que son manejados, en muchos casos, por las organizaciones indígenas y campesinas. De lo contrario, no será posible una educación intercultural “si no se otorga a estas organizaciones la autonomía de gestión de sus sistemas educativos” (Arratia, 2001, p. 41).

Si no son los padres de familia y la comunidad en pleno quienes tomen parte en las decisiones en cuanto a selección del personal docente, negociación de los planes y contenidos curriculares, de participación en la cronogramación del período escolar, se seguirá implementando y cumpliendo con un modelo educativo pensado para los pueblos indígenas, que

no se da a partir de espacios de reflexión que permitan la construcción de un modelo educativo desde los propios indígenas.

En última instancia, las organizaciones comunales y los propios pobladores deberían sugerir el tipo de educación que desean para sus hijos. De no ser así, la interculturalidad será frágil, cayéndose en los problemas de siempre, de pensar propuestas desde la academia para los pueblos indígenas y no desde ellos y con ellos.

7.9 Educación propia

Desde los años 70, se inicia la construcción de una educación indígena propia con la creación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) el cual, en el marco de la identidad y la cultura de sus pueblos se propone una educación de acuerdo a las propias necesidades y realidades, por lo tanto crean el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) como la base para la implementación de la educación propia, que según Herrera (2010, p. 22) el propósito consiste en:

(...) defender y conocer la historia propia, las lenguas, las costumbres, las leyes y exigir su justa aplicación, lo cual no está desligado del fortalecimiento de las autoridades indígenas, como tampoco de la lucha por el territorio, la organización económica, comunitaria y la defensa de los recursos naturales.

En este sentido, se ha ido cada vez más avanzando en términos de articular una educación propia al interior de sus escuelas y colegios, y en términos generales se ha ido perfilando un proyecto a nivel nacional, producto de largos procesos y de encuentros con las diferentes organizaciones indígenas de Colombia, que en últimas dio como resultado un documento en donde se plasma los proyectos, las necesidades y las aspiraciones de los pueblos indígenas. En dicho documento del SEIP (2013) se define la educación propia como:

Proceso integral de rescate, recreación y/o fortalecimiento vivencial de la lengua materna, valores culturales, tradiciones, mitos, danzas, formas de producción, sabiduría, conocimiento propio, fortalecimiento de la autoridad, autonomía, territorio, autoestima, crecimiento y desarrollo, que crea, recrea, transmite y reafirma la identidad cultural y formas propias de organización jurídica y sociopolítica de los pueblos indígenas y potencia las condiciones para lograr un buen vivir comunitario centrado en la unidad, diálogo, reciprocidad, capacidad para proyectarse y articularse a otras sociedades respetando los derechos de todos, hacia la construcción de sociedades plurales y equitativas.

Por lo tanto, se concibe la educación propia como un proceso de enseñanza aprendizaje que se adquiere desde antes del nacimiento hasta después de la muerte, que se construye y valida por cada pueblo y se concreta en su respectivo Plan de Vida y es promovido por los sabedores, el núcleo familiar y mayores en general (SEIP, 2013).

Para el caso de la comunidad indígena *Inkal Awá*, la educación propia se está asumiendo a partir del mandato educativo, en el cual afianzan su ancestralidad, su realidad y su fortalecimiento intercultural. De esta forma, el Mandato Educativo (2010, p. 6) plantea que:

En nuestro Inkal Awá Sukin Kamtana Pit Parattarit-Mandato Educativo recogemos el pensamiento sagrado, el pasado y presente de nuestro pueblo, bases, pilares, lineamientos y mandatos orientadores, con el fin de proyectarnos hacia el futuro y garantizar nuestra continuidad cultural como pueblo originario. Tomando como referencia los conocimientos y saberes ancestrales, la memoria de los mayores, la riqueza y sabiduría de nuestra naturaleza, construimos este documento, que contiene la descripción de nuestro mandato educativo, como primer paso, para el fortalecimiento de nuestro proceso

educativo. En él se reúne el trabajo conjunto de nuestro pueblo Awá y se establecen 37 mandatos, en procura de garantizar la orientación, fortalecimiento y protección de una educación propia.

7.10 Identidad

La identidad definida como los rasgos o características que reafirman lo propio a nivel individual y colectivo para la pervivencia de cada pueblo, cada comunidad, cada territorio indígena, permite contextualizar y comprender esta categoría en el presente estudio como el proceso individual y colectivo que posibilita el reconocimiento del propio contexto y del accionar social.

En esta línea, Molano (2008, p. 73) define identidad como:

El sentido de pertenencia a una colectividad, a un sector social, a un grupo específico de referencia. Esta colectividad puede estar por lo general localizada geográficamente, pero no de manera necesaria (por ejemplo, los casos de refugiados, desplazados, emigrantes, etc.). Hay manifestaciones culturales que expresan con mayor intensidad que otras su sentido de identidad, hecho que las diferencia de otras actividades que son parte común de la vida cotidiana. Por ejemplo, manifestaciones como la fiesta, el ritual de las procesiones, la música, la danza.

Es así, como para el pueblo *Inkal Awá* la identidad se sustenta en sus creencias, en los espíritus de la naturaleza, en la experiencia de los mayores y en el compartir de saberes generación tras generación en su espacio colectivo.

A su vez, en el Plan de Salvaguarda del pueblo *Inkal Awá* (2010, pp. 7-8), se plantea que:

Los Awá fundamentamos nuestra razón de ser, nuestro origen e identidad, nuestra sabiduría y nuestra autonomía en la montaña, en la biodiversidad del territorio. Nuestro

origen como Awá nos ha señalado las prácticas y relaciones que debemos mantener con la naturaleza. Así, la naturaleza misma, representada en lo que está dentro y fuera de nuestro territorio, es la que ha permitido nuestra pervivencia en él y la convivencia entre los diferentes seres y espíritus que lo habitan. Para nosotros, el territorio son los árboles, los animales, ríos, quebradas, el agua, la lluvia, las nubes, el sol, la luna, el trueno, el cueche arco iris, los espíritus de la montaña, como la vieja, el astarón, la viuda, el duende, el tiskalla animal lagarto que se lame la miel de las abejas, las pepas de los árboles, los avisos de la selva (...) todos forman una sola realidad Awá.

7.11 Identidad cultural

Al comprender la cultura como un proceso dinámico y la identidad como el conjunto de características individuales y colectivas que permiten reconocer lo propio para diferenciarse de los demás, se puede relacionar la identidad cultural con un espacio social donde se crean, producen y reproducen diferentes elementos que aportan a la configuración de esta identidad; en donde para efectos de la presente investigación se constituyen en pilares fundamentales de la identidad cultural la lengua, los usos y costumbres, la cosmovisión, el conocimiento de la naturaleza y también las experiencias y aportes del mundo occidental.

En este sentido, Molano (2008, p, 73) plantea que:

El concepto de identidad cultural encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales como costumbres, valores y creencias. La identidad no es un concepto fijo, sino que se recrea individual y colectivamente y se alimenta de forma continua de la influencia exterior.

En esta misma línea, Heise, Tubino y Ardito (1994, p. 4) plantean que la identidad cultural “es lo propio de una cultura”. De ahí, que muchos antropólogos y estudiosos de las

culturas tradicionales coinciden en considerar que “lo propio” de una cultura es el conjunto de sus rasgos diferenciadores en relación al resto.

Sin embargo, los autores plantean que lo propio no se agota en lo exclusivo, afirmando que:

Lo propio, la identidad de un pueblo, está formado por una diversidad de formas y concepciones que vienen de dentro y fuera del grupo. La identidad tiene, en verdad, una conformación heterogénea. Los elementos y aspectos más íntimos de una cultura pueden tener diversos orígenes. Lo importante es que formen parte de la vida cotidiana de un pueblo sin disminuir su auto-estima. (Heise, Tubino y Ardito, 1994, p. 4)

Parafraseando a los autores (1994, p. 5) el carácter heterogéneo de lo propio de un pueblo es el resultado de un constante proceso de transformación, cambio y reinvencción de la realidad humana, que es una realidad viviente que no se podría conservar si no es atravesada por el cambio y la transformación.

En este sentido, Heise, Tubino y Ardito (1994, p. 5) reiteran que:

Lo “propio” es una realidad, heterogénea, con una diversidad de orígenes. Intentar conservar o preservar el pasado, las tradiciones, a costa de negarse a aceptar que toda cultura, en tanto realidad viviente, se encuentra en un constante proceso de transformación, cambio y apertura, es una actitud forzada que priva a la cultura de su dimensión vital.

De acuerdo a los objetivos de la presente investigación, se abordará la identidad cultural con respecto a los pueblos indígenas de Colombia, definiéndola según el SEIP (2013, p. 27) como “expresión de pensamiento, sentido de pertenencia, derecho a la reafirmación,

fortalecimiento de sus valores, forma de organización y prácticas de su cultura. Igualmente el derecho a orientar y controlar los cambios culturales que la realidad actual exige”.

Desde el contexto local, la UNIPA, le da validez para su territorio a ésta definición a través del siguiente planteamiento en el Plan de Salvaguarda del pueblo *Inkal Awá* (2010, p. 35):

Nuestra cultura es la esencia que nos identifica, los conocimientos que ancestralmente nos han sido transmitidos y los que hemos ido construyendo en comunidad. La cultura para nosotros no puede verse superficialmente, las miradas de afuera han intentado reducirla a la artesanía, la forma de vestir y alimentarnos, pero para el Awá en la cultura está la espiritualidad y el conjunto de prácticas a partir de las cuales nos relacionamos con los distintos seres de nuestro territorio.

8. Marco Conceptual

8.1 Sentidos

Según Austin (2000, p. 12) al entender el sentido como:

Un conjunto de significados (como conjunto semiótico), es posible seguir el hilo geertziano y comprender que sentido se refiere a un conjunto de significados que cobran vida como tales en sus vivencias y relaciones con las demás personas y con su ambiente (la pragmática semiótica). Al mismo tiempo este conjunto de significados involucra un orden o jerarquía de significados (la sintaxis semiótica). Este orden de significados, no siempre es el que aparece explícitamente, sino que es el orden que cada pueblo o grupo humano le da a sus significantes. Finalmente y del mismo modo, cada grupo humano tienen un significado para cada cosa del hacer y del quehacer (la semántica semiótica), de manera que esos significados tienen sólo las connotaciones que ese grupo humano

particular les da, pudiendo ser parecidos a los de otro grupo, pero nunca todos los significados iguales en su completa totalidad.

Parafraseando la definición de sentido de Max Weber y repetida por Clifford Geertz, se hace referencia a dicho concepto como las posiciones personales con las que se dota de significados a los fenómenos o eventos en el diario vivir y que obtienen su connotación de la práctica o experiencia de los actores que viven dichos fenómenos o eventos y los contextos en los que se desenvuelven para construir y movilizar su visión y comprensión del mundo. Siguiendo esta vena originada en Weber y continuada en Geertz, el sentido se entiende como un “entramado de significados vividos y actuados dentro de una comunidad determinada”.

8.2 Cultura

Desde una corriente simbólica, Geertz (1973, p. 132) plantea que la cultura “es la urdimbre de significaciones atendiendo a las cuales los seres humanos interpretan su experiencia y orientan su acción”. Es decir, la cultura es el entramado de sentidos a través de los cuales se dota de significado a las experiencias y fenómenos de la vida cotidiana en el marco de las relaciones humanas.

8.3. Diversidad

Gimeno (1996, p. 59) plantea que:

La diversidad alude a la circunstancia de ser distinto y diferente, pero también a la de ser desigual, lo que no sólo se manifiesta en una forma de ser variada, sino de poder ser, de tener posibilidades de ser y de participar en los bienes sociales, económicos y culturales; precisión que es válida para aplicar a cada individuo respecto de sus grupos de referencia y a cada grupo dentro del contexto inclusivo más general.

8.4 Diversidad cultural

La UNESCO (2002) define la diversidad cultural como “la pluralidad de culturas que coexisten en el mundo; implica, por un lado, la preservación y promoción de las culturas existentes y, por el otro el respeto hacia las otras culturas”.

8.5 Multiculturalidad

Walsh (2008, p. 140) plantea que lo multicultural es:

Un término descriptivo que sirve para caracterizar la situación diversa e indicar la existencia de múltiples culturas en un determinado lugar planteando así su reconocimiento, tolerancia y respeto. El “multi” tiene sus raíces en países occidentales, en un relativismo cultural que obvia la dimensión relacional y oculta la permanencia de desigualdades e inequidades sociales (...) lo “multi” apunta una colección de culturas singulares sin relación entre ellos y en un marco de una cultura dominante (...).

8.6 Interculturalidad

Siguiendo los planteamientos de Walsh (2008, p. 141) la interculturalidad es:

Un proceso activo y permanente de negociación e interrelación donde lo propio y particular no pierdan su diferencia, sino que tengan la oportunidad y capacidad para aportar desde esta diferencia a la creación de nuevas comprensiones, convivencias, colaboraciones y solidaridades. Por eso la interculturalidad no es un hecho dado sino algo en permanente camino, insurgencia y construcción.

8.7 Identidad

Según Molano (2008, p. 73) el concepto de identidad hace referencia a reafirmar lo propio para pervivir y la define como:

El sentido de pertenencia a una colectividad, a un sector social, a un grupo específico de referencia. Esta colectividad puede estar por lo general localizada geográficamente, pero no de manera necesaria (por ejemplo, los casos de refugiados, desplazados, emigrantes, etc.). Hay manifestaciones culturales que expresan con mayor intensidad que otras su sentido de identidad, hecho que las diferencia de otras actividades que son parte común de la vida cotidiana. Por ejemplo, manifestaciones como la fiesta, el ritual de las procesiones, la música, la danza.

8.8 Identidad cultural

Siguiendo los planteamientos de Molano (2008, p. 73) el concepto de identidad cultural: Encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias. La identidad no es un concepto fijo, sino que se recrea individual y colectivamente y se alimenta de forma continua de la influencia exterior.

8.9 Prácticas pedagógicas

Cobos (2000, p. 249) define la práctica pedagógica como:

El quehacer fundamental del maestro en el encuentro con los estudiantes y la comunidad dentro de un contexto socio cultural, como ese espacio donde se generan procesos de interacción y reflexión en torno a problemas, saberes y cuestionamientos, como elementos dinamizadores y transformadores del acontecer diario del maestro. Al concebirla como un quehacer reflexivo, implica tener en cuenta la cotidianeidad del maestro en el aula y fuera de ella, como conjunto de acciones que implican las relaciones complejas que se originan entre el maestro, el estudiante, el conocimiento y el contexto, generando así saber pedagógico.

8.10 Educación propia

El SEIP (2013) define la educación propia como:

Proceso integral de rescate, recreación y/o fortalecimiento vivencial de la lengua materna, valores culturales, tradiciones, mitos, danzas, formas de producción, sabiduría, conocimiento propio, fortalecimiento de la autoridad, autonomía, territorio, autoestima, crecimiento y desarrollo, que crea, recrea, transmite y reafirma la identidad cultural y formas propias de organización jurídica y sociopolítica de los pueblos indígenas y potencia las condiciones para lograr un buen vivir comunitario centrado en la unidad, diálogo, reciprocidad, capacidad para proyectarse y articularse a otras sociedades respetando los derechos de todos, hacia la construcción de sociedades plurales y equitativas.

Por lo tanto, se concibe la educación propia como un proceso de enseñanza aprendizaje que se adquiere desde antes del nacimiento hasta después de la muerte; que se construye y valida por cada pueblo y se concreta en su respectivo Plan de Vida y es promovido por los sabedores, el núcleo familiar y mayores en general (SEIP, 2013).

8.11 Pedagogías indígenas propias

Según el SEIP (2013, p. 37) las pedagogías indígenas propias son:

Los diversos enfoques y caminos para la transmisión, recreación e intercambio de la sabiduría ancestral emanada de la ley de origen y del seno de la madre tierra que desarrolla conocimientos, saberes, sentimientos, prácticas y pensamientos vivenciales que garantizan la pervivencia y permanencia de los pueblos de generación en generación y que facilitan la comprensión de los poderes de la madre tierra, su estructura, sus leyes acordes con la cosmovisión de cada pueblo.

De ahí, que el SEIP (2013, p. 37) considera que las pedagogías propias se constituyen en uno de los medios que aportan a la revitalización integral de los pueblos indígenas, al desarrollarse y armonizarse con las vivencias cotidianas de cada pueblo a partir de sus cosmovisiones, necesidades, prioridades, problemas, derechos, realidades. Por lo tanto, son parte de los procesos pedagógicos indígenas los sueños, juegos, visiones, señas, símbolos de la naturaleza, mitos, ritualidades, lugares sagrados, montañas, agua, lagunas, los desiertos, la chagra, espacios de socialización, capacitación, intercambio y recreación de los saberes ancestrales de los pueblos.

8.12 Pensamiento propio

El Plan de Salvaguarda Étnica del Pueblo Indígena Awá (2010) define implícitamente pensamiento propio como una forma de ver y de vivir el mundo para la pervivencia del ser, pensar y actuar como indígena dentro del territorio de la selva.

