

**Proyecto Educativo Comunitario para
la Institución Educativa Bilingüe Awá
Técnico Agroindustrial Pianulpi**

I.E.B.A.T.A.P.

Proyecto Educativo Comunitario para la Institución Educativa Bilingüe Awá Técnico Agroindustrial Pianulpi

I.E.B.A.T.A.P.

Jhon Alexander Riveros Jiménez
Hna. Marianita Marroquín Yerovi

Piguambí Palangala
2020

Proyecto Educativo Comunitario para la Institución Educativa Bilingüe Awá Técnico Agroindustrial Pianulpi P.E.C.

Jhon Alexander Riveros Jiménez

Hna. Marianita Marroquín Yerovi

Editora: Luz Elida Vera Hernández, Editorial UNIMAR

Fecha de publicación: 2020

Páginas: 146

ISBN: 978-958-8579-65-8

Existencias

1 Libro Biblioteca Nacional – Libros

Proyecto Educativo Comunitario para la Institución Educativa Bilingüe Awá Técnico Agroindustrial Pianulpi P.E.C.

Jhon Alexander Riveros Jiménez

Hna. Marianita Marroquín Yerovi

Prologuista: Lydia Inés Muñoz Cordero

Entidad editora: Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

Fecha de publicación: 2020

Páginas: 146

ISBN: 978-958-8579-65-8

Edición: Primera

Formato: 18 x 23 cm

Colección: Resultado de Investigación

Materia: Educación

Materia tópic: Consulta, información y materias interdisciplinarias

Palabras clave: educación, proyecto educativo comunitario

País/Ciudad: Colombia / San Juan de Pasto

Idioma: Español

Menciones: Ninguna

Visibilidad: Página web Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

Tipo de contenido: Proyecto Educativo Comunitario para la Institución Educativa Bilingüe Awá Técnico Agroindustrial Pianulpi

© Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

© Jhon Alexander Riveros Jiménez

© Hna. Marianita Marroquín Yerovi

Universidad Mariana

Hna. **María Teresa González Silva** f.m.i.

Rectora

Nancy Andrea Belalcázar Benavides

Vicerrectora Académica

Ángela María Cárdenas Ortega

Directora Dirección de Investigaciones

Luz Elida Vera Hernández

Directora Editorial UNIMAR

Editorial UNIMAR

Luz Elida Vera Hernández
Directora Editorial UNIMAR

Leidy Stella Rivera Buesaquillo
Corrección de Estilo

David Armando Santacruz Perafán
Diseño y Diagramación

Correspondencia:

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia, Calle 18 No. 34 – 104
Tel: 724-44-60 Ext. 185
E-mail: editorialunimar@umariana.edu.co

Depósito Legal

Biblioteca Nacional de Colombia, Grupo Procesos Técnicos, Calle 24, No. 5-60 Bogotá D.C., Colombia.

Biblioteca Luis Carlos Galán Sarmiento, Congreso de la República de Colombia, Dirección General Administrativa, Carrera 6 No. 8-94 Bogotá D.C., Colombia.

Biblioteca Central Gabriel García Márquez, Universidad Nacional de Colombia, Ciudad Universitaria, Carrera 45 No. 26-85 Bogotá D.C., Colombia.

Centro Cultural Leopoldo López Álvarez – Área Cultural del Banco de la República de Pasto, Calle 19 No. 21-27 San Juan de Pasto, Colombia.

Biblioteca Rivas Sacconi, Instituto Caro y Cuervo, Sede Centro, Calle 10 No. 4-69 Bogotá D.C. y sede Yerbabuena, Kilómetro 24 autopista Norte Bogotá D.C., Colombia.

Centro Cultural y Biblioteca Julio Mario Santo Domingo, Calle 170 No. 67-51 Bogotá D.C., Colombia.

Parque Biblioteca España, Cra. 33B # 107ª – 100, Medellín, Colombia.

Biblioteca Hna. Elisabeth Guerrero N. f.m.i. Calle 18 No. 34-104 Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Colombia.

Biblioteca Alberto Quijano Guerrero, Universidad de Nariño, Calle 18 Carrera 50, Ciudad Universitaria Torobajo, San Juan de Pasto, Colombia.

Disponible:

Cítese como: Riveros, J. A. y Marroquín, M. (2020). *Proyecto Educativo Comunitario para la Institución Educativa Bilingüe Awá Técnico Agroindustrial Pianulpi*. San Juan de Pasto: Editorial UNIMAR.

Las opiniones contenidas en el presente libro no comprometen a la Editorial UNIMAR ni a la Universidad Mariana, puesto que son responsabilidad única y exclusiva de los autores, de igual manera, ellos han declarado que en su totalidad es producción intelectual propia, en donde aquella información tomada de otras publicaciones o fuentes, propiedad de otros autores, está debidamente citada y referenciada, tanto en el desarrollo del documento como en las secciones respectivas a la bibliografía.

El material de este libro puede ser reproducido sin autorización para uso personal o en el aula de clase, siempre y cuando se mencione como fuente su título, autores y editorial. Para la reproducción con cualquier otro fin es necesaria la autorización de la Editorial UNIMAR de la Universidad Mariana.