Según el Plan de Vida del pueblo Awá (2012, p. 4) el pensamiento propio es:

El pensamiento del pueblo Awá en los diferentes campos de vida de la comunidad, es el consejo de los viejos, de las autoridades, de los médicos tradicionales sobre salud, las experiencias y el pensamiento de los maestros y líderes sobre educación, el consejo de los tíos y los mayores sobre producción, el pensamiento de las autoridades de ahora y de los líderes sobre los problemas que nos afectan en la actualidad, tales como la identificación de los principios de relación con los mestizos, los afrodescendientes y las religiones, con los grupos armados y las relaciones entre diferentes sectores de los propios Awá.

8.13 Saberes propios

Los saberes son conocimientos que en la naturaleza se han adquirido por la experiencia, la vivencia, la relación, la forma de vida, las costumbres y la cosmovisión; que les permite convivir como pueblo *Inkal Awá* en armonía con el territorio.¹⁰

8.14 Conocimientos propios

Según el Mandato Educativo (2012), los conocimientos propios contienen los saberes ancestrales que se transmiten de generación en generación para la pervivencia de la música tradicional, la artesanía, la medicina tradicional, la legislación indígena, las historias propias, la ley de origen, la economía propia, la comunicación propia, símbolos y señales, calendario agroecológico, prácticas tradicionales en alimentación.

8.15 Etnoeducación

Desde los años 60 desde el campo de la antropología se va gestando esta concepción, como respuesta a la reivindicación de minorías indígenas, dispersas por todo el territorio colombiano, y posteriormente los afrocolombianos y los gitanos, en este sentido, aparece la etnociencia, en donde se parte del postulado de que hay que tener en cuenta la posición de los pueblos estudiados y no desde el exterior.

Según Orrego (2012, p. 86) la etnoeducación es un concepto que se surge en el contexto del etnodesarrollado y lo explica así:

De estas etnociencias se desprenden sub-campos de análisis tales como la etnobiología, la etnobotánica, la etnometodología o la etnohistoria. Posteriormente, en un contexto de lucha y reivindicaciones, surge el concepto de etnodesarrollo (...). Es en este contexto también que surge la etnoeducación en cuyos principios va implícito el abandono de una

¹⁰ Fuente Juan Guanga. Comunicación personal, 09 de julio de 2015.

visión “etic” o exterior, de lo que deben tener estos grupos según el Estado y de acuerdo a las clasificaciones, por una construcción “emic” de lo que se piensa y se quiere para su escolarización por parte de estas poblaciones.

Así las cosas, el concepto se reglamenta a través de la normatividad para los grupos étnicos contemplada en la Ley General de Educación. Al respecto la Ley 115 de 1994, define la etnoeducación como:

Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

8.16 Cosmovisión

Según López (Citado en Zolla y Zolla, 2004, p. 79) la cosmovisión se define como el conjunto estructurado de los diversos sistemas ideológicos con los que un grupo social, en un momento histórico pretende aprehender el universo, englobando, ordenando y ubicando todos los sistemas que lo conforman. En este sentido, la cosmovisión expresa la relación de los hombres con los dioses, establece el orden jerárquico del cosmos, la concepción del cuerpo humano, estructura la vida comunitaria y agrupa el conjunto de los mitos que explican el origen del mundo.

Según el Mandato Educativo del Pueblo Indígena Awá (2010, p. 47) la cosmovisión representa la forma de creer y del mismo modo saber la procedencia del pueblo y todo lo que existe. Es desde la cosmovisión que se educa a los niños, desde el conocimiento propio de la cultura.

8.17 Cosmogonía

Siguiendo la misma línea de pensamiento de la UNIPA (2012) que concibe la cosmovisión como la propia forma de concebir el mundo, la cosmogonía está estrechamente relacionada con la explicación sobre el origen del mundo. Enmarcando este concepto dentro de las creencias del pueblo Awá, se concibe la existencia de cuatro mundos que se interrelacionan entre sí: el mundo de abajo que está habitado por los seres más pequeños, donde viven animales como el armadillo y la hormiga, que comen humo y no tienen ano. En segundo lugar, más arriba, se encuentra el mundo nuestro, sobre nosotros está el mundo de los muertos y los espíritus; se cree que cuando un Awá muere va hacia allá. Y por último, arriba, está el mundo del creador controlando a los tres mundos que están debajo.

A su vez, las normas que ancestralmente ha construido el pueblo Awá frente a las relaciones de convivencia con los demás seres de la montaña, indican los comportamientos que se dan en el diario vivir y la manera cómo se deben tomar las decisiones familiares con respecto al uso y manejo del territorio y de todo lo que la naturaleza les brinda.

8.18 Importancia de la lengua para la pervivencia de la cultura

De acuerdo a los planteamientos del Mandato Educativo del Pueblo Indígena Awá (2010, p. 67) la lengua desempeña un papel decisivo para la pervivencia de la cultura, ya que ésta se constituye en un proceso vital de la cultura que se da de manera oral, desde la familia y la comunidad y en los diferentes procesos vividos en el contexto cultural, donde gracias a la lengua se ha dado la pervivencia cultural como pueblo indígena en un mundo globalizado.

Siguiendo ésta línea, el *awapit* o idioma propio del pueblo indígena Awá, se concibe como el puente que une lo material y lo espiritual, aquello que le da sentido, significado y vida al *Inkal Awá*, cuya importancia se evidencia en la cosmovisión del pueblo Awá al concebir que

“en un principio los árboles que eran gente conversaban en nuestra lengua entre ellos” (Plan de Vida de las comunidades indígenas del Pueblo Awá, 2012, p. 82).

Al respecto, en este mismo documento (2012, p. 82) se plantea que “el *awapit* es reproductor de la cultura de la selva, del Inkal Awá. La oralidad en Awapit es la garantía de convivencia y sobrevivencia, transmite, comunica, enseña, transforma, prolonga la existencia diversa en la montaña”.

Por otra parte, en el Mandato Educativo del Pueblo Indígena Awá (2010, p. 67) se hace referencia al bilingüismo como la capacidad que tiene el pueblo Awá para poder expresar el sentir y el pensamiento del pueblo, desde el idioma *awapit* y el castellano.

Contextualizando el concepto de bilingüismo en el proceso educativo de la IETABA, se tiene como punto de partida el Mandato Educativo del Pueblo Indígena Awá (2010, p. 67), que plantea éste concepto como un propósito institucional que busca la apropiación de nuevos conocimientos que son puestos en práctica en la vida cotidiana, propiciando la interculturalidad. Para lograr este propósito, debe existir participación de la familia, *Pih Kamtam Mika* (orientadores bilingües), mayores, médicos tradicionales y comunidad en general, en los diferentes espacios que se viven dentro del territorio por medio del proceso *Kamtatkit Kamna Kamtatkit* (enseñar-aprender-enseñar).

9. Metodología

9.1 Método

Teniendo en cuenta el contexto en el cual se desarrolló el proceso investigativo, el cual es el ámbito educativo de la comunidad indígena Awá del Departamento de Nariño, adscrita a la organización UNIPA, se trabajó desde el paradigma de investigación histórico crítico con un

enfoque cualitativo, que según Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 364) se centra en “comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto”. Además, este enfoque permite recabar una información detallada, tanto de las acciones y conductas de las personas, como de una compleja trama de interacciones personales y procesos organizacionales que se dan en la comunidad. Este tipo de investigación se centra más en procesos que en resultados; por tanto, nos ayuda a entender los fenómenos sociales tal como se dan, ya que se parte de la idea de que la realidad es variada y socialmente construida, procurando captar el mundo de los sujetos de investigación. En este sentido, Sandoval (2002, p. 15) plantea que:

Los acercamientos de tipo cualitativo reivindican el abordaje de las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico; el estudio de la vida cotidiana como el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano y, por último, ponen de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas. Por esta vía emerge, entonces, la necesidad de ocuparse de problemas como la libertad, la moralidad y la significación de las acciones humanas, dentro de un proceso de construcción socio-cultural e histórico, cuya comprensión es clave para acceder a un conocimiento pertinente y válido de lo humano.

Desde este panorama, el diseño de investigación cualitativa que se empleó fue la Etnografía Crítica, que a diferencia de la etnografía que se centra en la descripción y la hermenéutica en la interpretación, surge como una alternativa de investigación que va más allá de una mera descripción al insertarse en ámbitos de interacción con la comunidad educativa, específicamente con el cuerpo docente de la IETABA, para que a través de espacios de reflexión

y de respeto a sus principios fundamentados en el Mandato Educativo Awá, se logre una aproximación a la comprensión de su realidad con respecto al quehacer docente y el reflejo de éste en la identidad cultural estudiantil y su proyección comunitaria.

En este sentido, la etnografía crítica supera la simple descripción de determinado contexto al conducir a la acción, enmarcando la acción en el respeto de dicho contexto y generando nuevas propuestas de transformación de la realidad que surjan de la reflexión de la propia comunidad y para su beneficio. Desde esta posición, la metodología del presente trabajo investigativo es acorde a los objetivos propuestos, pues no se limita al hecho de describir la realidad, sino que incorpora perspectivas teóricas y metodológicas que permitan una mayor penetración en la realidad cotidiana de las situaciones escolares y capta las perspectivas subjetivas de quienes intervienen en esa realidad; y a su vez, promueve espacios de reflexión en torno a la construcción de prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad cultural y contribuyan al fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes, a partir de la apropiación de elementos propios de su cultura y de la incorporación de otros elementos externos que coadyuven a su fortalecimiento. Dichos objetivos corresponden a los propósitos de la etnografía en la educación, siendo el primero, analizar la realidad, comprenderla mejor e intervenir en ella más reflexiva y eficazmente y, el segundo, contribuir a la formación y perfeccionamiento del profesorado.

Thomas (1993, citado por Boragnio, 2014, p. 9) sostiene que:

La etnografía crítica aparece así como una estrategia de investigación en la que el analista parte de la premisa de que en toda cultura siempre existen procesos represivos y de dominación sobre los que debe arrojarse luz para contribuir a la desnaturalización de las estructuras que aparecen como dadas.

Otro aspecto a resaltar, es el papel que desempeña la etnografía crítica en el campo etnoeducativo, ya que su influencia puede dinamizar el quehacer docente. Al respecto McLaren, (2004, citada por Suarez, 2012, p. 22) afirma que:

La etnografía crítica y la pedagogía crítica comparten los mismos principios y son emancipadoras, por lo que van más allá de la descripción y comprensión: buscan asumir una postura más comprometida con el cambio y la transformación social.

A su vez la etnografía como modalidad de investigación educativa, se centra en descubrir lo que acontece cotidianamente, con el fin de aportar información significativa de los contextos donde tienen lugar las diversas interacciones y de las actividades, valores, ideologías y expectativas de todos los participantes; para luego interpretarla y poder comprender e intervenir más adecuadamente en este nicho ecológico que son las aulas. Por lo tanto, no se queda exclusivamente en su dimensión descriptiva, también coadyuva a sugerir alternativas teóricas y prácticas que conllevan a una mejor intervención pedagógica.

Entendiendo que el punto de partida del proceso investigativo es la propia realidad para determinar si el problema formulado es evidente, la etnografía crítica presenta alternativas o la flexibilidad necesaria para ajustar el proceso de investigación desde las necesidades del entorno inmediato de dicha comunidad y también para utilizar diferentes elementos o fuentes que permitan evidenciar lo que está pasando, como la entrevista, la historia de vida, la observación directa en contextos participantes o no participantes, el diario de campo, entre otros. Estos métodos ayudan a comprender la realidad y a despejar las dudas producto de lo investigado, de la interpretación de esa realidad y las posiciones ideológicas de la población objetivo.

9.2 Procedimiento de investigación

Para llevar a cabo la investigación se desarrollaron las siguientes etapas:

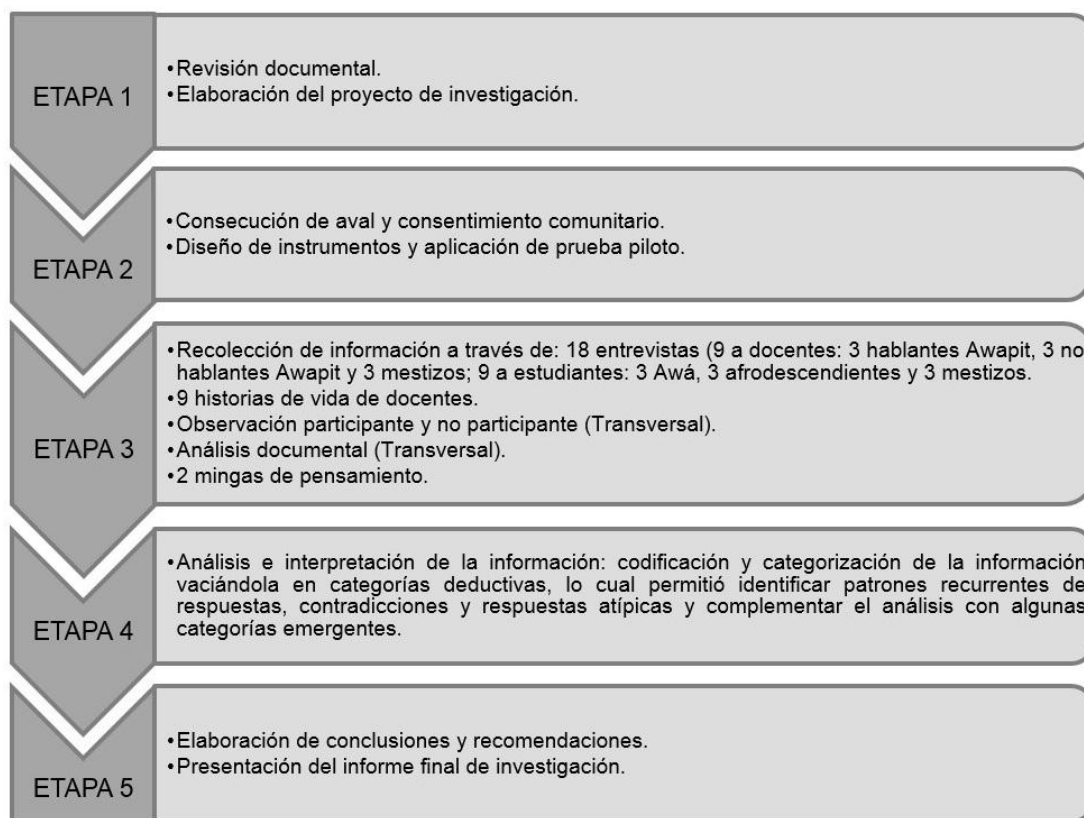


Figura 1. Etapas del procedimiento de investigación. Fuente elaboración propia, 2016.

Como se muestra en la figura 1, el procedimiento de investigación se estructuró en cinco etapas que se desarrollaron de manera sucesiva hasta lograr los propósitos planteados. Para la sistematización y análisis de la información se establecieron códigos, que fueron asignados a las entrevistas e historias de vida de la siguiente manera: EDM entrevista docente mestizo, EDB entrevista docente bilingüe, EDNH entrevista docente no hablante, EEM entrevista estudiante mestizo, EEA entrevista estudiante afrodescendiente, EEI entrevista estudiante indígena, HVDM historia de vida docente mestizo, HVDB historia de vida docente bilingüe, HVDNH historia de vida docente no hablante.

9.3 Participantes

Para efectos de la presente investigación, la población se encuentra ubicada en el contexto educativo del Departamento de Nariño, cuyos docentes y estudiantes se encuentran vinculados a

la IETABA del Municipio de Barbacoas, ubicada en el corregimiento El Diviso, sector Predio El Verde. La unidad de análisis la constituyó el cuerpo docente de la IETABA que cuenta con 25 docentes, de los cuales 19 no pertenecen a la comunidad, 4 son nativos no hablantes de *awapit* y 2 docentes imparten la educación bilingüe en su lengua materna el *awapit*, quienes orientan su ejercicio educativo desde las directrices del Programa de Educación del Pueblo Indígena Awá y las políticas del Ministerio de Educación Nacional. Con respecto a la población estudiantil del año escolar 2015, la IETABA cuenta con 679 estudiantes, de los cuales el 90% pertenecen al grupo étnico indígena, el 5% pertenecen al grupo étnico afrocolombiano y el 5% pertenecen al grupo étnico mestizo. La unidad de trabajo con la que se desarrolló la investigación estuvo conformada por 3 grupos focales de 3 estudiantes cada uno y 3 grupos focales de 3 docentes cada uno, procedentes de 3 diferentes grupos étnicos. Además, se contó con el permiso y participación del exgobernador del Resguardo Indígena Gran Sábalo y del rector de la IETABA.

Los criterios de selección de los participantes fueron: a) pertenecer al grupo de docentes oriundos de los municipios de Pasto y Túquerres, docentes de la comunidad indígena Awá bilingües, docentes de la comunidad indígena Awá no hablantes de *awapit*; b) estudiantes del grupo indígena Awá, del grupo étnico afrodescendiente y del grupo étnico mestizo; c) aceptar la participación voluntaria en el proceso de investigación, d) firmar un consentimiento informado el cual fue refrendado por los padres en el caso de los menores de edad, e) disponer del tiempo necesario para participar en los encuentros y, f) respetar los usos y costumbres de la comunidad.

Cabe aclarar que para complementar las concepciones del grupo de participantes y la información obtenida mediante la observación, el análisis documental y las historias de vida, se desarrollaron dos mingas de pensamiento en las que participaron en total 53 personas: 25 docentes, 2 directivos docentes, 1 docente orientador, el exgobernador del resguardo indígena

Gran Sábalo, 4 líderes comunitarios, 10 representantes de la junta de padres de familia y 10 representantes del cabildo estudiantil.

9.4 Técnicas de recolección de información

Según Munarriz (1992, p. 113) la entrevista semiestructurada es una conversación cara a cara entre entrevistador/entrevistado, donde el investigador plantea una serie de preguntas, que parten de los interrogantes aparecidos en el transcurso de los análisis de los datos que se vayan intuyendo y que a su vez las respuestas dadas por el entrevistado, puedan provocar nuevas preguntas por parte del investigador para clasificar los temas planteados.

La historia de vida de acuerdo con Restrepo (1990, p. 27) permite explorar e ilustrar en la trayectoria vital de una persona los significados y prácticas culturales en las cuales se encuentra inserta. La historia de vida es la reconstrucción descriptiva densa de una experiencia humana, cuyas fases coinciden con los pasos de una entrevista en profundidad. Se centra en un sujeto individual, una comunidad, un colectivo, etc., y tiene como elemento principal el análisis de la narración que ésta persona o grupo realizado sobre sus experiencias personales tal y como las ha vivido (Campoy y Gomes, 2009, p. 296).

Para Campos (2012, p. 53) la observación no participante es una observación realizada por agentes externos que no tienen intervención alguna dentro de los hechos; por lo tanto, no existe una relación con los sujetos del escenario, tan sólo se es espectador de lo que ocurre y el investigador se limita a tomar nota de lo que sucede para conseguir sus fines.

Con respecto a la observación participante, Restrepo (1990, p. 12), explica que ésta es una de las técnicas etnográficas más referidas. Para algunos, incluso, la observación participante constituye el rasgo más distintivo de la investigación etnográfica. De una manera muy general, se

puede empezar por plantear que la observación participante apela a la experiencia directa del investigador para la generación de información en el marco del trabajo de campo.

Por lo tanto, se entiende por observación participante aquella en la que el observador participa de manera activa dentro del grupo que se está estudiando, se identifica con él de tal manera que el grupo lo considera uno más de sus miembros. Es decir, el observador tiene una participación tanto externa, en cuanto a actividades, como interna, en cuanto a sentimientos e inquietudes. La observación participante conlleva la implicación del investigador en una serie de actividades durante el tiempo que dedica a observar a los sujetos objeto de observación, en sus vidas diarias y participar en sus actividades para facilitar una mejor comprensión. Para ello, es necesario acceder a la comunidad, seleccionar las personas clave, participar en todas las actividades de la comunidad que sea posible, aclarando todas las observaciones que se vayan realizando mediante entrevistas (ya sean formales o informales), tomando notas de campo organizadas y estructuradas para facilitar luego la descripción e interpretación (Campoy y Gomes, 2007, p. 278).

El diario de campo según Restrepo (1990, p. 12-16), es una de las técnicas etnográficas de investigación más importantes, ya que el éxito del trabajo de campo depende en gran parte en realizar un adecuado diario de campo. Sin diario de campo los “datos” se pasean frente a las narices del investigador sin que éste tenga cómo atraparlos, organizarlos y otorgarles sentido para su investigación.

El análisis documental se constituye en el punto de entrada al dominio o ámbito de investigación que se busca abordar e, incluso, es la fuente que origina en muchas ocasiones el propio tema o problema de investigación. Permite conocer los nombres e identificar los roles de las personas claves en la situación socio-cultural, objeto de estudio (Sandoval, 2002, p. 138).

Por su parte, las mingas de pensamiento permiten contar con una diversidad de versiones sobre un determinado tema de reflexión y buscan refrescar el pensamiento partiendo de las distintas experiencias y capacidades de quienes participan en ellas (Resguardo Indígena de Guambia, 2008).

“Los Awá somos hijos de la montaña; nuestros padres son dos barbachas, una blanca y una negra que se encontraban en un árbol ubicado en la cabecera y a la orilla del río Chatanalpí, somos de la unión de las dos barbachas, de allí el nombre de Inkal Awá que traduce gente de la montaña o selva, y nuestra misión es cuidar la naturaleza”.

(Plan de Vida Awá, 2012).



Imagen 8. Imagen sin título. Fuente Proyecto Etnoeducativo Comunitario PEC. UNIPA. Barbacoas-Nariño. 2014.

10. Hallazgos

10.1 Escuela: escenario de interacción étnica y cultural

La Institución Educativa IETABA, ubicada en el territorio Awá, entre los municipios de Barbacoas, Roberto Payan, Tumaco y Ricaurte, de carácter oficial dentro de la legislación indígena, es una institución con una cobertura de 2957 estudiantes, ubicados en 29 sedes, su currículo y plan de estudios se basa en la recuperación y fortalecimiento de la cultura y educación del pueblo Awá, todo esto enmarcado en el Plan de Vida y la cosmovisión centrada en el desarrollo del individuo, el mantenimiento y conservación del medio ambiente, la territorialidad, la vivienda, los rituales y la autonomía.



Imagen 9. Mapa del territorio indígena Awá. Fuente Proyecto Etnoeducativo Comunitario PEC. UNIPA. Barbacoas-Nariño. 2014.

Geográficamente la IETABA, se encuentra localizada justamente en la carretera que desde la ciudad de Pasto conduce a la costa del pacífico del Departamento de Nariño, donde la población afrocolombiana es mayoritaria. Además, de la población Awá que habita en esta región ancestralmente, también confluye la población mestiza que ha llegado a este lugar por diferentes circunstancias relacionadas con la búsqueda de nuevas oportunidades económicas y el

desplazamiento forzado. De ahí, que los docentes de la IETABA, consideran que la institución es de carácter diferencial, pues, coexisten las comunidades Awá, mestizas y afrodescendientes, evidenciándose de esta manera el encuentro de comunidades con características culturales diversas, “estamos trabajando con la cultura Awá que se diferencia de las demás por su característica propia” (EDM1).

“Digamos que aquí a tres kilómetros encontramos otro colegio, que es para, nosotros llamamos whisha, así llamamos a los mestizos, entonces, la diferencia acá nuestra es que acá lo manejamos bilingüe, que son dos idiomas, y es más acá estamos trabajando trilingüe ya que miramos inglés, castellano y awapit (...) entonces este colegio es la diferencia, no se puede comparar con lo que es de abajo y lo de aquí. Porque aquí tenemos estudiantes indígenas y también afros pero estos ya son familiarizados” (EDB2).

Esta interacción étnica y cultural, es percibida como un reto para los docentes indígenas y no indígenas, ya que al tratar de articular la educación occidental con la educación propia, surgen dificultades en el orden teórico y metodológico, debido a la vinculación de sus saberes y experiencias sin un marco epistemológico que oriente la acción educativa.

En la escuela, como espacio de convivencia entre grupos culturalmente diversos, no se presentan dificultades en la interacción social, observación hecha tanto por los docentes como por los estudiantes, estos últimos manifiestan que es importante poder compartir y respetarse mutuamente así se pertenezca a diferentes culturas.

Sin embargo, los docentes indígenas consideran que ante la influencia de la globalización ejercida a través de los medios de comunicación, los niños, niñas y jóvenes indígenas, han ido perdiendo las expresiones de la cultura propia y asimilando con mayor impacto las expresiones

culturales del mundo occidental, por esto, plantean que se requiere fortalecer las raíces culturales que se traducen en la cosmovisión, los mitos y leyendas, la lengua materna, la música, las costumbres, las tradiciones, los sitios sagrados, como dimensiones que el pueblo *Inkal Awá* ha creado para dar cuenta de lo propio de su cultura y garantizar su pervivencia en el tiempo.

Al respecto, en la entrevista realizada a estudiantes afrodescendientes, indígenas y mestizos, se pudo evidenciar que para la mayoría de ellos, existen coincidencias frente a la influencia de las expresiones culturales de los otros grupos que coexisten en la IETABA, dichas influencias culturales son percibidas positivamente, manifestando que les interesa conocer otras culturas, sus expresiones culturales y la lengua materna: “Es una institución indígena en donde aprendemos muchas cosas, cosas de afuera, el *awapit*, las historias, también aprendemos a analizar cómo fue la cultura Awá antiguamente” (EEI1). “Nos tratamos todos por igual sin irrespetarnos” (EEA3).

“En el colegio aprendemos la forma como debemos tratar a las personas que pertenecen a una cultura distinta a la nuestra. Es decir que tienen otra forma de ser y comportarse, otra lengua, otras costumbres y tradiciones, otras creencias religiosas. Respetar su lengua al igual que ellos respetan la nuestra” (EEM3).

Es preciso mencionar, que la Institución Educativa IETABA ofrece la posibilidad de acceso y permanencia en la educación a diferentes poblaciones, tanto de origen indígena como población afrodescendiente y mestiza, que pertenecen a los diferentes resguardos y comunidades aledañas, principalmente del sector comprendido entre La Guayacana y el Corregimiento de El Diviso. Tal y como se plantea en su Proyecto Educativo Comunitario PEC (2014, p. 17), la misión se fundamenta en el proceso de consolidación de un sistema educativo propio y la visión proyecta responder a los retos y cambios del mundo contemporáneo. En este sentido, se concibe

la educación como la construcción de un pensamiento propio que les permita comprender y vivenciar la diversidad cultural, no como una amenaza a la cultura propia o como una manifestación folklórica, sino como una posibilidad de enriquecer su cultura y de enfrentar con mayor efectividad las cambiantes condiciones del mundo actual. Por lo tanto, la diversidad cultural no debe simplificarse a la forma de celebrar una fiesta, lucir trajes típicos o a las muestras musicales o artísticas que diferencian a una cultura de otra; la comprensión y vivencia de la diversidad cultural debe profundizar en el reconocimiento de una educación intercultural que tenga en cuenta su lengua, su cosmovisión, la forma de enfrentar los retos de la sociedad globalizada en la que están inmersos y la manera de enriquecer la educación propia con la occidental.



Imagen 10. Estudiantes IETABA. Fotografía de José Mario Escobar Paguay. Barbacoas-Nariño. 2015.

10.2 Sentidos de los docentes frente a la diversidad cultural: Entramado de significados vivos

Con respecto a las posiciones personales que asumen los docentes frente a la diversidad cultural de sus estudiantes y a la aplicación de esta diversidad en sus contextos pedagógicos, se destacan las siguientes categorías de análisis que se encuentran acordes con las perspectivas teóricas que se abordaron dentro del estudio investigativo.

Los docentes de la Institución Educativa IETABA, relacionan principalmente el concepto de diversidad con diversidad cultural, afirmando que esta es: “Algo diferente que cada persona piensa y diferentes costumbres” (EDM1). “Diferentes culturas que hay en nuestro medio, nuestra región” (EDM1). “La diversidad son muchas culturas, conocimientos de varios pueblos, tiene que ver con varias culturas y formas de pensar” (EDB2).

A partir de los anteriores planteamientos, es necesario formularse la pregunta acerca de qué es la diversidad y acercarse a una respuesta que facilite la comprensión de ésta categoría que se plantea en la presente investigación, cobrando especial relevancia los planteamientos de Gimeno (1996, p. 59) para quien:

Diversidad alude a la circunstancia de ser distinto y diferente, pero también a la de ser desigual, lo que no sólo se manifiesta en una forma de ser variada, sino de poder ser, de tener posibilidades de ser y de participar en los bienes sociales, económicos y culturales; precisión que es válida para aplicar a cada individuo respecto de sus grupos de referencia y a cada grupo dentro del contexto inclusivo más general.

Al respecto, Muñoz (1995, p. 1) plantea que “diversidad es todo aquello que hace a las personas y a los colectivos diferentes (...)”.

En esta misma perspectiva, se encuentra la acepción que presentan Devalle y Vega (1999, p. 23) al señalar que “el término diversidad remite descriptivamente a la multiplicidad de la realidad o a la pluralidad de las realidades”. De ahí, que se pueda develar que la comunidad Awá tiene diferencias culturales caracterizadas por:

“La forma de hablar, de comunicar y también de relacionarse con la madre naturaleza (...) porque el idioma no viene solamente de la familia, también viene

de la naturaleza, viene de los espíritus, viene de lo que nosotros llamamos Astarón, y el Astarón también habla y comunica acerca de nosotros. Y la forma de vestir, también, porque antes se vestían con un lienzo cosido a mano, pero en investigaciones hemos comprobado que el modelo lo hizo la iglesia y lo hicieron apropiar” (EDB2).

Estas diferencias culturales están sustentadas en la cosmovisión de la cultura Awá, la cual tiene una serie de simbologías y sentidos sociales que se expresa en su forma de vida y relacionamiento con la naturaleza, siendo ésta más visible en los mayores, ya que en los jóvenes dichas expresiones y sentires son menos visibles y se han ido perdiendo sus tradiciones; constituyéndose en una de las más grandes dificultades y preocupaciones de la comunidad Awá.

A partir de esta categoría de análisis, se evidenció que los sentidos que construyen los docentes de la IETABA frente a la diversidad cultural de sus estudiantes, tienen un énfasis étnico que se centra en el reconocimiento de la diversidad cultural de la comunidad indígena Awá, sin reconocer explícitamente la diversidad mestiza y especialmente la afrocolombiana, que hace parte de la comunidad educativa. Dichos sentidos son disímiles entre los docentes indígenas y no indígenas, ya que los docentes indígenas Awá, se sienten comprometidos con la pervivencia de las tradiciones, usos y costumbres y con el fortalecimiento de su cultura. Por su parte, los docentes no indígenas, por sus condiciones de vinculación laboral, se han ido adaptando al contexto indígena Awá y han introducido los conocimientos occidentales sin realizar una mayor reflexión ni apropiación de los conocimientos y el plan de vida propios de la cultura Awá, lo que evidencia que en la práctica no existe un horizonte común para dar cumplimiento al plan de vida del pueblo Awá, respecto a la preservación y promoción de su diversidad cultural desde el accionar de la escuela.

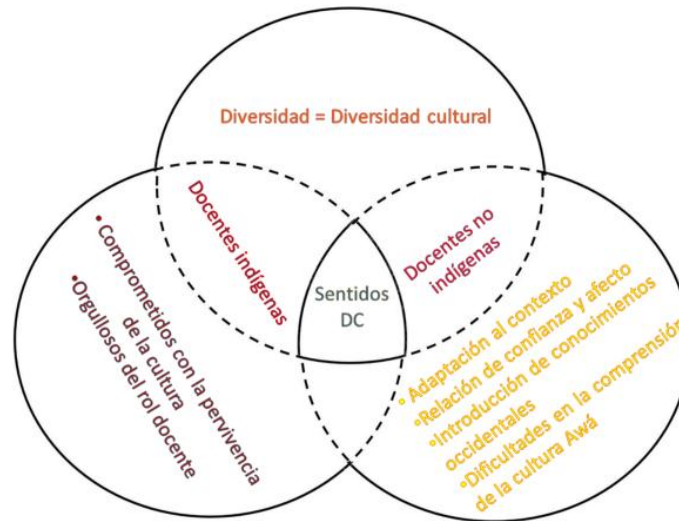


Figura 2. Sentidos de los docentes frente a la diversidad cultural. Fuente elaboración propia, 2016.

10.2.1 Ser docente indígena y fortalecer la identidad cultural.

Los docentes indígenas bilingües y no hablantes de *awapit* que están más relacionados con el contexto de la Institución Educativa IETABA, asumen la responsabilidad frente a la tarea que se les ha encomendado de dar continuidad a la cultura Awá, a través de los procesos educativos y formativos que desarrollan, manifiestan sentirse orgullosos de desempeñar el papel de docentes de sus comunidades y tener un auténtico compromiso frente a la enseñanza de las tradiciones, lo anterior se puede evidenciar en manifestaciones como las siguientes: “Me he sentido siempre a gusto con la etnia Awá porque nací, crecí, y me formé en un entorno con cultura Awá, además he aprendido mucho del pensamiento Awá” (HVDNH6). “Mi experiencia de vida es fortalecer la identidad cultural para nuestro pueblo y mantener sus costumbres como ser *Inkal Awá*”¹¹ (HVDB3). “Con comunidades indígenas siempre se ha tenido en cuenta el propio pensamiento Awá en todos los aspectos socioculturales” (HVDNH6). “Nos sentimos

¹¹ *Inkal Awá* es la denominación que se le asigna a la comunidad indígena Awá y significa gente de la montaña.

orgullosos de ser *Inkal Awá*, nuestro pensamiento es profundo desde la ley de origen” (HVDB3).
 “No debemos perder la identidad, la forma de pensar y comunicar, conservando la tradición oral” (HVDB2).



Imagen 11. Entrevista docente hablante *awapit*. Fotografía de José Mario Escobar Paguay. Barbacoas-Nariño. 2015.