Contenido

Prólogo	15
Introducción	19
Capítulo I. ¿Los inkal awá, ilusión o realidad?	27
1.1 El Awapit: contextos e historia	31
1.2 Los Awá en Colombia	33
Capítulo II. La cruda realidad, y ¿Ahora qué?	37
2.1 Alternativas de solución	40
2.2 Otro aporte sobre la Investigación Acción (I.A.)	40
2.3 Diagnóstico Rural Participativo (D.R.P.)	42
2.4 Primeros resultados del Diagnóstico Rural Participativo (D.R.P.)	43
2.4.1 Sistematización de la información	47
2.4.2 Interpretación de la información – Categoría ‘Valores’	48
2.4.3 Categorías inductivas respecto de los valores para el pueblo Awá	49
2.4.4 Categoría: ‘Lo Cultural’	56
2.4.5 Categorías inductivas sobre ‘Lo Cultural’	60
2.4.6 Categoría: ‘Lo Intercultural’	63
2.4.7 Categorías inductivas correspondientes a lo intercultural	68
2.4.8 Categoría: ‘Lo Académico’ - Interpretación de resultados	72
2.4.9 El constructivismo como Enfoque pedagógico para el aprendizaje en el pueblo Awá	80

2.4.10	Cosmovisión de los cuatro mundos	84
Capítulo III. Etnolingüística, derechos humanos, prevención y promoción		117
3.1	Marco legal de la educación bilingüe en Colombia	119
3.2	Realidad cultural y lingüística de las etnias de Colombia	119
3.2.1	La etnoeducación bilingüe y los nuevos desafíos para las etnias de Colombia	120
3.2.2	Etnolingüística, prevención y promoción en el ámbito educativo	121
3.2.3	El bilingüismo como recurso de resistencia	122
3.3	Propuestas de acción para una pedagogía intercultural	125
Capítulo IV. Mandato Educativo: Propuesta de libertad y responsabilidad		131
4.1	Cabildos indígenas o autoridades tradicionales organizativas	132
4.2	Ley de origen o derecho mayor	132
4.3	Sistema Educativo Indígena Propio - SEIP	133
Referencias		134
Apéndice A. Mandato Educativo, propuesta de libertad y responsabilidad		140

Lista de Figuras

Figura 1. Árbol de problemas, causas y consecuencias	38
Figura 2. Árbol de objetivos relativos a las causas y consecuencias	39
Figura 3. Diseño del mapa parlante	44
Figura 4. Mapa parlante relativo a Valores	45
Figura 5. Campo semántico de categorías inductivas – Valores	49
Figura 6. Algunos consejos para estimular el desarrollo del lenguaje en la adolescencia	55
Figura 7. Mapa parlante relativo a lo Cultural	56
Figura 8. Estudiantes en la práctica del Tejido de aprendizaje: Naturaleza, producción y medicina tradicional	60
Figura 9. Categorías inductivas relativas a ‘Lo cultural’	60
Figura 10. Categoría: ‘Lo Intercultural’	63
Figura 11. Mapa parlante: ‘Lo Intercultural’	64
Figura 12. Categorías Inductivas correspondientes a lo intercultural	69
Figura 13. Mapa parlante relativo a lo Académico	72
Figura 14. Niños, niñas y jóvenes es el desarrollo del Tejido de aprendizaje: Naturaleza, producción y M.T	73
Figura 15. Mapa parlante relativo a ‘Lo Académico’	73
Figura 16. Categorías inductivas relativas a ‘Lo académico’	77
Figura 17. Dibujo sobre ‘los cuatro mundos’, cultura inkal Awá	84
Figura 18. Estudiantes en la práctica del Tejido de Aprendizaje de Ciencias Naturales	128

Lista de Cuadros

Cuadro 1. Acerca del Awapit, conceptos, aplicaciones teóricas y datos lingüísticos	34
Cuadro 2. Matriz de vaciado ‘Lo axiológico’	46
Cuadro 3. Matriz de sistematización – ‘Valores’	31
Cuadro 4. Matriz de vaciado - Mapa parlante relativo a ‘Lo Cultural’, sobre los estudiantes desde los docentes	31
Cuadro 5. Matriz de sistematización – Mapa parlante subcategoría ‘Lo cultural’	31
Cuadro 6. Mundos de aprendizaje	31
Cuadro 7. Matriz de vaciado. Socialización del mapa parlante relativo a ‘Lo intercultural’	31
Cuadro 8. Matriz de sistematización - información del mapa parlante sobre ‘Lo Intercultural’	31
Cuadro 9. Matriz de vaciado. Socialización del mapa parlante relativo a ‘Lo Académico’	31
Cuadro 10. Matriz de sistematización referida a ‘Lo Académico’	31
Cuadro 11. Proceso de construcción del conocimiento	31
Cuadro 12. Tejido de aprendizaje de Ciencias Naturales	31

Prólogo

En el principio fue el árbol grande o *Katsa Tĩ*, cuya dueña era la Vieja del Monte, ese *Katsa Tĩ* era tan inmenso que llegaba hasta el cielo: “con sólo menear un bejuco y decir: ‘*Mis nish, maíz bisnis*’, del árbol se caían toda clase de comidas preparadas y sin preparar” (Bisbicús, Paí Nastacuas, J. y Pai Nastacuas, R. 2010, p. 79).

Este árbol mágico representó simbólicamente el origen de la agricultura y de la alimentación para el pueblo inkal-Awá o gente de la selva, descendientes directos de los guerreros *Sinda-Awas* o gente de las estrellas, quienes resistieron a la conquista y colonización española por más de un siglo.

Los inkal-Awá, pobladores de las subregiones del Telembí y Pacífico Sur, ocupan los territorios de Barbacoas, Roberto Payán, Magüi Payán y Tumaco. Se centralizan en Ricaurte (72,2 %), piedemonte costero, algunos reductos se ubican en Samaniego y en el Putumayo. Se identifican en la historia de Colombia como pueblo originario portador de una cultura maravillosa, que conserva su lengua madre el Awapit, cosmovisión, derecho propio, mandato, pero debido a los efectos de la aculturación y la dinámica sociopolítica del conflicto armado, exponen muchas necesidades y retos en el campo educativo.

Éste es el escenario de trabajo objeto de estudio, compartido con la comunidad indígena inkal-Awá; en el reto máximo de elaborar, diseñar y proponer alternativas prácticas, surge la presente obra de investigación etnográfica en el campo educativo: *Proyecto Educativo Comunitario para la Institución Educativa Bilingüe Awá Técnico Agroindustrial Pianulpi*”, cuyos autores son: Hermana Marianita Marroquín Yerovi y Jhon Alexander Riveros Jiménez.

La obra tiene como enfoque el constructivismo y la metodología adoptada es la Investigación-Acción-Participación (I.A.P.), herencia de Orlando Fals Borda, en mixtura con los principios y pasos de la pedagogía “La Espiral” de Paulo Freire.

El trabajo investigativo, en área indígena seleccionada previamente y en aplicación de técnicas de campo como la I.A.P., permite involucrarse, convivir y “caminar” en el proceso con la comunidad. En el *Katsa su* o territorio grande adquiere el carácter etnográfico, como un sello visible de cada paso en su concepción y proceso de desarrollo.

De ahí que, el *Proyecto Educativo Comunitario para la Institución Educativa Bilingüe Awá Técnico Agroindustrial Pianulpi* para la I.E.B.A.T.A.P., incluya tres capítulos y un Apéndice, los cuales se desglosan así:

Capítulo I. ¿Los ñkal Awá, ilusión o realidad?

Capítulo II. La cruda realidad, y ¿ahora qué?

Capítulo III. Etnolingüística, derechos humanos, prevención y promoción.

Apéndice A. Mandato Educativo, propuesta de libertad y responsabilidad.

En el Apéndice A se condensa como documento rector: “El Mandato Educativo del Pueblo ñkal Awá: propuesta de libertad y responsabilidad”.

En la práctica investigativa, los autores, Hermana Marianita Marroquín Yerovi y Jhon Alexander Riveros Jiménez, parten del diseño del “Árbol de problemas”, fruto de los mapas parlantes, con la metodología I.A.P., al cual se antepone el “Árbol de Ojetivos”. En este contexto emerge un símbolo propio, el *Katsa ti* o árbol grande, para dimensionar o desentrañar la problemática inmersa en la comunidad indígena y observar las alternativas adecuadas para proponer soluciones pragmáticas.

A continuación, y en el contexto de los ‘Tejidos de Aprendizaje’, se diseña y organiza el contenido curricular en el área de Ciencias Naturales, como un aporte sustantivo en el marco de la educación propia.

Poco a poco, paso a paso, los autores nos muestran el mundo maravilloso por los contrastes presentes en la cosmovisión o imaginario de los ñkal Awá, donde su filosofía descubre escenarios o lugares de aprendizaje: El *nut* o camino, la *su* o finca, el *inc* o fogón, el *pie* o río, para descifrar y adentrarse en el territorio y crecer a partir de las raíces, de lo propio, lo no enajenable.

A la vez, sale a la superficie la profunda problemática y confrontación existente, que tiene que ver con la ubicación estratégica del propio territorio como corredor en el piedemonte costero, lugar de transición entre la costa y la sierra, sitio de paso y transporte o comunicación intercultural, pero también propicio para formar corredores de los cultivos ilícitos, el tráfico de narcóticos y así atraer la competencia armada, el conflicto, desplazamientos forzosos y la violencia.

Con el enfoque adecuado, la metodología del I.A.P. y el referente endógeno, o sea del pensamiento propio, su cosmovisión y axiología, desde donde se imponen los criterios del respeto, la no transgresión de los postulados del ancestro y de la visión holística, se concibe y realiza la propuesta educativa.

En cuanto al respeto, los inkal Awá manifiestan: “las historias revelan los acuerdos vigentes y existen para mantener el equilibrio con nuestro territorio y con los seres espirituales que habitan ahí, en una relación de *respeto*” (Bisbicús et al., 2010, p. 43). Ello implicaría a su vez sostener el equilibrio en la naturaleza.

La presente obra, *Proyecto Educativo Comunitario para la Institución Educativa Bilingüe Awá Técnico Agroindustrial Pianulpi*, autoría de la Hermana Marianita Marroquín Yerovi y Jhon Alexander Riveros Jiménez, conforma un estudio investigativo, trabajado a pulso con la propia comunidad inkal Awá, de ahí su coherencia para construir una propuesta etnoeducativa para IEBTAP en Pianulpi, en aras de ofrecer rutas seguras, caminos abiertos para la Educación Propia, no solamente del Pueblo Awapit, sino que se convierte en plan piloto o matriz para todos los pueblos indígenas del departamento de Nariño y del país, con los ajustes necesarios en cada caso, porque se logra atender la interculturalidad, el bilingüismo o habla de la lengua madre, el derecho propio, la cosmovisión, el territorio, la biodiversidad, ecología humana, bajo la tutela del principio rector de la educación inkal Awá: *Kamtatkit Kamna Kamtatkit*, o sea Enseñar-Aprender-Enseñar, enlace filosófico, pedagógico y práctico, porque cada enseñante aprende y cada aprendiz enseña.

El legado de la obra que aquí se presenta, se incorpora en el campo de la Etnoeducación o Educación Propia en Colombia, en la dimensión de construir currículos propios, es decir, con criterio endógeno, pero se levanta en la orilla de convertirse en proyecto piloto, ruta de luz en el camino y en el propósito mancomunado de construir nación, ahora desde Pianulpi: “El río maíz” y mañana o *inkalpara* desde cada pueblo originario.



Doctora Lydia Inés Muñoz Cordero
Presidenta Academia Nariñense de Historia
San Juan de Pasto, septiembre del 2019.