10.2.2 Ser docente no indígena y sentirse parte de la comunidad.

Los docentes que no son originarios del lugar, en general, manifiestan haber atravesado por un proceso difícil de adaptación en su fase inicial, especialmente respecto a tratar de comprender la cultura de la comunidad indígena Awá, posteriormente se ha generado una relación de confianza y afecto con la comunidad Awá hasta llegar a sentirse parte de la misma: “Al principio fue complicado en el sentido de adaptarme al contexto, a una nueva cultura, pero luego con el pasar del tiempo se termina siendo uno más, como parte de la comunidad” (HVDM9). “Mi relación es estupenda porque la gente Awá me reconoce en donde quiera que vaya” (HVDM7).

“La relación ha sido cordial y amable en cuanto a colaboración en actividades relacionadas con la producción animal y prestar la asistencia técnica como zootecnista en el predio El Verde, donde ha existido un intercambio de

conocimientos ancestrales y técnicos por parte mía y de los habitantes de la zona” (HVDM8).

Los docentes no indígenas, se aproximan al aprendizaje de la cultura a través de la adopción de sus usos y costumbres, que según el Plan de Vida Awá (2012, p. 26) son “las normas que regulan sus relaciones con las autoridades, sus parientes, con la tierra, con la naturaleza y con los otros”, con el fin de poder establecer metodologías aptas para la enseñanza de los estudiantes Awá.

A través de la observación del contexto y de una lectura más profunda de las respuestas, se encuentra que los docentes no indígenas no sólo presentan dificultades en el proceso inicial de adaptación, sino también, en la comprensión de la cultura, la cosmovisión y el sincretismo religioso de la comunidad Awá, así como para aceptar que deben tener disponibilidad de tiempo los fines de semana para participar en las actividades comunitarias programadas, a lo que se suma la falta de orientación de su quehacer en el aula debido a la inexistencia de un modelo pedagógico propio. Por lo tanto, la posición que asumen frente a la diversidad cultural se relaciona directamente con la interacción en un contexto cultural distinto al de su propia cultura, el cual demanda el conocimiento profundo y la trasmisión de dicho contexto a través de la implementación de un modelo de educación propia. A pesar de que existe cierto sentido de pertenencia hacia la comunidad y que han intentado promover desde su rol como docentes algunas acciones de apropiación de la cultura Awá, no se ha asumido una auténtica posición personal de ejercer valores tradicionales como la solidaridad desinteresada, el compartir de saberes fuera de la escuela, el horario de trabajo, la participación y cooperación comunitaria, que implica un cambio de perspectiva para los docentes “mestizos” imbuidos en una cultura

occidental que promueve otro sistema de valores como el individualismo, la acumulación y el interés personal sobre el colectivo.

10.3 Abordaje de la diversidad cultural en el aula

El abordaje de la diversidad cultural en el aula, se enfoca en promover incipientemente la cultura de la comunidad Awá, desconociendo o invisibilizando además la diversidad cultural de los estudiantes afrodescendientes y mestizos, quienes cabe resaltar, no hacen parte de una comunidad homogénea sino que también provienen de comunidades campesinas, con costumbres y tradiciones distintas, aunque tiendan a verse como parte de un todo hegemónico que no reconoce sus diferencias internas y que se incluye dentro de la categoría de “occidental”. Si bien es cierto, que se reconoce a la educación como una forma de enseñar a los niños, niñas y jóvenes la cultura de su pueblo, existe la percepción de amenaza a sus principios, su forma de pensar y su cosmovisión, al estar en contacto con otras culturas y con el mundo moderno, manifestándose que:

“El papel de la institución es inmenso porque si acá no se fortalece la cultura propia, el desarraigo de la familia es muy fuerte y si se van a otra institución no indígena sería muy difícil porque estarían en contacto con otras culturas, por el contrario si se tiene la institución indígena, que resalta la importancia de la lengua materna, se trata de enseñarles a perder la timidez de hablar el awapit ante el público, frente a un mestizo, así como enseñarles a valorar sus tradiciones, costumbres, artesanías, música” (EDM3).

También es importante tener en cuenta que dentro del abordaje de la diversidad en el aula, los docentes indígenas y no indígenas, manifiestan que realizan esfuerzos por interactuar con los diferentes grupos poblacionales de estudiantes, teniendo mayor facilidad para interactuar

y comunicarse con los estudiantes mestizos y afrodescendientes, quienes participan en clase sin ninguna dificultad. Al respecto, se observó que la interacción con algunos estudiantes Awá bilingües, es de mayor complejidad, ya que se caracterizan por la timidez y la “pasividad” en cuanto a la participación en clases.

Tabla 1

Posiciones personales de los docentes frente a la diversidad cultural

Categoría	Posiciones personales	Aspectos relacionados
Diversidad cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Énfasis étnico que gira en torno al reconocimiento de la diversidad cultural de la comunidad indígena Awá. - Compromiso de los docentes indígenas con la pervivencia de las tradiciones, usos y costumbres y con el fortalecimiento de su cultura. - Adaptación/integración al contexto indígena Awá de los docentes no indígenas. 	
Diversidad cultural en el aula	<ul style="list-style-type: none"> - Promoción incipiente de la cultura Awá. - Desconocimiento e invisibilización de otros grupos étnicos y culturales. - Reconocimiento de la importancia de promover la cultura Awá en el aula a través de la transmisión de los saberes, las costumbres y la lengua. - Vinculación de la cultura Awá a los proyectos pedagógicos de aula. - Encuentros e intercambio de expresiones culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de dos idiomas castellano y <i>awapit</i> en las interacciones entre docentes y estudiantes Awá.

Nota. Fuente esta investigación, 2016

10.3.1 Transmisión de saberes e investigación cultural.

Cuando los docentes son de la comunidad Awá, reconocen la importancia de la cultura en el contexto del aula y de su trasmisión de generación en generación a través del pensamiento de los mayores, los pensamientos sobre el presente y el futuro, los principios de vida y la cosmovisión indígena; sin embargo, los docentes indígenas consideran que desde su rol deben

aportar a “transmitir” sus saberes, las costumbres, la lengua *awapit* y muestran interés por investigar los conocimientos que requieren compartir con las comunidades:

“Pues mi acción es transmitir todo lo que yo sé, como yo soy docente hablante awapit transmito lo de mi pueblo, las costumbres, el idioma, entonces sin mirar de donde viene, sin mirar si es indígena, sin mirar si es mestizo, sin mirar si es afro o sea’, lo único que yo quiero pues dentro de mi institución es transmitir lo indígena, como también la institución y yo soy indígena” (EDB1).

“Transmito lo que mis abuelos me enseñaron y también investigo lo que lo que de pronto no aprendí, lo que otros mayores saben otras cosas más entonces eso lo transmito a los niños en mi campo, en mi horario y fuera del horario, también comparto con los niños dentro de las reuniones, entonces ese ha sido mi trabajo, mi papel, transmitir todo lo que yo sé en la lengua materna, en imágenes, en todas las manualidades” (EDB1).

En el caso de los docentes que no pertenecen a la comunidad indígena, su interés está en vincular las actividades pedagógicas al conocimiento de la economía, cultura, política, vivienda, entre otros aspectos, a partir del desarrollo de actividades de investigación vinculantes.

“Investigan un grupo de niños sobre la música, construcción de la casa tradicional, investigan y recolectan los materiales y construyen una casa tradicional para el proyecto de grado, hay otros que investigan en la crianza de los animales propios, animales salvajes, investigan en cuanto a la artesanía y la costumbre” (EDB1).



Imagen 12. Docente no indígena. Fotografía de José Mario Escobar Paguay. Barbacoas-Nariño. 2015.

10.4 Prácticas pedagógicas: Hacia el intercambio de la sabiduría ancestral y occidental

A partir del análisis documental realizado al currículo vigente de la IETABA, se puede observar la marcada influencia de la educación occidental, ya que el currículo se basa en la enseñanza de los nueve grupos de áreas fundamentales contempladas en la Ley General de Educación (1994). Sin embargo, en el esfuerzo conjunto de directivos y docentes por lograr la consolidación de un sistema educativo propio, basado en su lengua, autonomía, principios, costumbres y cuidado del medio ambiente, el currículo de la Institución Educativa IETABA ha incorporado la enseñanza de la lengua *awapit* y la educación ambiental como punto de partida para establecer a futuro una relación intercultural entre éste sistema propio y el occidental.

En este sentido, el proceso educativo que se desarrolla en la Institución Educativa IETABA, pretende crear y fortalecer un modelo educativo propio que promueva un alto sentido de pertenencia e identidad cultural y que se desarrolle a través de una práctica pedagógica acorde a las necesidades, características y expectativas de la comunidad Awá. De ahí, que resulte importante reconocer las prácticas pedagógicas intencionales y ocultas relacionadas con la diversidad cultural y la formación de la identidad cultural de los estudiantes en la IETABA:

“Constantemente se habla de hábitos y costumbres con los estudiantes en los diferentes planes de área, al igual que el interés por aprender la lengua el *awapit*, fortaleciendo y dando firmeza a la identidad cultural de la comunidad Awá” (EDB2).

Si se tiene en cuenta que la propuesta pedagógica intercultural debe incorporar planteamientos de inclusión y atención igualitaria en el contexto escolar de todos los estudiantes, las prácticas pedagógicas que se implementan en la IETABA, responden a los principios elementales de posibilitar el acceso al sistema educativo indígena a otros grupos étnicos y brindar una educación pertinente al contexto indígena de los sujetos. Sin embargo, si se aborda la práctica pedagógica desde la perspectiva de Freire (1997, p. 42), quien afirma que esta “va más allá de la trasmisión del conocimiento (...)”, es preciso confrontar esta aseveración con la realidad observada en las practicas pedagógicas cotidianas de la Institución Educativa IETABA, donde el conocimiento profundo del contexto y la trasmisión del mismo, es una tarea exclusiva de los docentes indígenas Awá y donde el respeto hacia los saberes del educando se da en mayor medida en el caso de los estudiantes indígenas, invisibilizándose los saberes y el reconocimiento de la identidad cultural de los estudiantes no indígenas.

De ahí, surge la necesidad de reconocer y comprender la diversidad cultural afrodescendiente y mestiza, así como también fortalecer los saberes propios de la comunidad Awá, ya que, a pesar que el sentido que cobra lo mayoritario en la IETABA está relacionado con la formación y fortalecimiento de la identidad cultural Awá, el modelo educativo occidental ha permeado dicha identidad en espacios como: la sala de informática donde la apropiación de la tecnología no ha contribuido a la formación de la identidad cultural de los estudiantes, la biblioteca donde los libros y videos documentales no contribuyen a fortalecer su identidad cultural y en los espacios recreativos tradicionales y hegemónicos que han desplazado los juegos

autóctonos; así como ha dado lugar a la implementación de estrategias pedagógicas intencionales y ocultas de dominación del conocimiento de “afuera”, que tal y como sucede con otras experiencias etnoeducativas reproducen sin mayor reflexión y análisis crítico el saber occidental de las escuelas tradicionales, desvirtuando de esta manera la concepción que tiene el pueblo Awá frente a su cultura:

Nuestra cultura es la esencia que nos identifica, los conocimientos que ancestralmente nos han sido transmitidos y los que hemos ido construyendo en comunidad. La cultura para nosotros no puede verse superficialmente, las miradas de afuera han intentado reducirla a la artesanía, la forma de vestir y alimentarnos, pero para el Awá en la cultura está la espiritualidad y el conjunto de prácticas a partir de las cuales nos relacionamos con los distintos seres de nuestro territorio. (Plan de Salvaguarda, 2012, p. 35)

De ahí, que los etnoeducadores de la Institución Educativa IETABA, consideren que la etnoeducación es la educación propia de las comunidades indígenas que tiene como fin garantizar la pervivencia de su lengua, sus usos y costumbres. Sin embargo, en el intento por construir un modelo educativo propio no se ha logrado materializar estos principios a través de las prácticas pedagógicas, ya que el modelo de educación occidental es el que impera en la educación Awá.



Imagen 13. Docente no indígena. Fotografía de José Mario Escobar Paguay. Barbacoas-Nariño. 2015.

10.4.1 Prácticas pedagógicas intencionales.

Se evidenció en la observación de las prácticas pedagógicas intencionales, el despliegue de acciones dirigidas a la formación de la identidad cultural de los estudiantes indígenas Awá, las cuales están plasmadas en el currículo explícito de la Institución Educativa IETABA. En menor medida, se implementan prácticas pedagógicas a través de proyectos institucionales, que incipientemente contribuyen a reconocer la diversidad cultural de otros grupos étnicos, debido a que el énfasis etnoeducativo de esta institución dirige la atención a la cultura indígena Awá, de ahí, surge la necesidad del reconocimiento de las culturas mestiza y afrodescendiente, que de hecho no son una sola sino varias, ya que independiente de su lengua y color de piel provienen de contextos culturales distintos.

En relación al uso de la lengua materna, que es una de las características culturales de mayor trascendencia en la cultura Awá, se observó que los niños, niñas y jóvenes de la comunidad educativa tienen escasa práctica al respecto, a pesar que en la Institución Educativa IETABA, se promueve la utilización de la lengua propia a través de los proyectos pedagógicos y el abordaje de las clases en castellano y *awapit* por parte de los docentes bilingües: “Es de gran trascendencia que la comunidad Awá conserve y realice actividades para salvaguardar su cultura ancestral, en cuanto al aporte como docente es apoyar los proyectos que se hacen en el idioma propio el *awapit* en espacios interculturales” (HVDM8).

A pesar que en la actualidad no es obligatorio el aprendizaje del *awapit*, es evidente la perspectiva que asumen los docentes indígenas frente a la exigencia del uso de la lengua propia.

“Los niños afros y mestizos pues vienen a la IETABA con otra mentalidad, entonces como que se chocan con la lengua awapit, ellos vienen si con esa

expectativa de conocer pero muchas veces se chocan con la lengua awapit y entonces ellos vuelven a regresarse a otros colegios” (EDB2).

“Como docente hablante awapit pues yo prácticamente con los niños, así no sean indígenas, que no se sepan, me expreso en el idioma awapit, entonces ellos mientras escuchan, mientras repitan, mientras están jugando, mientras están trabajando, mientras están recortando, yo les hablo en la lengua materna” (EDB3).

“Como pues se ha dicho desde el rector, desde los líderes que todos los profesores que llegemos sean indígenas, sea que no sepa hablar el awapit o sea pues mestizo hay que someterse como obligatorio que se aprenda la lengua materna” (EDNHI).

“Hemos hecho en muchas asambleas propuestas para que la mayoría de las horas sean en awapit, y también ajustar y contextualizar las mallas de matemática, de química, de física con lo de la lengua awapit para que no se pierda esa ese hilo de la cultura de nosotros” (EDB2).

Lo anterior, se ve reflejado en la perspectiva que asumen los estudiantes no indígenas frente a los conocimientos que les han sido transmitidos en la IETABA sobre la cultura Awá: “Una de las cosas que conozco es su lengua” (EEA2). “He aprendido sus leyendas y tradiciones” (EEM1). “Me gustaría hablar su lengua como indígena” (EEM2).

Aunque no es una exigencia del MEN el diseño de material pedagógico por parte de los docentes, en la lengua propia de las comunidades donde se imparte la enseñanza, los docentes hablantes de *awapit* han liderado el proyecto de construcción de cartillas formativas en lengua *awapit*, con el fin de familiarizar a toda la comunidad educativa con el uso de ésta lengua:

“Los hablantes de awapit somos un equipo que trabajamos para la construcción de materiales pedagógicos, cartillas de historias, historietas, alfabeto Awá, hemos hecho audiovisuales para que sea más divertida la educación de los niños, no sea de las cuatro paredes o no sea de hoja de cuaderno que escriba y lea” (EDB1).

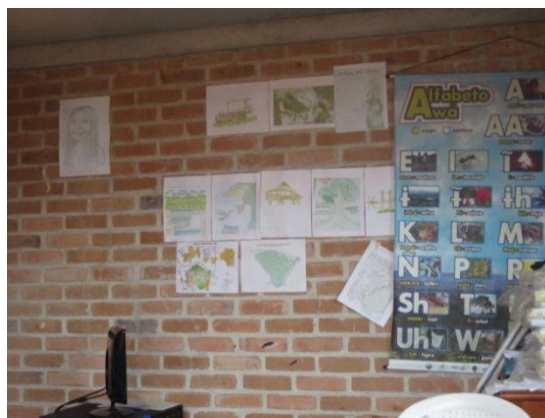


Imagen 14. Imagen sin título. Fotografía de José Mario Escobar Paguay. Barbacoas-Nariño. 2015.

En este sentido la IETABA, ha reforzado y reproducido estas diferencias mediante sus actividades curriculares y pedagógicas en la vida cotidiana de las aulas, asumiéndose una concepción delimitada de la diversidad cultural, tal como sucede en las escuelas tradicionales occidentales, en donde la cultura mayoritaria excluye a las mal llamadas minorías. Lo anterior, permite evidenciar una posición personal poco crítica y restrictiva por parte de los docentes frente a la diversidad cultural de sus estudiantes y refleja la dificultad de todos los contextos educativos para establecer un diálogo genuino con la diferencia, dando lugar a que los estudiantes de culturas diferentes a la Awá, tengan que amoldarse de algún modo a la cultura mayoritaria y por consiguiente, a sus usos y costumbres. De ahí, la importancia de reflexionar en torno a la construcción de nuevos lenguajes y prácticas que permitan no sólo el reconocimiento de otras culturas, sino, un diálogo intercultural en el que todos sean tenidos en cuenta en

condiciones de horizontalidad, tanto en las denominadas instituciones educativas occidentales como en las instituciones con perfil etnoeducativo o bilingüe.