Introducción

Para la comunidad inkal Awá, se abre un escenario desde el cual la participación y el compromiso con el presente y el futuro, la vivencia de valores propios, la educación propia, constituyen los motivos para mirar el futuro con esperanza.

Este pueblo indígena, de origen precolombino, es el artífice de este trabajo, el cual se hace como signo de gratitud y con la esperanza de lograr las metas propuestas. Es interesante y necesario hacer un recorrido por cada uno de los momentos clave de la participación de la comunidad de la Institución Educativa Bilingüe Awá Técnico Agroindustrial Pianulpi I.E.B.A.T.A.P., puesto que con su valiosa ayuda ha sido posible llegar hasta este momento. Las obras grandes comienzan con aportes pequeños, los cuales van creciendo al regazo del sentido de pertenencia y de la participación desinteresada de sus diferentes estamentos.

El punto de partida lo constituye la voluntad de aceptar el proceso de investigación, por ello se diseña el árbol de problemas, el cual aflora de manera contundente, así: es necesario contar con el Proyecto Educativo Comunitario Intercultural, que refleje la realidad educativa de la comunidad participante. Consecuente con el árbol de problemas, se consigue el diseño del árbol de objetivos, en el cual se plasma uno de los senderos más importantes: la identificación del objetivo general de la investigación. Entonces, con paso seguro la comunidad participa en el Diagnóstico Rural Participativo (D.R.P.).

Como se puede comprender, con lenguaje figurado, se cuenta con tres hitos que definen el camino hacia las metas propuestas: la definición del problema identificado desde la comunidad participante, la definición del objetivo general y objetivos específicos y el Diagnóstico que se logró abordando cuatro realidades, las cuales fueron exploradas y que brindan la posibilidad de lograr el mejoramiento de la vida de la población perteneciente a la institución.

Este diagnóstico se ajustó a cuatro categorías, a saber: a) lo axiológico, es decir, los “valores”; b) lo sociológico, entendido como lo “cultural”; c) “lo intercultural”; y lo más amplio, d) “lo académico”. Se logra concretar este Diagnóstico con el diseño de organizadores gráficos denominados “Mapas Parlantes”, en otras palabras, expresar a través del dibujo lo que se siente, como posibilidad de llegar a cambiar lo que se considera necesario, con base en las categorías ya mencionadas en el diagnóstico. Cuando se habla de un diagnóstico, necesariamente se refiere a una problemática por identificar, lo cual se logró gracias a la actividad decisiva de los participantes.

De esta manera, los mapas parlantes son socializados, se expresa el contenido que se ha llevado al gráfico y a la figura. Estos contenidos gráficos identifican lugares geográficos y psicosociales, los cuales deben ser descifrados por los autores. Dentro de este recorrido es necesario preguntar: ¿cuál es el lugar del investigador? Esta pregunta permite adentrarse en lo académico y desde lo investigativo, que en este trabajo se identifica como una Investigación Acción Participación – I.A.P.

El Proyecto Educativo Comunitario (P.E.C.) conforma el resultado de un trabajo investigativo con la participación de la comunidad inkal Awá que pertenece a la Institución Educativa Bilingüe Awá Técnico Agroindustrial Pianulpi –I.E.B.A.T.A.P.-, como fruto de acciones que tienen nombre propio y que es pertinente mencionarlas por la importancia de cada una de ellas.

Esta obra se desarrolla con objetivos de carácter pedagógico, con el interés de servir de apoyo a la formación de la niñez y juventud Awá y toda el área de influencia. Por lo tanto, cabe formular los siguientes interrogantes: ¿En qué se diferencia el P.E.C. de la I.E.B.A.T.A.P.? siendo que ¿existe otro como el de la Unidad Indígena del Pueblo Awá (UNIPA)? Las respuestas afloran de inmediato: el P.E.C. de la I.E.B.A.T.A.P. es el resultado de la participación de la comunidad educativa institucional y es el reflejo de la realidad interna. Por medio de este hecho, se espera su empoderamiento, ya que es una condición necesaria para que el P.E.C. como documento referente de su institución se active y sea el motor de su quehacer.

El trabajo intenta satisfacer la necesidad de poseer un P.E.C., que sea conforme a su cosmovisión, memoria y territorio, para sentir “lo propio”. Cabe mencionar que existen documentos que anteceden a este trabajo, como el “Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio” SEIP-, de la autoría de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas –CONTCEPI- (2013), un documento completo y muy respetable. A partir de esto, los autores de este trabajo se preguntan: ¿dónde está lo nuevo?, ¿qué debe tener el P.E.C. para la I.E.B.A.T.A.P., para que sea diferente?

Para resolver estos interrogantes cruciales, se hace referencia a la primera intervención de algunos miembros de la comunidad educativa, quienes se mueven por el interés de tener un documento que haga parte y contenido de su realidad, un documento que coadyuve a solucionar su problemática mediante las orientaciones que de éste obtengan, un documento que responda a sus intereses como establecimiento educativo con una identidad propia, por lo tanto, en esos momentos y con una carga afectiva, se realizó un proceso de participación, cuyo resultado, como ya se ha expresado, es el denominado “Árbol de problemas”, proceso con el que se da inicio a la investigación identificada como Investigación Acción Participación, es decir, una I.A.P. con un enfoque Crítico Social, inscrito en el paradigma cualitativo.

Inicialmente, el proceso se apoya en la expresión “las fases del método son flexibles, ya que permiten abordar los hechos sociales como dinámicos y cambiantes, por lo tanto, están sujetos a los cambios que el mismo proceso genere” (Bautista, 2011, p. 97). En su aplicación y desarrollo se siguen los parámetros de la metodología propuesta; en primer lugar, se parte de un Marco Lógico con el “árbol de problemas”, lo cual resume todo el proceso de la “descripción del problema” y el “árbol de objetivos”, con esto se entiende la hoja de ruta a emprender, desde una temática compleja como lo axiológico, en medio de situaciones que en algunos momentos van en contravía de los valores; además, el posible debilitamiento de sus costumbres ancestrales y al margen de una “educación propia”, pero los participantes mantienen la fe en que, con valentía e interés, se pueda mantener, y con el apoyo de los pilares de la cosmovisión del pueblo AWÁ contar con un renovado proceso educativo.

Esta primera intervención de la comunidad se constituyó en la oportunidad de manifestar sus sentimientos y sus preocupaciones de cara a la institución educativa, ante la pregunta: ¿Cuál fue el problema central?, la respuesta fue “No existe un Proyecto Educativo Comunitario Awá (P.E.C.) de la institución con enfoque intercultural”; esta descripción se convirtió en la carta de navegación y motivación para dar respuesta al problema planteado: ¿Cómo construir el Proyecto Educativo Comunitario para la Institución Educativa Bilingüe Awá Técnico Agroindustrial Pianulpi con enfoque intercultural? Para esto, la I.A.P. posee la orientación y el apoyo teórico-práctico para avanzar en la investigación, así como lo menciona Bautista (2011), se debe proceder con el ritmo que la comunidad ofrece para la profundización en su problemática y tener una información que pueda ser procesada con la normatividad de un trabajo académico, que desde el comienzo se pretenda construir un nuevo conocimiento en sentido estricto, con un recorrido y proceso científico apoyado en las exigencias de una metodología que permite la rigurosidad científica en torno a la participación de los actores del proceso, en unión de los motivadores de la participación, en este caso los investigadores.



Los primeros momentos, según la experiencia vivida en la institución, se pueden identificar de tipo: afectivo, cognitivo y muy activo, dispuesto a responder en favor del medio, al respecto Myers (citado en Aldana y Joya, 2011) manifiesta:

Las actitudes son estados psicológicos internos que se manifiestan a través de una serie de respuestas observables, que se pueden agrupar en tres grandes dimensiones o categorías: afectivas (Sentimientos evaluativos y preferencias), cognoscitivas (Opiniones y creencias) y conativas o conductuales (Acciones manifiestas, intensiones o tendencias a la acción). (p. 299).

El ambiente propicio facilitó el ‘Diagnóstico Rural Participativo – D.R.P.-’; de esta manera, se tomó las categorías resultantes de la primera intervención de la comunidad educativa, así: Lo axiológico, lo cultural, lo intercultural y lo académico. Cuatro categorías que fueron plasmadas en ‘mapas parlantes’. Pero ¿Qué es un mapa parlante?, como su nombre lo indica, se toma la primera palabra “mapa”, que constituye un plano sobre un material que pueda ser intervenido plasmando las inquietudes a través de dibujos, líneas y gráficos coloreados, según el énfasis que amerite la información, y “parlante”, porque este contenido es socializado. Es la explicación de un contenido “latente” para transformarlo en un contenido ‘manifiesto’ (Krippendorf, 1990; López, 1989; O’Connell y Layder, 1994), a un grupo más grande de personas a quienes interesa compartir el mencionado contenido.

En este trabajo se plasmaron algunos aspectos de la cosmovisión y realidad inkal Awá, por ejemplo, desde ‘lo académico’, que no se refiere al concepto occidental, hicieron alusión a la falta de utilización de los sitios de aprendizaje: la casa (*yat*), la finca (*sau*), los ríos y quebradas (*pit*), los sitios sagrados (*chamchimat*), los caminos (*mit*). Entonces, si este es el componente educativo del pueblo Awá, las estrategias pedagógicas aplicadas por los docentes, muchos foráneos, no son en su mayoría pertinentes, debido a la falta de una metodología que responda a su contexto y a su cultura. Por esta razón, la comunidad ha vivido en búsqueda de la construcción del Proyecto Educativo Comunitario para el pueblo Awá, con un enfoque intercultural, es decir, tener un punto de referencia propio.

En esta investigación la comprensión se va dando en la medida que avanza la misma, puesto que es la comunidad a la cual se acerca el investigador, se va haciendo parte de ella, va captando sus procesos, sus conceptualizaciones. Por lo tanto, es pertinente formular preguntas aclaratorias como: ¿qué investigar?, ¿quiénes realizan la investigación?, ¿cómo investigar? (Escudero, 1987), etc.; estos interrogantes expresan los presupuestos básicos con los que cuenta el investigador, para luego *in situ* proceder.

En esta obra se podrá encontrar la información resultante del proceso llevado a cabo en la investigación. Desde la universidad Mariana se ha validado los procesos, asunto que ofrece una garantía de validez y confiabilidad de la información que se presenta.

En los capítulos que son parte de la obra, se procesa la información y se sistematiza, con el fin de identificar su cosmovisión, su espiritualidad, como “los cuatro mundos”, su mandato educativo y otros aspectos propios de un pueblo indígena, que es poseedor de una espiritualidad, una cosmovisión que los hace capaces de ver el mundo, la naturaleza y su territorio como algo muy propio y respetable.