10.4.1.1 Proyectos pedagógicos culturales.

Las prácticas pedagógicas intencionales están relacionadas con el fomento de la cultura desde el campo de la música, la danza, la historia, los intercambios de saberes: “En oportunidades se han realizado eventos culturales como danza, canto, adivinanzas, coplas, entre otras que han sido amenizadas en mi caso por la interpretación de la música con algunos estudiantes de la IETABA de los diferentes grados” (HVDM8).

La vinculación de la cultura a través de proyectos pedagógicos, es una estrategia que se implementa en la IETABA con gran acogida, desarrollándose en el momento proyectos como los trabajos de investigación de los estudiantes de grado once sobre la cultura Awá, el grupo ecológico, la feria de la ciencia y la creatividad, manualidades, entre otros. Respecto a lo anterior, se observa una actitud positiva de los docentes indígenas y no indígenas frente a la implementación de dichos proyectos, siendo congruente con esto afirmaciones como:

“Siempre he colaborado y me he sentido bien participando en estos proyectos, porque es una dinámica importante que se lleva en la IETABA, donde se ejecutan actividades como proyectos pedagógicos productivos en cría de cuyes, pollos de engorde, cerdos, y cultivos en invernadero. Existe un intercambio de experiencias con los estudiantes y el docente de agropecuaria. Esto es muy enriquecedor de parte y parte” (HVDM8).

El aprendizaje de la historia combinada con el arte es una forma atractiva de fortalecer sus valores culturales:

“La experiencia en la artística donde se puede traer a una persona sabia y materiales del medio para realizar manualidades como tejer el canasto o hacer la nasa¹² para atrapar el pescado. Mientras se realiza estas manualidades se cuenta la historia y los cuentos Awá” (HVDNH6).

Una de las prácticas pedagógicas más valoradas ha sido aquella encaminada a promover la conciencia ambiental en los estudiantes, ya que en la cosmovisión indígena el sentido de relación espiritual con la naturaleza se diferencia de la cultura occidental, siendo aquella, de profundo respeto y conocimiento ancestral.

“Gracias a la conformación del grupo ecológico que tengo en la institución he podido generar en ellos conciencia ambiental y de cierta forma apoyar para la conservación de la naturaleza que para los Awá, es parte fundamental de su cultura” (HVDM9).

Por lo tanto, los docentes de la IETABA, han realizado un trabajo colectivo encaminado al fortalecimiento de la cultura, tal como se afirma en los siguientes testimonios: “En la actualidad hemos llegado a unir propuestas de trabajo, realización de encuentros e intercambios de experiencias” (HVDB2).

“Teniendo en cuenta que en la comunidad Awá se propende por el fortalecimiento de la identidad cultural indígena se asume una posición positiva frente a esto, en donde constantemente se retoman y fortalecen las costumbres en las actividades planteadas en clase pretendiendo una educación para la vida, donde sean las futuras generaciones quienes proyecten la filosofía y cultura del pueblo Awá” (HVDM8).

¹² Nasa: canasto para atrapar pescado.

10.4.2 Prácticas pedagógicas ocultas.

En el proceso de construcción de la educación propia y de protección de la diversidad cultural, entran en juego prácticas pedagógicas que exceden lo establecido en el currículo formal de la institución, especialmente en el caso de los docentes que pertenecen a las mismas comunidades, cuyo interés está en ir más allá de la enseñanza del aula, así como trascender los ámbitos formales de la institución y formar líderes indígenas que motiven la participación en las mingas de trabajo comunitario y las mingas de pensamiento; ello se evidencia en expresiones como: “Me desempeño como docente hablante *awapit* con el interés de estructurar planes de estudio propios, para que la lengua siga fortaleciéndose en la familia” (HVDB2). “Hace días teníamos una asamblea del cabildo, se anima a que los muchachos participen en los procesos de organización, participan dentro de las comunidades como líderes” (EDB1). “El fortalecimiento de la medicina tradicional, el fortalecimiento de las costumbres, el fortalecimiento del respeto a los demás, la unión por ejemplo en las mingas, la participación en las mingas comunitarias, por ejemplo de pensamiento, también de trabajo” (EDB1).

Teniendo en cuenta que las manifestaciones de las prácticas pedagógicas ocultas son difíciles de detectar, debido precisamente a su forma velada, a través de la observación y del análisis profundo de las respuestas de los estudiantes indígenas y no indígenas, se pudo deducir que las enseñanzas no intencionales de los docentes respecto a la diversidad cultural, a lo indígena, lo mestizo, lo afro, generan unos efectos muy sutiles, en las experiencias y encuentros sociales que se ven reflejados en actitudes de tratamiento diferencial de los estudiantes mestizos y afrodescendientes: “Algunos son tratados diferente por su forma de tratar” (EEM2). “Nos tratan de distintas formas por nuestra forma de ser” (EEA1).

Por su parte, la mayoría de los estudiantes no indígenas sienten y manifiestan que por ser afrocolombianos o mestizos no los tratan distinto en el colegio, argumentando: “No he sentido que me traten de forma distinta porque todos debemos ser tratados con respeto y valorarnos como somos sin discriminación alguna” (EEM1). “No me tratan distinto porque no debe haber discriminación de género, raza, todos somos iguales” (EEA2).

Esta misma posición la comparten los estudiantes no indígenas, manifestando: “A mis compañeros mestizos o afros no se los trata distinto en el colegio porque son iguales como todas las personas” (EEI3).

Si bien es cierto que la IETABA, al ubicarse en un territorio indígena y tener un carácter etnoeducativo, recibe a la población mestiza y afrocolombiana para que todos los estudiantes sigan un mismo currículo, se evidenció que esta institución tiene una configuración cultural predominantemente indígena que trasmite una concepción del mundo desde la perspectiva de la cultura Awá, ya que se están transmitiendo a los estudiantes no indígenas las normas, creencias, mitos, lenguajes, escenarios, relaciones, representaciones, rutinas, actitudes, etc., propias de la comunidad Awá para la conservación y pervivencia de la cultura mayoritaria en el territorio de la IETABA. A través de la observación, se encontró que el discurso políticamente correcto tanto de los estudiantes como de los docentes entra en contradicción con las prácticas pedagógicas intencionales y ocultas implementadas en la IETABA, ya que estas invisibilizan al otro culturalmente diverso en la dinámica cotidiana del aula mediante la enseñanza de contenidos formales y las interacciones sociales en función de la condición indígena de los estudiantes Awá.

A pesar de esta situación, no se han observado en las interacciones sociales la presencia de estereotipos, prejuicios, estigmatizaciones, exclusión, discriminación o segregación hacia los estudiantes mestizos y afrodescendientes. Lo anterior se sustenta, en las observaciones realizadas

a las interacciones entre docentes y estudiantes y entre estudiantes, tanto en el aula como en otros escenarios, como por ejemplo, el recreo y los espacios físicos de la IETABA que ocupan los estudiantes y docentes indígenas y no indígenas. Por lo tanto, no se han develado conductas o actitudes discriminatorias manifiestas y/o conflictos en las relaciones interpersonales de docentes/docentes, docentes/estudiantes y estudiantes/estudiantes: “No hay diferencia, el trato es igual sin importar la cultura” (EDM1).



Imagen 15. Imagen sin título. Fotografía de José Mario Escobar Paguay. Barbacoas-Nariño. 2015.

En los escenarios como la zona de kioskos, canchas deportivas, aula de informática y biblioteca escolar, se observa una buena interrelación entre los docentes y los estudiantes de los diferentes grupos étnicos. En la zona de kioskos, los estudiantes y docentes mantienen una nutrida comunicación, que por lo general, aborda las actividades a planear y los proyectos escolares, o simplemente es un lugar acogedor donde se descansa y se observa a sus alrededores. En las canchas deportivas, los estudiantes y algunos docentes se concentran para jugar, generalmente, el deporte más practicado en todas las comunidades pertenecientes a los resguardos Awá y que se manifiesta potentemente en la Institución Educativa IETABA, es el juego del balón (como lo llaman al interior de las comunidades) o microfútbol como se lo conoce

en la población occidental o de afuera. El aula de informática es otro lugar donde se observa una buena interacción entre docentes y estudiantes, pues las TICS, han despertado mucho interés por parte de los estudiantes indígenas y no indígenas, quienes buscan constantemente a los docentes para que les expliquen o para complementar temáticas tratadas en el aula de clase, claro está, que aún dicha tecnología, no se ha apropiado para contribuir a la formación de su identidad cultural, sino que se ha instaurado como un dispositivo de asimilación de los estudiantes Awá a la cultura occidental. La biblioteca escolar, es un espacio que no está siendo aprovechado en el proceso enseñar-aprender-enseñar, y por lo general permanece cerrado; además, el material educativo que se encuentra en este lugar no contribuye a fortalecer la identidad cultural de los estudiantes.

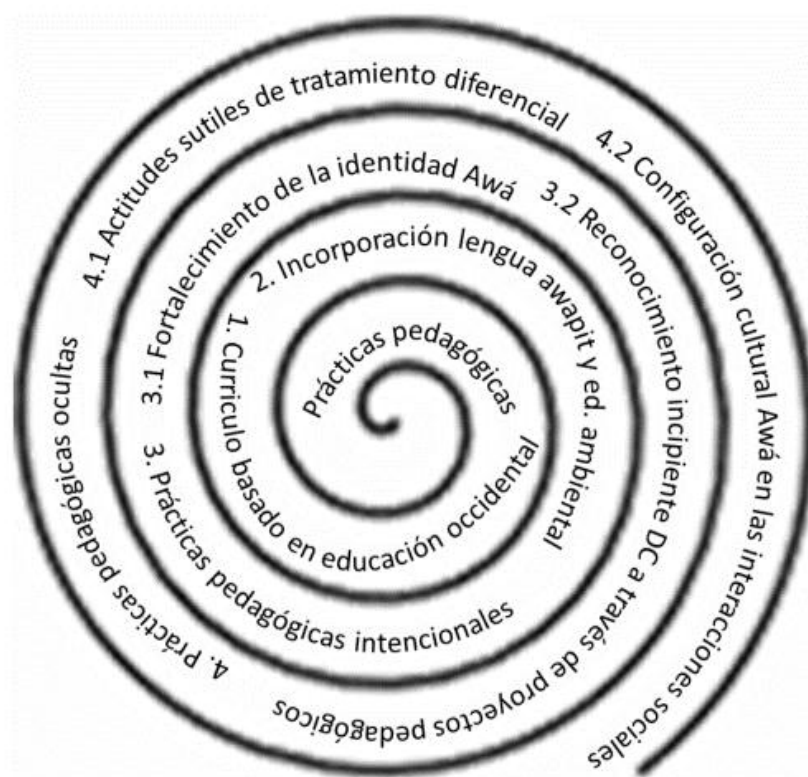


Figura 3. Prácticas pedagógicas intencionales y ocultas. Fuente elaboración propia, 2016

El Plan de Vida de la Gran Familia Awá se convierte en la recuperación, apropiación y defensa de nuestro pensamiento ancestral de ser un solo pueblo, con unos mismos principios que nos orientan en una relación armónica con el territorio y con todas las formas de vida”.

(Plan de Vida Awá, 2012)



Imagen 16. Imagen sin título. Fuente Proyecto Etnoeducativo Comunitario PEC. UNIPA. Barbacoas-Nariño. 2014.

10.5 Reflexión de prácticas pedagógicas

Con el fin de generar espacios de reflexión en torno a la construcción de prácticas pedagógicas relacionadas con la diversidad e identidad cultural de los estudiantes, en las mingas de pensamiento en las que participaron el exgobernador del Resguardo Indígena Gran Sábalo, líderes comunitarios, docentes, padres de familia y estudiantes de la IETABA, se identificó que el avance que se ha tenido hasta el momento para la consolidación de un sistema educativo propio y la relación de éste con el sistema de educación occidental gira en torno a la construcción del Mandato Educativo del pueblo Awá, detectándose barreras o dificultades que se han presentado en este proceso a nivel educativo, pedagógico y social, entre las cuales se destacan: a) la reciente organización indígena que aún no ha definido un camino de encuentro entre la educación propia y la educación occidental, b) la insuficiente planta de personal docente, c) la falta de capacitación docente, d) la desarticulación de los proyectos pedagógicos al contexto cultural. Aunado a lo anterior, existen problemáticas sociales de violencia, desplazamiento forzado, narcotráfico, embarazo en adolescentes, trabajo infantil, entre otras situaciones, que han evitado la construcción de un modelo educativo propio y a su vez, han afectado directa e indirectamente la implementación de prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad cultural y fortalezcan la identidad cultural de los estudiantes.

Por otra parte, la relación de interculturalidad que se pretende alcanzar entre lo propio y lo de “afuera”, invita a comprender la dimensión total de la interculturalidad y a identificar sus aspectos positivos, dificultades y falencias, desde donde emerge la problematización de la categoría de lo mestizo y lo afrodescendiente al no contemplar las diferencias culturales propias de los estudiantes afrodescendientes y mestizos que se encuentran inmersos en un sistema educativo pensado y orientado a los intereses del grupo mayoritario, en este caso la comunidad

indígena Awá. En este sentido, la diversidad cultural de dichos estudiantes se ha invisibilizado y subordinado por las prácticas pedagógicas que reconocen en alguna medida la diversidad cultural del pueblo Awá, pero que desconocen la diversidad cultural de otros grupos étnicos y culturales.

La reflexión en torno al proceso de interculturalidad en la Institución Educativa IETABA, aporta a la necesidad de reconocer y crear nuevas formas de ser, sentir, pensar, estar y representar la realidad de las comunidades que conforman la IETABA, configurándose la interculturalidad como: “Un concepto amplio que debe adoptarse, siempre y cuando se rescate la identidad cultural y esta no se pierda” (EDB2).

“(...) nos han capacitado para considerar la diversidad cultural, para tratar con equidad y respeto a las diferentes culturas, formas de pensar, si hay afros respetar sus tradiciones, sus costumbres, porque nosotros somos los llamados a respetar, eso es la llamada interculturalidad: la convivencia entre culturas, porque si nos colocamos a chocar el uno con el otro viviríamos en guerra, eso sería violencia” (EDNH3).

“La educación intercultural es aprender a reconocerse quien es, aprender a decir soy Awá pero también aprendo a conocer como vive el otro afuera y que tiene y que me puede brindar a mi sin llegar a perder esos elementos que me han llevado a construir el quien soy yo” (EDM1).

En este sentido, Walsh (2007), resalta la necesidad de establecer el polo colonial del poder y desde ahí, huir hacia otro mundo construido a partir de lo que no es colonial: el sur, como un proyecto político, social, cultural, ético y epistémico que aporte a una transformación de la sociedad desde la otredad, la diferencia, como posibilidad de la pluridiversidad no

subalternizada, como propuesta de otros modelos de incorporación, en oposición a la idea de universalidad o integración colonial.



Figura 4. Reflexión de prácticas pedagógicas. Fuente elaboración propia, 2016

10.5.1 Prácticas que fortalecen la identidad cultural.

De manera general, la identidad es entendida por los docentes como: “Lo propio o las características de cada persona” (EDM1). A su vez la identidad cultural: “Hace referencia a lo que es propio de cada comunidad, por ejemplo el indígena por tener su idioma propio como lo es el *awapit*, la danza y su alimentación” (EDM1).

“Es la diferencia, como por ejemplo los apellidos, de los ocho apellidos que son Pascal, Taicuz, Paí (...) pero también es la importancia que en cada pueblo se mire la diferencia en la forma de vestir, de hablar (...) Todo eso, eso es la identidad” (EDB2).

“Una expresión de la identidad cultural está relacionada con la música, una partecita importante también hablemos de la música, lo nuestro es la marimba, yo toco la marimba, me gusta y si vemos más acá abajito en la Costa Pacífica también encontramos el mismo instrumento, pero allá lo tocan diferente, no es lo mismo como lo tocamos nosotros” (EDB2).

Resulta evidente que existen saberes que nos vinculan con el otro culturalmente diverso, el anterior es un ejemplo de los espacios de diálogos posibles de encuentro entre lo indígena y lo afrodescendiente.

En relación con las prácticas pedagógicas que fortalecen la identidad cultural de los estudiantes de la IETABA, los propios docentes destacan el trabajo que se ha realizado con la comunidad a través de la participación en las mingas de trabajo y las mingas de pensamiento, donde los directivos, docentes y líderes han participado de manera comprometida con el fortalecimiento de un sistema educativo propio, ya que consideran que esta educación les permitirá transmitir la forma de vida, costumbres y tradiciones del indígena Awá, así como fortalecer la lengua *awapit* para la pervivencia de su cultura. La participación en actividades comunitarias por parte de directivos, docentes y líderes ha permitido fortalecer la identidad cultural de los estudiantes al motivarlos a participar e involucrarlos activamente en estas actividades, propiciando en ellos el desarrollo de su sentido de pertenencia, el compromiso con su comunidad y su formación como futuros líderes comunitarios: “Una de las experiencias pedagógicas que se podría compartir que contribuyan a fortalecer esta identidad es la participación en los trabajos comunitarios, organización de los proyectos de aula, proyectos lúdicos pedagógicos, lectura de cuentos propios” (HVDM7).

10.5.2 Minga de Pensamiento: búsqueda de soluciones desde la colectividad.

La razón de ser de las mingas comunitarias es la realización de trabajos colectivos, tales como arreglar caminos, construir viviendas, etc. A su vez, la minga de pensamiento se enfoca en discutir problemas y encontrar posibles soluciones con una amplia participación e integración de la comunidad: mayores, autoridades, líderes, docentes, niños, jóvenes, etc. Se destaca una característica de estos espacios que es el rol exclusivo de las mujeres para la preparación de los alimentos y el compartir en igualdad de condiciones. Siendo las mingas de pensamiento la base de la organización social de las comunidades indígenas, se logró a través de estas plantear las principales alternativas de solución, tales como: el fortalecimiento de la lengua materna a partir de la capacitación de los docentes mestizos y estudiantes no hablantes, el fortalecimiento de la interculturalidad a través del aprendizaje del castellano y el inglés: “Aprender buen castellano, buen *awapit*, buen inglés, subir al mundo pero regresar siendo Awá” (Gabriel Bisbicus, Exgobernador del Resguardo Indígena Gran Sábalo).

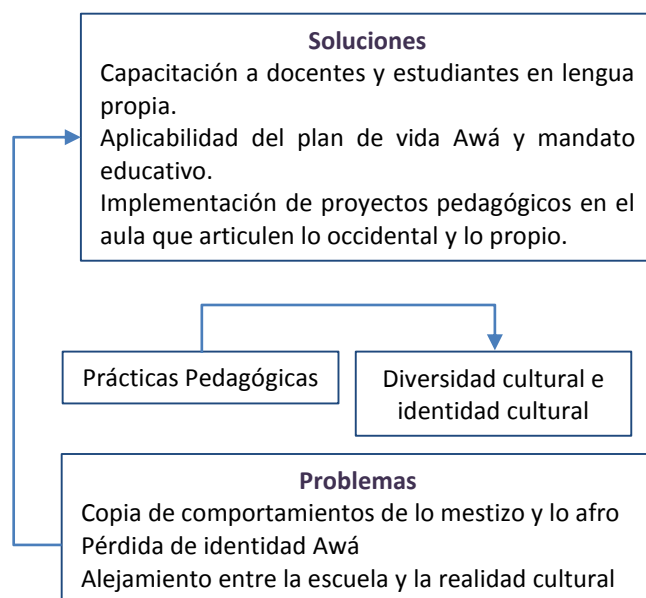


Figura 5. Minga de pensamiento Resguardo Gran Sábalo, 20 de marzo de 2016. Fuente elaboración propia, 2016.

En la figura 5, se describe la dinámica de trabajo de la minga de pensamiento realizada con la comunidad del Resguardo Indígena Gran Sábalo, donde se identificaron los principales problemas que afectan a la comunidad en el aspecto educativo y se propusieron alternativas de solución; permitiendo comprender la perspectiva de los participantes frente a las prácticas pedagógicas relacionadas con el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes indígenas. Con respecto a lo anterior, se logró conocer que se han incorporado algunos elementos propios de la cultura Awá en las prácticas pedagógicas de los docentes de la IETABA. Sin embargo, surgen dificultades al integrar elementos de la cultura occidental en la vida cotidiana y en el contexto de la IETABA, considerando que el contacto con otras culturas afecta el fortalecimiento de la identidad cultural: “Vemos el alejamiento entre la escuela y nuestra cultura, por eso muchas veces se prefiere que los hijos dejen la escuela y aprendan con la madre tierra” (Padre de familia). “Los docentes de afuera no respetan la cultura propia de nuestro pueblo indígena y utilizan conocimientos occidentales en la enseñanza” (Líder comunitario). Los cortes de cabello, los aretes, la vestimenta de los niños y jóvenes Awá son copia del comportamiento del mestizo, del negro, del español, del gringo. No somos auténticos, no somos originales del ser Inkal Awá. (Líder comunitario).

“Antes decían que los españoles llegaron con unos espejos y hoy han llegado con muchos más espejos: los celulares, la televisión, los equipos, los cortes de cabello, los vestidos, la comida. Todo lo que entra del mundo occidental ha hecho que los Awá estén perdidos en lo que son, porque queremos parecernos a los gringos y a los españoles, están perdidos por la plata, por la coca, a los 525 años quieren repetir la historia” (Gabriel Bisbicus, Exgobernador del Resguardo Indígena Gran Sábalo).

Los docentes indígenas manifiestan que existe una falta de apropiación del idioma *awapit* y respeto por los mayores, esta es una práctica que se debe fortalecer a partir de la enseñanza que imparte la escuela a los niños: “Que se trabaje desde preescolar a tercer grado el *awapit* en forma oral” (Docente Bilingüe).

Por su parte, los jóvenes deben tener una educación propia que fomente la apropiación del idioma a través de la práctica permanente del mismo: “Falta apropiación del idioma propio y falta respeto hacia los mayores, líderes comunitarios, gobernadores y autoridades tradicionales” (Docente Indígena).

Con respecto al fortalecimiento de la identidad cultural se destaca el aprendizaje de la lengua materna y el respeto por la diversidad cultural: “La posición vital frente a la conservación de la identidad cultural de la comunidad indígena es fortalecer la lengua materna *awapit*, las costumbres, creencias y tradiciones” (Docente Mestizo).

“Mi posición es que a pesar de que han perdido lo más importante que es la lengua materna continúen manteniendo lo que aún tienen que es el respeto por los otros grupos étnicos, ya que ningún grupo étnico es más ni es menos que otro”

(Docente Bilingüe).

Existen tradiciones, usos y costumbres relacionadas con la medicina, el respeto por la naturaleza, las historias, mitos y creencias que tienen frente al origen del mundo, etc., que coadyuvan al reconocimiento y fortalecimiento de la identidad cultural Awá y que se podrían incorporar al proceso enseñar-aprender-enseñar: “La costumbre que hay que apropiarse más es aprender *awapit*” (Docente Bilingüe). “Las costumbres y tradiciones que más me han llamado la atención son las curaciones, los cuentos, la medicina tradicional porque ellos tratan a las personas sin saber leer y escribir, es una sabiduría propia” (Docente Mestizo).

“Dentro de las costumbres y tradiciones que más me han llamado la atención es el uso de la lengua awapit que todavía se mantiene viva y la hablan en sus casas, también sus creencias realizando rituales por los médicos tradicionales y la honra que es un culto que se le hace al difunto cuando completa un año de muerto” (Docente Mestizo).

Cabe destacar, que en las mingas de pensamiento al abordar el tema del respeto por los otros grupos étnicos, no se contemplan propuestas que permitan que los no indígenas también conserven su identidad cultural, al igual que sucede en las instituciones educativas occidentales existe una marcada dificultad para realizar un auténtico reconocimiento del otro y establecer un diálogo genuino a partir de su diferencia.



Imagen 17. Minga de pensamiento. Fotografía de José Mario Escobar Paguay. Barbacoas-Nariño. 2016

11. Conclusiones

La investigación permitió concluir que los sentidos de diversidad cultural de los docentes indígenas y no indígenas, giran en torno al desconocimiento e invisibilización de las diversidades culturales de los estudiantes mestizos y afrodescendientes, generando prácticas pedagógicas que no contemplan las peculiaridades de la identidad cultural de otras poblaciones y grupos étnicos y

culturales que hacen parte de la institución educativa. De ahí, surge la necesidad e importancia de construir sentidos de diversidad cultural a partir del reconocimiento de la diversidad cultural propia y ajena e ir más allá de ese reconocimiento, preguntándonos cómo son los sentidos que construimos en relación a los “otros culturalmente diversos” y cómo son los sentidos de diversidad cultural que ellos construyen dentro de un contexto de marcada interacción étnica y cultural, como lo es el de la comunidad indígena Awá, entendiéndose por “construcción de sentidos” la convergencia de las diferentes formas de ser, sentir, pensar, estar y representar nuestra realidad y posibilitando la emergencia de apuestas políticas, éticas y epistémicas en oposición al orden hegemónico establecido.

El contacto permanente con la comunidad afrodescendiente y mestiza implica constantes transformaciones en la cultura Awá, como sucede con toda cultura, lo cual conduce a considerar que las problemáticas relacionadas con la identidad cultural no sólo requieren para su abordaje de un modelo educativo que fomente la educación propia, sino de una educación que posibilite una identidad cultural en construcción, movimiento y transformación, en donde se establezca un diálogo con las diferencias culturales del Otro, que permita avanzar en el camino de una educación intercultural. Estos avances subrayan el carácter dinámico de la cultura y su consideración como producto resultante de la comunicación, el intercambio y las transacciones que acontecen tanto en el seno de los propios grupos, como en las interacciones entre ellos.

Existen contradicciones entre el discurso teórico y políticamente correcto, frente a la diversidad cultural en la escuela y las prácticas pedagógicas relacionadas con la formación de la identidad cultural de los estudiantes indígenas Awá, ya que estas se centran en desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje-enseñanza a partir de los contenidos formales impartidos por el MEN y algunos elementos propios de la cultura Awá, así como enfatizan en la trasmisión no

intencional de prácticas e interacciones sociales que giran en torno al carácter etnoeducativo indígena de la IETABA.

La reflexión sobre las prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad cultural de los estudiantes, es una apuesta por trascender de una perspectiva multicultural hacia el diálogo y construcción intercultural de conocimientos, saberes y formas de existencia, que tengan en cuenta a los otros en las mayores condiciones de igualdad posibles. Usualmente, se ha abordado la diversidad cultural reduciéndola a la dimensión étnica de las comunidades indígenas o afrocolombianas, sin embargo, los resultados evidencian la necesidad de problematizar la categoría de lo mestizo, cuya presencia en contextos etnoeducativos puede generar percepciones de amenaza frente a la conservación de la propia cultura y por ende, actitudes de rechazo sutil o manifiesto a su presencia en estas comunidades educativas. De ahí, surge la pregunta sobre si es posible generar un auténtico diálogo intercultural bajo estas posturas, que tal como sucede en las escuelas occidentales tradicionales, promueven directa o indirectamente la prevención, el temor, el prejuicio, la desconfianza y en general, el rechazo del Otro y su diversidad.

A pesar de que en la institución educativa IETABA, se promueve el discurso políticamente correcto del respeto por las diferencias, en la práctica aún queda por recorrer un largo trayecto respecto al reconocimiento de la diversidad cultural de quienes se vinculan al sistema educativo indígena. De ahí, que las prácticas pedagógicas encaminadas al fortalecimiento de la identidad cultural a través del uso de la lengua propia y el rescate de tradiciones, usos y costumbres que se han ido perdiendo en la comunidad indígena Awá, representan apenas el inicio del recorrido en un proceso de comprensión y aceptación de la diversidad cultural, como dimensión que aporta al reconocimiento de otras formas legítimas de

ser, saber, concebir y estar en el mundo, sin limitarse a una visión folklórica y exótica de la cultura.

La educación propia es un proceso comunitario que interactúa y trasciende los límites institucionales de la escuela y por lo tanto, demanda de los docentes interacciones comunitarias distintas a las adoptadas en la escuela tradicional, en la que los límites con la comunidad son más definidos, distantes, rígidos y verticales. La interacción con la comunidad Awá, exige del docente no indígena una compenetración más profunda con el contexto cultural del cual hace parte. Sin embargo, se reconoce el hecho de que existe una estructura estatal, que no ha garantizado la vinculación de docentes preparados para atender a estas comunidades ni una estabilidad y condiciones laborales adecuadas, generando con ello una movilidad constante que conduce a que se limiten a aplicar los conocimientos y metodologías hegemónicas promovidas mediante los lineamientos del MEN.

12. Recomendaciones

Los proyectos pedagógicos en la Institución Educativa IETABA, deben articularse a las necesidades y características del contexto cultural de la comunidad indígena Awá y contar con herramientas conceptuales, pedagógicas, metodológicas y operativas, para la atención pertinente a los grupos culturalmente diversos que integran esta institución. Para ello, deben considerar la apertura de espacios de reflexión respecto a la forma de relacionarse con la diferencia, de manera que sea posible plantear alternativas que no repitan el proceder de las escuelas tradicionales, urbanas y occidentales frente a la diferencia.

Desde la perspectiva de la diversidad, uno de los principales propósitos de la acción educativa debe ser el reconocimiento de la diversidad cultural y el fortalecimiento de la identidad

cultural de las comunidades y grupos étnicos, donde se promueva el ejercicio de la autonomía y el respeto a sus territorios y su cultura para la pervivencia de estas comunidades.

Es indispensable dentro de la dinámica cotidiana de la IETABA, asumir la diversidad cultural como una posición personal e institucional de reflexión y movilización de los procesos de enseñanza-aprendizaje-enseñanza, en el marco de una educación propia que entre en diálogo con la educación occidental y que reconozca y respete la diversidad cultural, la cual debe trascender del cumplimiento de estándares y contenidos teóricos establecidos por el MEN, hacia actitudes y prácticas cotidianas de reconocimiento y enriquecimiento mutuo.

Lo anterior precisa hacer una lectura crítica de la interculturalidad, que desmonte la estructura de poder colonial basada en el eurocentrismo y el colonialismo epistémico, que invisibiliza o subordina el pensamiento y el conocimiento que emerge desde y con las comunidades indígenas y afrodescendientes. La reflexión que se produjo a través de este proceso investigativo, nos plantea el reto de asumir la interculturalidad como una apuesta política, ética y epistémica, que más allá del llevarse bien, convivir, dialogar e incluir al otro, apunte a la transformación de las causas de dominación propias de la lógica del colonialismo, el capitalismo y el neoliberalismo.

13. Bibliografía

Aguado Edino, T. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Catarata.

Aguado Edino, T. (2009). *Educación intercultural: perspectivas y propuestas*. Madrid: Alfa
Comisión Europea.

- Albó, X. (2000). *Iguales aunque diferentes: hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA.
- Aristizábal Giraldo, S. (2000). La diversidad étnica y cultural de Colombia: Un desafío para la educación. *Revista Pedagogía y Saberes*. Recuperado de <http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/numeros/pedysab15final.pdf>
- Arratia, M. (2001). *Wata muyuy: Ciclos de vida en culturas agrocentricas y tiempos de la escuela. Una aproximación sobre gestión educativa e interculturalidad en un distrito quechua de Bolivia*. Buenos Aires, Argentina: IPE UNESCO.
- Austin Millán, T. (2000). *Para comprender el concepto de cultura*. Recuperado de <http://members.lycos.co.uk/tomaustin/ant/cultura.htm>
- Boragnio, A. (2014). *Nuevas formas de abordar los trabajos etnográficos. La mirada de la etnografía crítica*. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social, (7). Argentina: SAGE Publications, INC.
- Boron, A. y Torres, C. (1995). *Educación, pobreza y ciudadanía en América Latina*. México: Colegio Mexiquense y UNICEF.
- Botero Villegas, L. (2003). *Para que respeten: historia y cultura entre los Awá del Suroccidente Colombiano*. Medellín, Colombia: Nuevo Milenio.
- Buscá Donet, F. (2001). *El profesorado ante el reto de la diversidad cultural, un estudio de caso aplicado a la escuela rural*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza.
- Campos, G. y Lule, N. (2012). *La observación, un método para el estudio de la realidad*. Revista Xihmai, (13). México: UNAM.