Existe motivación para responder de manera académica a las demandas del pueblo Awá, y sobre todo a la comunidad educativa. Para continuar con el proceso es preciso identificar algunas definiciones del Proyecto Educativo Comunitario, entre ellas:

Estrategia que busca contribuir al desarrollo del Plan de vida de cada pueblo, centrados en su territorialidad, organización, cultura y jurisdicción propia. Recogen y proponen alternativas a las problemáticas productivas, eco-ambientales, sociales, culturales, entre otras. El P.E.C. armoniza y fortalece los procesos educativos de los pueblos indígenas, los procesos educativos cotidianos, permanentes y la educación escolarizada, la cual es una parte que se inserta y articula en el marco de los lineamientos del Sistema Educativo Indígena Propio. (CONTCEPI, 2013, p. 64).

Por lo tanto, después de esta primera participación responsable por parte de la comunidad educativa, los investigadores se encuentran ante varios retos. Por ello, el Proyecto Educativo Comunitario es un paso decisivo, a través del cual se puede acceder, desde afuera y hacia adentro, para recoger información organizada. Este devenir de datos y experiencias, de denuncias y asombros, de recolección de información, de sistematización e interpretación, constituye lo nuevo, lo único, porque ésta es la verdadera validez interna de los constructos logrados en esta investigación.

El P.E.C. tiene cuatro capítulos que se relacionan entre sí; en primer lugar, con unos datos relativos a la “espiritualidad del pueblo inkal Awá”, donde se concentra un poco de historia, desde lo educativo es posible reconocer los sitios donde el Awá aprende y desde donde sigue las “huellas de aprendizaje”. Otro capítulo que se ha denominado: “La cruda realidad y ¿ahora qué?”, surge con el interés de demostrar que al interpretar la información recibida se tiene una intencionalidad, es decir, es preciso la acción en bien de la comunidad educativa. El capítulo III contiene un “Tejido de aprendizaje” que, según la cosmovisión Awá, se debe ir en pos de la huella de los mayores, seguir su camino. La etnolingüística que se plasma en el tercer capítulo es una oportunidad para promover el respeto por la condición de grupos minoritarios dentro y fuera del país y de prevenir situaciones en contra del derecho a la educación, independiente que pertenezca a cualquier grupo humano. Por último, en el cuarto capítulo, se ha preferido incluir lo legislativo del pueblo AWÁ, donde se hace evidente al “Mandato Educativo”.



Para finalizar esta parte introductoria, se reconoce que el contenido obedece a todo lo construido con los participantes dentro de esta investigación de tipo cualitativo, desde una Investigación Acción Participación (I.A.P.), con enfoque Crítico Social, y con posibilidades de ampliar cada uno de los aspectos que se obtienen mediante el D.R.P., entre ellos: la espiritualidad interpretada; “lo axiológico o valores”; lo sociológico, como lo cultural, lo intercultural; y, más ampliamente, lo académico, en un contexto trabajado por las organizaciones como la Unidad Indígena del Pueblo Awá –UNIPA- y el CONTCEPI.



Capítulo I.

¿Los inkal Awá, ilusión o realidad?

“Mientras que en el interculturalismo funcional se busca promover el diálogo y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes, en el interculturalismo crítico se busca suprimirlas por métodos políticos no violentos”

(Tubino, 2005).

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 Chatanalpi, somos de la unión de las dos barbachas, de ahí el nombre de inkal Awá que traduce gente de la montaña o selva y nuestra misión de cuidar la naturaleza.

(UNIPA, 2010).

La ITAPARUZPA PIT, Awapit: las voces de nuestros Mayores, ofrece una identificación del pueblo, lo cual es de interés para esta obra:

El Pueblo Indígena Awá en Colombia está integrado por más de 36.500 personas asentadas en los municipios de Barbaçoas, Tumaco, Samaniego, Mallama, Guachavés y Roberto Payan en el departamento de Nariño; los cuales conforman las organizaciones: UNIPA con aproximadamente 20.000 personas y el Cabildo Mayor Awá de Ricaurte con aproximada población de 16.000 personas. (UNIPA, 2012, p. 6)

Según sus habitantes, geográficamente el pueblo indígena Awá es una realidad.

En el año 2008 surge la necesidad de crear una institución en la zona rural del corregimiento de Llorente Tumaco, para poder atender a los estudiantes de los 14 resguardos cercanos a este contexto; luego de unas constantes reuniones, el director encargado en esa época, Armando Nastacuas, pensó junto con otros compañeros en la posibilidad de iniciar con la I.E.B.A.T.A.P., en el resguardo de Piguambi Palangala, para así poder atender a las comunidades indígenas más cercanas. Por otro lado, los docentes Juan Carlos Ortiz Casanova y Luz Amparo Estupiñan decidieron fortalecer las actividades educativas, trabajando en este entonces con primaria. Valorando este esfuerzo, la UNIPA decidió fortalecer la planta educativa nombrando más docentes en el año 2017 bajo la dirección de la especialista Carmen Omaira Nastacuas (directora). Del mismo modo, fueron los padres de familia de esta comunidad quienes decidieron que sus hijos no se quedaran sin estudio y que adelantaran sus conocimientos en un lugar más cercano a la carretera. La Organización Internacional para las Migraciones (OIM) se dispuso a construir las primeras aulas en Llorente en el año 2011, a través de mingas, integrando a toda la comunidad educativa. En el mes de agosto de 2012, se toma la decisión de trasladarse hasta la nueva sede, es decir, ocupar el espacio donde se encuentra en la actualidad la I.E.B.A.T.A.P.; se inició con 15 niños de grado sexto, 13 de grado séptimo; la primaria solo contaba con 30 niños, hoy en día, la I.E.B.A.T.A.P. cuenta con una planta docente casi completa, gracias al esfuerzo de sus comunidades por luchar por los derechos a la educación de los niños y niñas del pueblo Awá.