- Campoy Aranda, Tomás y Gomes Araujo, Elda. (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. Recuperado de http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/T_cnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf
- Capra, F. (1998). *La trampa de la vida*. Barcelona: Anagrama.
- Carlosama Gaviria, J. (2001). *Formación y capacitación docentes ingas en etnoeducación*. Cochabamba: Proeib Andes.
- Castillo Espinoza, R. (2004). *La interculturalidad desde las prácticas pedagógicas en un contexto comunal indígena*. Recuperado de http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/tesis/proeib/Tesis_Ronald_Castillo.pdf
- Cepeda García, N. (2009). *Diversidad cultural: un potencial para la educación intercultural*. Lima, Perú: Universidad católica del Perú.
- Colombia, Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política. Bogotá, Colombia: Lito Imperio Ltda.
- Colombia, Congreso de la República. (1991). Ley 21 de 1991. Recuperado de http://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/5_ley_21_de_1991.pdf
- Colombia, Congreso de la República. (1995). Decreto 840. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-103494.html>
- Colombia, Congreso de la República. (2002). *Decreto 230*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103106_archivo_pdf.pdf
- Colombia, Congreso de la República. (2014). Decreto 1953. Recuperado de www.minjusticia.gov.co/Portals/0/DECRETO%201953%20DEL%2007%20DE%20OCTUBRE%20DE%202014.pdf

- Colombia, Congreso de la República. (1994). Ley 115. Ley General de Educación. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85906.html>
- Confederación Mapuche Neuquina – Newén Mapu. (1998). *Procesos identitarios y exclusión sociocultural*. Recuperado de [https://books.google.com.co/books?id=BmPGtluesOIC&pg=PA140&lpg=PA140&dq=Confederaci%C3%B3n+Mapuche+Neuquina+%E2%80%93+New%C3%A9n+Mapu++\(1998\)&source=bl&ots=I-kH9wjyER&sig=YmZK0CTX-KO4pzHA9NkQuABfMM&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwivqsT31-LNAhWish4KHUz3DIAQ6AEIJzAC#v=onepage&q=Confederaci%C3%B3n%20Mapuche%20Neuquina%20%E2%80%93%20New%C3%A9n%20Mapu%20\(1998\)&f=false](https://books.google.com.co/books?id=BmPGtluesOIC&pg=PA140&lpg=PA140&dq=Confederaci%C3%B3n+Mapuche+Neuquina+%E2%80%93+New%C3%A9n+Mapu++(1998)&source=bl&ots=I-kH9wjyER&sig=YmZK0CTX-KO4pzHA9NkQuABfMM&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwivqsT31-LNAhWish4KHUz3DIAQ6AEIJzAC#v=onepage&q=Confederaci%C3%B3n%20Mapuche%20Neuquina%20%E2%80%93%20New%C3%A9n%20Mapu%20(1998)&f=false)
- Dávila, C. A. (2015). *Módulo de aprendizaje: grupos vulnerables II*. Maestría en educación desde la diversidad. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Del Arco Bravo, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Lérida: Edicions Universitat de Lleida.
- Devalle, A. y Vega, V. (1999). *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Argentina: Aique Grupo Editor.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada.
- Escalante Rivera, C., Fernández Obando, D. y Gaete Astica, Marcelo. (2012). *Práctica docente en contextos multiculturales: Lecciones para la formación en competencias docentes interculturales*. Revista Electrónica Educare, (2). Heredia: Universidad Nacional de Costa Rica.

- Figuerola, V. (2008). *El multiculturalismo en Chile: algunas aristas y desafíos en el marco de las demandas del pueblo mapuche*. Recuperado de <http://www.agendapublica.uchile.cl/n11/VeronicaFiguerola.pdf>
- Fontas, C., Consalves, F., Vitale, M. y Viglietta, D. (1993). *La técnica de los grupos focales en el marco de la investigación socio – cualitativa*. Recuperado de <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/profesoras.htm>
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Fromm, E. (2006). *Miedo a la libertad*. Madrid, España: Editorial Paidós.
- Gadotti, M., Gómez, M., Mafra, J. y Fernández, A. (2008). *Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Gaitán, C. (2005). *Estado de arte. Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Gamboa Araya, R. (2011). *El papel de la teoría crítica en la investigación educativa y cualitativa*. Revista electrónica diálogos educativos, (21). Costa Rica: Universidad Nacional Costa Rica.
- García, P., Castro, C., Cano, A., Ruiz, S. y De la Hoz, N. (2007). *Diversidad Cultural Del Sur De La Amazonia Colombiana*. Bogotá, Colombia: Ramos López Editorial Fotomecánica Ltda.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.

- Geertz, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Geertz, C. (2001). *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*. Barcelona, España: Gedisa.
- Gimeno Sacristán, J. (1994). *Currículum y diversidad cultural*. Madrid, España: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas*. Barcelona, Caracas: Grao.
- González Echevarría, A. (1998). *Etnografía y Comparación: la investigación intercultural en la Antropología*. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- González, M. (2009-2015). *Lenguajes del poder. ¿Lenguajes que nos piensan?* Manizales, Colombia: Facultad de Educación Universidad de Sevilla - Universidad de Manizales.
- González, P. (2010). *Multiculturalismo, interculturalidad y derechos humanos*. Bogotá, Colombia: Universidad Libre.
- González Faraco, C., Jiménez Vicioso, J. y Pérez Moreno, H. (2011). *Representaciones e imágenes de la diversidad cultural: reflexiones a partir de un estudio exploratorio con profesores de escuelas multiculturales del suroeste de Andalucía*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, (3). España: Universidad de Granada.
- González, M. (2012). *Falacias de la igualdad y precariedades de la libertad*. Módulo de aprendizaje: filosofía de la diversidad II. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Guarín, G. (2014). *Módulo de aprendizaje: modernidad crítica*. Maestría en educación desde la diversidad. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.

- Guerrero, P. (2002). *La cultura. Estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Guerrero, A. y Zambrano, C. (2013). *Prejuicios y estereotipos en estudiantes de la Universidad de Nariño*. Revista Plumilla Educativa, (12). Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos el profesorado*. Madrid, España: Morata.
- Heise, M., Tubino, F. y Wilfredo Ardito (1994). *Interculturalidad. Un desafío*. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090416.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Perú: Editora El Comercio S.A.
- Herrera Peña, G. (2010). *Educación Bilingüe Intercultural, El PEBI, 39 años de construcción de una educación propia en Colombia*. Revista Guatemalteca de Educación, (3). Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Ibáñez, J. E. (2000a). *Igualdad con diversidad: La apuesta de los movimientos de renovación pedagógica*. Recuperado de <http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/apuesta.htm>
- Ibáñez, J. E. (2000b). *Líneas de actuación educativa en torno a la igualdad y la diversidad. El punto de vista de los movimientos de Renovación Pedagógica*. Recuperado de http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/lin_act.htm
- Jordán Sierra, J. (1996). *Propuestas de Educación Intercultural para profesores*. Barcelona, España: CEAC.
- Juliano, D. (1993). *Educación Intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: EUEDEMA.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona, España: Paidós.

- Leiva Olivencia, J. (2012). *La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa*. Recuperado de <http://www.revistareid.net/monografico/n2/REIDM2art1.pdf>
- López, L. y Küper, W. (2000). *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. Recuperado de http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes_comp1.pdf
- López, L. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. Guatemala: MINEDUC.
- López, N. (2002). *Equidad y diversidad cultural en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: IPE UNESCO.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga, España: Aljibe.
- López López, M. y Hinojosa Pareja, E. F. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Revista Educación XXI*, 15(1), 195-218. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70621158010.pdf>
- Lozano Vallejo, R. (2005). *Interculturalidad: Desafío y proceso en construcción*. Lima: SINCO Editores.
- Martínez, M. F. y Rodríguez D. M. (2012). *Universidad y diversidad cultural. Diálogos imperfectos*. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Millán Dena, G. (2002). *Interculturalidad y educación*. Recuperado de <http://redderedes.upn.mx/2areunion/lupemillan.htm>
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Normatividad básica para la etnoeducación*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85384.html>

- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Investigación de los saberes pedagógicos*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-345504_anexo_13.pdf
- Molano, O. L. (2008). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/675/67500705.pdf>
- Molina, A., Martínez, C., Mojica, L., Mosquera, C. y Reyes, D. (2009). *Concepciones de los profesores sobre diversidad cultural*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Molina, A. y Utges, G. (2011). *Diversidad cultural, concepciones de los profesores y los ámbitos de sus prácticas. Dos estudios de caso*. Revista de Enseñanza de la Física, (2). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital y Colciencias.
- Molina, F. (1994). *Sociedad y Educación: perspectivas interculturales*. Lleida: Vdl.
- Monclús, A. (2004). *Educación y cruce de culturas*. México: Siglo XXI.
- Morillo Miranda, E. (1999). *Pedagogía intercultural, estudio de campo. Maestros, educación y comunicación: Encuentros y desencuentros*. Lima, Perú.
- Munarriz, B. (1992). *Técnicas y métodos en investigación cualitativa*. Recuperado de <http://ruc.udc.es/bitstream/2183/8533/1/cc-02art8ocr.pdf>
- Muñoz Sedano, A. (1998). *Educación intercultural: teoría y práctica*. Madrid, España: Editorial Escuela Española.
- Muñoz, E. (1995). *La respuesta democrática*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=35960>
- Naciones Unidas. (2008). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Recuperado de http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

- Niño, M. (2010). *Prácticas pedagógicas e innovación en el contexto colombiano*. Recuperado de <http://www.libertadores.edu.co:8089/?idcategoria=5787&download=Y>
- Obando Ordóñez, P. (2006). *Diccionario Awá: wan pit*. Pasto, Colombia: Edinar.
- Organización Internacional del Trabajo. (2005). *Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Recuperado de http://www.oit.org.pe/WDMS/bib/publ/libros/convenio_169_espanol-quechua.pdf
- Orrego Chica, B. (2012). *Etnoeducación y etnicidad en contextos multiculturales. Políticas educativas y diferencia cultural en la Amazonía colombiana*. Revista Virajes, (1). Manizales, Colombia: Universidad de Caldas.
- Patzi, F. (2000). *Etnofagia estatal: modernas formas de violencia simbólica*. En Suárez, Hugo José y otros Editores. *Una aproximación al análisis de la Reforma Educativa*. La Paz: Plural.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2005). *Informe sobre el desarrollo humano 2005. La cooperación internacional ante una encrucijada*. México: PNUD-Ediciones.
- Quijano, A. (1988). *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*. Lima, Perú: Ediciones Sociedad y Política.
- Quijano, A. (1997). *Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina*. Recuperado de [https:// antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/quijano-anibal-colonialidad-del-poder-cultura-y-conocimiento-en-amc3a9rica-latina-2000.pdf](https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/quijano-anibal-colonialidad-del-poder-cultura-y-conocimiento-en-americ3a9rica-latina-2000.pdf)
- Quintana, J. (1992). *Características de la educación multicultural*. Granada: Impredisur.

- Ramos Calderón, J. (2012) *Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Una respuesta del sistema educativo*. Revista Interamericana de Educación de Adultos, (1). México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Resguardo Indígena de Guambia. (2008). *Minga de pensamiento*. Cauca, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Restrepo, E. (1990). *Técnicas etnográficas*. Recuperado de <http://www.ramwan.net/restrepo/.../tecnicas%20etnograficas-borrador.docx>
- Red Internacional de Políticas Culturales. (2002). *El concepto de interculturalidad: definición de interculturalismo*. Recuperado de http://206.191.7.19/meetings/2002/newissues_s.shtml
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Introducción a la investigación cualitativa*. Granada, España: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2005). Diversidad cultural en el aula. Grupos de discusión. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 23-39. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/110161/104771>
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2005). *Estudio de las concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la diversidad cultural*. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/downloads/39742/39580>
- Rogero, J. (2000). *Trabajar con la diversidad para romper las desigualdades*. Recuperado de <http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/rogero.htm>
- Rubiales Ruíz, M. (2010). *Aspectos de la Diversidad*. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod.../M_JOSE_RUBIALES_1.pdf
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGrawHill.

- Sandoval Casilimas, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Recuperado de http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria_edu/2021085/und_2/pdf/casilimas.pdf
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI.
- Sistema de Educación Indígena Propio. (2013). *Perfil del sistema educativo indígena propio*. Recuperado de http://www.ut.edu.co/administrativos/images/DOCUMENTOS%20ADMINISTRATIVOS/ASOCIACIONES/CABILDO_INDIGENA/seip.pdf
- Serna, A. F. (2015). *Módulo de aprendizaje: modernidad sistémico compleja*. Maestría en educación desde la diversidad. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Serrano Olmedo, R. (2000). *Guía de conocimiento sobre educación intercultural*. Revista Global Hoy, (14). España: Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África.
- Serrano Ruiz, J. (1998). *El papel del maestro en la Educación Intercultural Bilingüe*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a04.htm>
- Suárez Valdés-Ayala, Z. (2012). *Etnografía crítica. Surgimiento y repercusiones*. Revista Comunicación, (1). Costa Rica: Instituto Tecnológico de Costa Rica.
- Strobelle-Gregor, J. (2010). *Construyendo interculturalidad*. Paraguay: Deutsche Gesellschaft.
- Taylor, C. (1993). *Multiculturalismo y política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Trapnell, L. (2000). *Identidad e interculturalidad en los procesos de reforma curricular de educación primaria*. Lima.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UIS. (2001). *América Latina y el Caribe. Informe Regional Países*. Chile: UNESCO-Instituto de Estadística.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2002). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003). *Educación y diversidad cultural*. Recuperado de <http://www.unesco.org/educación/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *La formación de la identidad cultural*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/laformaciondelaidentidadcultura.pdf>
- Unidad Indígena del Pueblo Awá. (2010). *Mandato educativo del pueblo Indígena Awá*. Nariño y Putumayo: UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP.
- Unidad Indígena del Pueblo Awá. (2010). *Plan de salvaguarda étnica del pueblo Awá*. Nariño y Putumayo: UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP.
- Unidad Indígena del Pueblo Awá. (2012). *Mandato educativo del pueblo Indígena Awá*. Nariño y Putumayo: UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP.
- Unidad Indígena del Pueblo Awá. (2012). *Actualización plan de salvaguarda étnica del pueblo Awá*. Nariño y Putumayo: UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP.
- Unidad Indígena del Pueblo Awá. (2012). *Itaparuzpa Pit. Awapit: Las voces de nuestros Mayores*. Colombia: UNIPA, ACIDI, BVLGARI, Save the Children Colombia.

- Unidad Indígena del Pueblo Awá-UNIPA (2012). *Plan de vida de las comunidades indígenas del Pueblo Awá*. Colombia: UNIPA.
- Unidad Indígena del Pueblo Awá. (2012). *Cosmovisión*. Recuperado de <http://www.awaunipa.org/quienes-somos/cosmovision.html#Top>
- Unidad Indígena del Pueblo Awá. (2014). *Proyecto etnoeducativo comunitario PEC Institución Educativa Tecnológica Agroambiental Bilingüe Awá IETABA*. Resguardo Indígena El Gran Sábalo: IETABA.
- Uribe, E. (2002) *¿Qué sentido tiene la interculturalidad?, ¿Qué significa?* Recuperado de <http://www.concienciasinfronteras.com/PGINAS/CONCIENCIA/intercultura.html>
- Valdivia Yábar, S. (2010). *Diversidad cultural y prácticas pedagógicas*. Revista ISEES, (8). Perú.
- Valdivia Yábar, S. (2010). *Diversidad cultural y prácticas pedagógicas: opiniones y actitudes de los nuevos profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación*. Recuperado de <http://www.isees.org/file.aspx?id=7088>
- Vasilachis De Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa S.A.
- Vásquez Gómez, G. (1994). *¿Es posible una teoría y práctica de la Educación Intercultural?* En Santos Rego, Miguel. *Teoría y práctica de la Educación Intercultural*. Barcelona, España: PPU-Universidad de Santiago de Compostela.
- Vásquez, M. (1997). *Legislación territorial, ambiental y de participación de los pueblos indígenas. Gentes de Río y Montaña*. Colombia: Red de Solidaridad Social.

- Walsh, C. (2002). *(De) Construir la interculturalidad: Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador*. Recuperado de <http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/363/File/PonenciaLima1.pdf>
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la Educación*. Lima, Perú: UNICEF.
- Walsh, C. (2007). *Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial*. En Castro-Gómez, Santiago y Grosfogel, Ramón. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Walsh, C. (2008). *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado*. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Recuperado de https://www.google.com.co/?gfe_rd=cr&ei=7yuYVoWqEKKw8wej-qCgAw#q=PROCESO+HISTORICO+DE+LA+INTERCULTURALIDAD+SEGUN+CCATHERIN+WALSH
- Zemelman, H. y Quintar, E. (2007). *Conversaciones acerca de interculturalidad y conocimiento*. México: IPECAL Dirección Editorial.
- Zemelman, H. (2010). *Desafíos de lectura de América Latina*. México: Cerezo Editores.
- Zimmermann, K. (1997). *Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala*. Revista Iberoamericana de Educación, (13). Madrid, España.
- Zolla, C. y Zolla Márquez, E. (2004). *Los pueblos indígenas en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

ANEXOS

ANEXO 1: CONSENTIMIENTO INFORMADO

A través del presente documento, ACEPTO participar de manera voluntaria en el proyecto de investigación denominado “SENTIDOS DE LA DIVERSIDAD CULTURAL DE LOS DOCENTES DE LA IETABA Y LAS IMPLICACIONES DE SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL DE LOS ESTUDIANTES”, desarrollado por los estudiantes de la Maestría en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales docente José Mario Escobar Paguay, psicólogos María Elena Rosero Campiño y Luís Andrés Aytte Cabrera y, asesorado por la psicóloga Mg. María Fernanda Martínez Hoyos.

Se me ha informado que este estudio se guía en los aspectos éticos planteados para la investigación en seres Humanos (Ley 1090 de 2006, por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de la psicología, se dicta el código deontológico y bioético y otras disposiciones. Artículo 2.- Disposiciones generales, numeral 9: Investigación con seres humanos). Además no presenta riesgos asociados ni beneficios directos a los participantes, sólo se dirige a obtener nueva información que permita poner de manifiesto las posiciones personales de los docentes de la Institución Educativa IETABA frente a la diversidad cultural e identificar las implicaciones de sus prácticas pedagógicas en la formación de la identidad cultural de los estudiantes.

Comprendo que mi identidad como participante será protegida siendo anónimo toda clase de datos personales que se recojan y que puedo abstenerme de participar o retirarme del estudio en cualquier momento, sin ninguna consecuencia negativa.

Mi firma en este documento significa que he decidido participar en la investigación después de haber leído y discutido la información presentada en esta hoja de consentimiento.