Actualmente, la comunidad educativa recibe la propuesta de realizar una investigación de corte cualitativo, con una metodología de Investigación Acción Participativa -I.A.P.-, esto implica darle un inicio académico, el cual se consigue al comenzar el proceso para realizar el Marco lógico que involucra el “Árbol de problemas”, el “Árbol de objetivos” y las “Alternativas de solución”. Esto conlleva una lógica: si hay problemas con sus causas y consecuencias, se propone objetivos y de esta situación compleja se toman decisiones, para lo cual se realiza un listado denominado “Alternativas de solución”.

Ya de frente al ‘Árbol de problemas’, se ha identificado las causas y consecuencias, y en este contexto de ilusión o realidad es imperioso adentrarse en su problemática. Un pueblo existe para el mundo cuando alza la voz y expone sus dificultades y fortalezas, sus luchas y sus sueños. En la población Pianulpi, se ha identificado una situación difícil desde el punto de vista educativo, ya que donde se espera sea el centro de formación existe el “descuido” de la educación propia Awá”, esto implica la no inclusión de su propia cosmovisión, desconocen su propio ambiente cultural, la falta de cuidado de la salud, la inserción social, además del desconocimiento de las condiciones socioeconómicas de los grupos étnicos, especialmente de la etnia Awá. En esta misma línea de pensamiento y

reflexión, se denuncia la grave intención de occidentalizar lo étnico, lo cual se convierte en un reto para el centro educativo; por lo tanto, se plantea la posibilidad de salvaguardar la existencia de las etnias y así contribuir a la “educación propia”, esta falta de “educación propia” es una parte de las causas de la problemática, aunado al detrimento de los usos y costumbres del “ser Awá”.

De esta manera surge el siguiente interrogante: ¿Qué debe preocupar a las directivas y docentes del I.E.B.A.T.A.P.? Como respuesta se propone no perder de vista el sentido de su Sistema Educativo Indígena (CONTCEPI, 2013), documento en el cual se ofrece una definición básica y fundamental:

Es el tejido ancestral y/o conjunto de procesos que desde la ley de origen o derecho mayor recoge el pasado, antepasado y presente de los pueblos indígenas, sus cosmogonías y principios que los orientan, proyectando un futuro que asegura la permanencia cultural y pervivencia como pueblos originarios, que involucra el conjunto de derechos, procesos, procedimientos y acciones que garantizan el derecho fundamental a la educación indígena propia (...). (p. 133).

El debilitamiento del “ser Awá” debe preocupar a la comunidad educativa en general y de manera particular a las directivas del centro educativo de Pianulpi. Mantener vivo el “ser Awá” es adentrarse en sus intenciones de vida, más concretamente en su “Plan de vida”. Además, se ha detectado la “falta de apropiación y aplicación de estrategias educativas en el Sistema Educativo Awá”, asimismo, no existe una comunicación entre educandos Awá que, en lenguaje de los participantes en el diseño de árbol de problemas, se considera una de las causas de “Retraimiento ante su propia cultura”. Se expresa también que los estudiantes presentan timidez en cuanto a lo académico. Esta situación se incrementa por la falta de estrategias apropiadas desde los docentes, quienes no responden a las realidades culturales, interculturales y políticas, según las necesidades de los educandos.

Ubicamos al territorio como el gran lugar de aprendizaje, espacio general donde toda la vida y el pueblo en general acontece, lugar donde nos permite vivir en armonía con los espíritus de la naturaleza y con nuestras familias y vecinos. Nos permite ser, es nuestra madre, que nos alimenta. (UNIPA, 2015, p. 43).

Desde el componente educativo del pueblo Awá, se comprende que se reclame como sitios de aprendizaje: la casa = *Yat*, le finca = *sau*, los ríos y quebradas = *pit*, los sitios sagrados = *chamchimat*, los caminos = *mit*. Entonces, si este es el componente educativo del pueblo Awá, las estrategias pedagógicas aplicadas por los docentes, muchos foráneos, no son en su mayoría pertinentes, por la falta de una metodología que responda a su contexto y cultura.



Previa identificación de esta problemática y falencia, se hace necesaria la capacitación y formación de los orientadores, para que se apropien de la cosmovisión, prácticas, usos y costumbres del pueblo Awá. Esto se ve reflejado en la pérdida de la “comunicación intercultural” por la falta de intervención del Ministerio de Educación Nacional y secretarías de educación, donde no garantizan los espacios educativos dentro de las localidades para la discusión, construcción e implementación de los contenidos del proceso *Kamtatkit-Kamna- Kamtatkit* (enseñar, aprender, enseñar).

De manera general, se ha venido manifestando dentro de la Institución Educativa Bilingüe Awá Técnico Agroindustrial Pianulpi, el desinterés por la aplicación de la educación propia e intercultural, dejando como resultado la “ineficiencia de los procesos pedagógicos propios” y el desmejoramiento de las escuelas como espacios de aprendizaje, espacios que permiten intercambiar los conocimientos de las diferentes culturas que hacen parte del contexto.

La desorientación que se describe dentro del establecimiento educativo, se genera por la falta de un Proyecto Educativo Comunitario; se evidencia en los educandos, docentes y directivas una “apatía en cuanto a la educación propia”. Sin un referente propio o endógeno, un modelo curricular que tenga en cuenta lo étnico y los aprendizajes, acorde con la cosmovisión del pueblo Awá fortaleciendo los usos y costumbres del inkal Awá, no se puede hablar de etnoeducación.