Nombre Completo: _____

Documento de Identidad: _____

Correo Electrónico: _____

Teléfono: _____

Firma: _____

En caso de ser menor de edad mi firma irá acompañada de firma y cédula de ciudadanía de uno de mis padres.

Nombre Completo del Padre de Familia: _____

Documento de Identidad: _____

Teléfono: _____

Firma: _____

En caso de cualquier inquietud por favor comunicarse a los teléfonos 3207761264, 3215800499 y 3217075420 o a los correos electrónicos *maeroserocamp@yahoo.es*, *andresaytte@gmail.com*, *jotamarioespag1313@hotmail.com*

ANEXO 3: DIARIO DE CAMPO

SENTIDOS DE LA DIVERSIDAD CULTURAL DE LOS DOCENTES DE LA IETABA Y LAS IMPLICACIONES DE SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL DE LOS ESTUDIANTES.

Fecha	Día	Mes	Año	Hora		Lugar	

Sesión: Encuentro: Objetivo:	
Investigador 1	Investigador 2
<i>Observaciones interacción verbal</i>	<i>Observaciones interacción verbal</i>
<i>Observaciones interacción no verbal</i>	<i>Observaciones interacción no verbal</i>
<i>Desarrollo del Grupo (momentos)</i>	<i>Desarrollo del Grupo (momentos)</i>
Conclusiones	

**ANEXO 4. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA CON INFORMANTES
CLAVES
PREGUNTAS PARA DOCENTES IETABA**

1. ¿Qué entiende usted por diversidad?
2. ¿Qué entiende usted por diversidad cultural?
3. ¿Qué entiende usted por identidad?
4. ¿Qué entiende usted por identidad cultural?
5. ¿Cuál es la diferencia de esta institución con otras Instituciones Educativas?
6. ¿Cómo se siente en la Institución Educativa IETABA?
7. ¿Siente que se ha adaptado fácilmente a la comunidad educativa? En caso contrario, ¿qué ha dificultado su adaptación?
8. ¿Conoce el PEC y los componentes relacionados con el fortalecimiento de la identidad cultural?
9. ¿Qué poblaciones conforman la IETABA?
10. ¿Qué características culturales destaca de estas poblaciones?
11. ¿Qué costumbres y tradiciones manifiestan en la IETABA o en la comunidad? (Por ejemplo: forma de hablar, vestirse, alimentarse, creencias religiosas, medicina, etc.)
12. ¿Cómo considera la relación y convivencia entre docentes indígenas y no indígenas?
13. ¿Cómo considera la relación y convivencia entre estudiantes indígenas y no indígenas?
14. ¿Cómo es su relación con los compañeros docentes bilingües, no hablantes de Awapit y docentes de otros lugares?
15. ¿Cómo se siente con la comunidad Awá?
16. ¿Cómo son sus relaciones con las autoridades tradicionales?
17. ¿Qué entiende por etnoeducación?
18. ¿Qué entiende por educación propia?
19. ¿Qué entiende por educación bilingüe?
20. ¿Qué entiende por educación intercultural?
21. ¿De qué manera usted aprovecha en el aula los saberes propios de la comunidad indígena Awá (lengua, valores culturales, mitos, danzas, juegos autóctonos, autoridad, autonomía, rescate, territorialidad, etc.)?
22. ¿Cómo aprovecha los saberes propios de la comunidad afrocolombiana?
23. ¿Cómo se podrían aprovechar e integrar en sus prácticas pedagógicas los conocimientos occidentales sin desconocer los conocimientos propios de la comunidad Awá, afrocolombiana y mestiza?
24. ¿En su día a día cómo tiene en cuenta la diversidad cultural de los estudiantes no indígenas en el aula?
25. ¿Qué aportes culturales y saberes propios de la comunidad AWA, afrocolombiana y mestiza incorpora en sus prácticas pedagógicas?
26. ¿De qué manera incorpora estos aportes culturales y saberes propios en sus prácticas pedagógicas?
27. ¿Qué contenidos curriculares de su área se pueden relacionar con los conocimientos o saberes locales y con los de la comunidad afrocolombiana?
28. ¿Usted como docente qué acciones concretas realiza para reconocer la diversidad cultural de los estudiantes de la IETABA?

29. ¿Maneja un proyecto de área que considere la diversidad cultural de los estudiantes? ¿En qué consiste? o ¿planea actividades que la tengan en cuenta de manera intencional?
30. ¿Maneja un proyecto de área relacionado con la formación de la identidad cultural de los estudiantes? ¿En qué consiste? o ¿planea actividades que la tengan en cuenta de manera intencional?
31. ¿Ha participado o construido algún proyecto para fortalecer la identidad cultural de sus estudiantes?
32. ¿Cuál cree que es el papel de la escuela en la formación de la identidad cultural de los estudiantes?
33. ¿Desde sus conocimientos y experiencias, qué entiende por prácticas pedagógicas?
34. ¿Cuáles de sus prácticas pedagógicas actuales considera que se relacionan con la diversidad cultural y/o la formación de la identidad cultural de sus estudiantes?
35. ¿Considera que en la IETABA se está considerando la diversidad cultural de los estudiantes en las prácticas pedagógicas? ¿Cómo? ¿Por qué?
36. ¿Usted como docente qué acciones concretas realiza para fortalecer la identidad cultural de los estudiantes indígenas?
37. ¿Usted como docente qué acciones concretas realiza para fortalecer la identidad cultural de los estudiantes afrocolombianos?
38. ¿Desde su quehacer docente cómo se podría fortalecer la identidad cultural de los estudiantes AWA sin desconocer la diversidad cultural de los estudiantes afrocolombianos y mestizos?
39. ¿Considera que en la IETABA se generan espacios para reconocer los aportes culturales y los saberes propios de los estudiantes no indígenas? ¿De qué manera?
40. ¿Qué espacios se podrían propiciar desde la IETABA para aportar al fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes?
41. ¿Cómo es la participación de la IETABA en los procesos comunitarios de fortalecimiento de la identidad cultural?
42. ¿Cuáles son las razones para la ausencia de la IETABA en los procesos comunitarios de fortalecimiento de la identidad cultural?
43. ¿Usted como docente por qué participa o por qué no participa en los procesos comunitarios de fortalecimiento de la identidad cultural?

PREGUNTAS PARA ESTUDIANTES IETABA

1. ¿Te gusta estudiar en este colegio?
2. ¿Qué es lo que más te gusta del colegio?
3. ¿Qué es lo que menos te gusta del colegio?
4. ¿Qué significa para ti ser indígena? / ¿Qué significa para ti ser afrocolombiano? / ¿Qué significa para ti ser mestizo?
5. ¿Dónde has aprendido el significado de ser indígena/ser afrocolombiano/ser mestizo?
6. ¿Qué has aprendido en el colegio sobre ser indígena/ser afrocolombiano/ser mestizo?
7. ¿Qué conoces sobre la cultura de las personas indígenas, afrocolombianas o mestizas?
8. ¿En dónde has aprendido sobre estas culturas?
9. ¿Qué costumbres y creencias distintas a la tuya tienen los estudiantes indígenas y afrocolombianos que hacen parte de tu colegio (por ejemplo, la forma de hablar, vestirse, alimentarse, sus creencias religiosas, la medicina)?

10. ¿Crees que por ser afrocolombiano o mestizo, te tratan distinto en el colegio? ¿Por qué?
11. ¿Consideras que a tus compañeros mestizos o afrocolombianos se los trata distinto en el colegio?
12. ¿Cómo es tu relación con los estudiantes afrocolombianos?
13. ¿Cómo es tu relación con los estudiantes mestizos?
14. ¿Cómo es tu relación con los estudiantes indígenas?
15. ¿Qué has aprendido en el colegio sobre la forma cómo debemos tratar a las personas que pertenecen a una cultura distinta a la nuestra (que tienen otra forma de ser y comportarse, otra lengua, otras costumbres y tradiciones, otras creencias religiosas)?
16. ¿Quién te lo ha enseñado?
17. ¿Cómo lo has aprendido?
18. ¿Te gustaría conocer más cosas sobre la cultura de los mestizos? ¿Qué te gustaría conocer y cómo?
19. ¿Te gustaría conocer más cosas sobre la cultura de los afrocolombianos? ¿Qué te gustaría conocer y cómo?
20. ¿Te gustaría conocer más cosas sobre la cultura de los indígenas? ¿Qué te gustaría conocer y cómo?

ANEXO 5. HISTORIA DE VIDA DOCENTES IETABA

Describa de manera sincera, completa y extensa sus vivencias en torno a las siguientes preguntas:

a) ¿Cuáles fueron las razones por las que eligió la docencia?	
b) ¿Cómo ha sido su historia como docente?	
c) ¿Cuáles son sus actuales características y condiciones laborales en la IETABA y qué expectativas tiene al respecto?	
d) ¿Cuál ha sido su experiencia con comunidades indígenas, afrodescendientes o con identidad cultural diversa?	
e) ¿Cómo se siente actualmente en la IETABA?	
f) ¿Cuáles han sido las costumbres y tradiciones de la comunidad indígena que más le han llamado la atención y por qué?	
g) ¿Cuáles han sido las costumbres y tradiciones de la comunidad afrodescendiente que más le han llamado la atención y por qué?	
h) ¿Con cuáles se ha sentido a gusto y cuáles lo hacen sentir incómodo? Intente expresar de la forma más completa sus pensamientos y sentimientos al respecto.	
i) ¿Cómo ha sido su relación con la comunidad indígena fuera de la IETABA?	
j) ¿Cómo ha sido su relación con la comunidad afrodescendiente fuera de la IETABA?	
k) ¿Cuál ha sido su posición vital frente a la conservación de la identidad cultural de la comunidad indígena y afrodescendiente?	
l) ¿Qué experiencias de su práctica pedagógica podría compartir que ha su criterio contribuyan a fortalecer esta identidad?	

ANEXO 6. PREGUNTAS DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE EN EL AULA DE CLASE

1. ¿Cómo es la interacción del docente con los estudiantes indígenas, afrocolombianos y mestizos?
2. ¿Cómo es la interacción entre los estudiantes indígenas, afrocolombianos y mestizos?
3. ¿Cómo se comunica (conducta verbal y no verbal) el docente con los estudiantes indígenas, afrocolombianos y mestizos?
4. ¿Cómo el docente fomenta la participación en la clase de los estudiantes indígenas, afrocolombianos y mestizos?

PREGUNTAS DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE EN OTROS ESCENARIOS (RECREO)

1. ¿Cómo es la interacción del docente con los estudiantes indígenas, afrocolombianos y mestizos?
2. ¿Cómo es la interacción entre los estudiantes indígenas, afrocolombianos y mestizos?

CRITERIOS GENERALES DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

1. INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE:

RESPECTO A LOS ESTUDIANTES	
POSITIVA	NEGATIVA
Se muestra respetuoso con los estudiantes, equitativo, demuestra calma, paciencia, estabilidad, autocontrol, dominio de la situación.	Se muestra irritable, nervioso, agresivo, autoritario, inflexible, amenaza, no escucha.
ACCESIBILIDAD	
POSITIVA	NEGATIVA
Se muestra accesible, se adapta a la reacción del estudiante, se muestra sensible al estudiante, flexible, receptivo, abierto, empático.	Se muestra perturbado por las reacciones del estudiante, desarmado, atemorizado, cohibido, tímido, retraído, a la defensiva, evasivo.
REFUERZO POSITIVO	
POSITIVA	NEGATIVA
Proporciona retroalimentación positiva a los estudiantes, alaba, refuerza las intervenciones, escucha al estudiante, se muestra atento.	Se muestra indiferente con el estudiante, lo ignora, lo desatiende.
SOLICITUD DE RETROALIMENTACIÓN	
POSITIVA	NEGATIVA
Solicita retroalimentación de los estudiantes, comprueba que el estudiante	Indiferente al aprendizaje de los estudiantes, va a su ritmo, sólo hace

comprende las explicaciones, atiende a las respuestas del estudiante sin hacer evaluaciones.	preguntas retóricas sin esperar contestación, inhibe las preguntas como si fueran interrupciones.
GESTIÓN DE CONFLICTOS	
POSITIVA	NEGATIVA
Se desenvuelve adecuadamente ante situaciones adversas, problemáticas, murmullos, etc. Actúa con diplomacia, no pierde la compostura, improvisa, es espontáneo.	Muestra alteración, nerviosismo, agresividad, poca diplomacia, intolerancia, le cuesta expresarse, usa frases incompletas.

2. COMUNICACIÓN VERBAL DOCENTE-ESTUDIANTE:

VOLUMEN DE LA VOZ	
POSITIVA	NEGATIVA
Tono, volumen e intensidad adecuados.	Volumen bajo, tono constante, altibajos inadecuados.
ARTICULACIÓN DEL LENGUAJE	
POSITIVA	NEGATIVA
Articulación correcta y clara.	Habla entrecortada, pausas inadecuadas, entonación inadecuada.
RITMO DEL HABLA	
POSITIVA	NEGATIVA
Ritmo y cadencia (repetición regular de sonidos) adecuada y fluida.	Ritmo demasiado rápido o demasiado lento, pausas o silencios demasiado largos, respiración inadecuada.
VOCABULARIO	
POSITIVA	NEGATIVA
Fluidez verbal, riqueza y precisión en el vocabulario.	Muletillas, imprecisiones, ambigüedades, falta de claridad, definiciones incompletas, desorden de ideas.

3. COMUNICACIÓN NO VERBAL DOCENTE-ESTUDIANTE:

POSTURA CORPORAL	
POSITIVA	NEGATIVA
Postura corporal relajada, naturalidad, expresividad corporal.	Cuerpo demasiado rígido, contraído, encogido, inexpresivo, balanceos, persistencia en una misma postura.
MIRADA	
POSITIVA	NEGATIVA
Mirada correctamente distribuida con buenos barridos.	Mirada fija en un punto, pérdida, habla de espaldas, desvía la mirada.
GESTOS	
POSITIVA	NEGATIVA

Gestos en sincronía con el habla, expresivos, refuerzan, ilustran, regulan la interacción, mantienen la atención.	Manos en los bolsillos, brazos caídos, inexpresividad, gestos nerviosos o tics, gestos exagerados o embarazosos.
MOVIMIENTOS	
POSITIVA	NEGATIVA
Movimientos armoniosos y calmados, desplazamientos adecuados por el aula.	Inmóvil, siempre en el mismo lugar, movimientos rápidos y nerviosos, desplazamientos repetitivos.
ESPACIOS CORPORALES	
POSITIVA	NEGATIVA
Distancia adecuada frente a los estudiantes, se aproxima sin llegar a incomodar.	Se arrima demasiado a los estudiantes, se mantiene parapetado (resguardado) tras la mesa, no desciende de la tarima.

4. PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES:

- Los estudiantes participan ante la petición del profesor.
- Los estudiantes participan sin necesidad de que el profesor lo requiera.
- El profesor pregunta directamente a los estudiantes sobre contenidos académicos.
- El profesor responde a las preguntas de los estudiantes.

5. INTERACCIÓN ESTUDIANTE-ESTUDIANTE:

- Actitudes y comportamientos en la relación interpersonal.
- Comunicación verbal y no verbal.
- Presencia de molestias mutuas frecuentes.
- Interrupciones.
- Aislamiento.

ANEXO 7. PREGUNTAS ANÁLISIS DOCUMENTAL

1. ¿Qué definiciones de cultura, diversidad, diversidad cultural, identidad, identidad cultural, multiculturalidad e interculturalidad están plasmadas en el PEC, los planes de estudio, el plan de salvaguarda y el plan de vida de las comunidades Awá?
2. ¿Qué importancia se le asigna a las categorías de diversidad cultural e identidad cultural en el Plan de Salvaguarda y el Plan de Vida?
3. ¿Qué posición institucional refleja el PEC y los planes de estudio de la IETABA frente al abordaje de la diversidad cultural y la formación de la identidad cultural de los estudiantes?
4. ¿Qué prácticas pedagógicas relacionadas con la diversidad cultural y la formación de la identidad cultural de los estudiantes se han plasmado en el PEC y los planes de estudio de la IETABA?

ANEXO 8. PREGUNTAS MINGAS DE PENSAMIENTO

PRIMERA SESIÓN

1. ¿Qué entienden por diversidad cultural?
2. ¿Cómo se expresa/manifiesta la diversidad cultural en la IETABA?
3. ¿Qué importancia tiene reconocer la diversidad cultural de quienes conforman la IETABA?
4. ¿Por qué y para qué es importante el reconocimiento de la diversidad cultural de quienes conforman la IETABA?
5. ¿Cómo se aborda la diversidad cultural de los estudiantes en el aula?
6. ¿Cómo se podría abordar la diversidad cultural de los estudiantes en el aula?

SEGUNDA SESIÓN

1. ¿Qué importancia tiene el reconocimiento de la diversidad cultural en el aula y el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes?
2. ¿Qué herramientas conceptuales, prácticas y actitudinales posee como docente para el abordaje de la diversidad cultural en el aula y el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes?
3. ¿Qué espacios se han generado o deberían generarse en la IETABA para el abordaje de la diversidad cultural en el aula y el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes?
4. ¿Qué propuestas y compromisos se pueden plantear para la construcción de prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad cultural y contribuyan al fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes?