La unidad indígena del pueblo Awá debe fortalecer su cosmovisión, su componente pedagógico. Teniendo presente los contenidos temáticos de la UNIPA (2012), es evidente la falta de conocimiento de la identidad del pueblo donde laboran los docentes, sin lugar a dudas, el cuerpo docente carece de capacitación respecto de la educación propia, el Derecho Mayor, la Ley de Origen, los usos y costumbres y, sobre todo, los procesos curriculares a la luz de los “Tejidos de aprendizaje”. Al respecto, desde el P.E.C. se menciona:

Teniendo como referente nuestro Plan de Vida y Mandato Educativo planeamos para el desarrollo de esta propuesta etnoeducativa del mismo modo que planeamos la propuesta de los cuatro mundos, planeamos las cuatro huellas de aprendizaje - *Mainkim itaparliz chakatkin malkin chaikin ishkit kamna*. Llamamos huellas de aprendizaje, al camino que los mayores han dejado para seguirlo y renovarlo, guiando nuestro andar en el proceso de formación de niños y niñas y jóvenes Awá. (UNIPA, 2015, pp. 55-57).

En este contexto y acercando la mirada hacia las tradiciones del pueblo Awá, se puede considerar que para los docentes de la institución es un reto permanente considerar los elementos de la Ley de Origen, Mandato Educativo y otros, como procesos vitales para la pervivencia del “Ser Awá”.

En el Congreso de la República de Colombia existe consciencia de esta realidad, por ello en la Ley 115 de 1994 se dictamina:

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

De acuerdo con Castillo y Caicedo (2008):

El surgimiento de la [Educación Propia] en Colombia es un fenómeno constitutivo de las luchas por otra [cosmovisión], entendida ésta, como el conjunto de demandas políticas y reclamaciones de autonomía que, (...), vienen planteando al Estado colombiano los grupos étnicos y sus organizaciones.

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

Actualmente, la Institución Educativa Bilingüe Awá Técnico Agroindustrial Pianulpi, se ha apartado de las estrategias pedagógicas con enfoque intercultural, que contribuyen al fortalecimiento del plan de vida y la dinámica de las políticas educativas. La no formulación y aplicación de un currículo definido y con orientación intercultural se ha manifestado en la apatía por buscar alternativas a las problemáticas productivas, eco-ambientales, sociales culturas y al fortalecimiento de la lengua materna. Lo anterior es el contexto de la compleja problemática que el presente estudio pretende atender.

1.1 El Awapit: contextos e historia

En la década de los 80 del siglo XX, se empiezan a consolidar las primeras escuelas, heredadas de las incursiones religiosas, en las que se desconocía la cultura del pueblo Awá. Desde la consolidación de la UNIPA en el año de 1990, el tema educativo se convierte en un pilar de los resguardos. Es así como, la Consejería de Educación de la organización tomó las acciones correspondientes para la construcción del plan de vida y mandato educativo, priorizando las principales necesidades y buscando los mecanismos para atender y mejorar el acceso de los niños y niñas al sistema educativo.

En relación con el idioma, el acercamiento al Awapit es muy incipiente y la pobreza se la siente, porque es tan vasta la información que se torna difícil ubicar los temas

para incluir en este documento académico. En el campo educativo también es tardío, puesto que en 1995 el Ministerio de Educación Nacional, a través del Decreto 804 en el Artículo 1, manifestó:

La educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos. (p. 1).

Como reflexión de lo anterior, es evidente que ha sido necesario que se reglamente y se puntualice lo que se considera un derecho del pueblo colombiano, sin distinción de raza, lengua o religión. El contenido del Artículo 1 aporta conceptualmente la realidad de los pueblos indígenas, y constituye una ayuda para el lector desprevenido y los investigadores, cuando se intenta concretar la temática para que se relacionen con el objeto de estudio.

Dentro de la investigación que se adelanta, se tendrá presente algunas situaciones que se adaptan perfectamente a la necesidad sentida de introducir algo sobre la forma de cómo aplicar al contexto mestizo e intercultural. En el Artículo 4 del decreto ya mencionado, se encuentra un texto que refrenda el sentido de la parte de la investigación referida a un pueblo concreto como es el pueblo Awá:

La atención educativa para los grupos étnicos, ya sea formal, no formal o informal, se regirá por lo dispuesto en la Ley 115 de 1994 sus decretos reglamentarios, en especial el Decreto 1860 de 1994 y las normas que lo modifiquen o sustituyan y lo previsto de manera particular en el presente Decreto. (Ministerio de Educación Nacional, 1995, p. 2).

Con el apoyo de esta legislación, es un deber conocer, reflexionar y asimilar las diferentes expresiones, a fin de lograr una base teórica necesaria en el proceso de construcción del Proyecto Educativo Comunitario bilingüe e intercultural.

Es importante destacar en esta parte del documento algunos aspectos fundamentales del pueblo Awá, como los Espacios sagrados. Al respecto, en uno de los documentos de la UNIPA (2012) se encuentra lo siguiente: Existen muchos documentos que dan cuenta de un análisis profundo de los espacios sagrados del pueblo Awá. Esta es una riqueza cultural tradicional, que se ha mantenido por la tradición oral y por muchos de los textos que se empiezan a producir en Awapit, por ejemplo, *Inkal=selva*, es quizá el lugar sagrado más importante, y más todavía cuando los pobladores se identifican con este nombre *Inkal Awá*, es decir, hombres de la selva, integrados entre lo humano y la naturaleza. Además, *Pi=río*, que simboliza la vida, sin lo cual no se pudiera subsistir; así, se puede enumerar

otros lugares sagrados, los cuales se explicitarán en su contenido en otro apartado de este documento. Lo que se ha concretado es con el fin de ofrecer más información para estudiosos interesados en el tema.

Asimismo, es preciso mencionar que los Awá son originarios del departamento del Chocó en Colombia, pero la colonización obligó a este pueblo ancestral a cruzar la frontera sur hacia el año 1925, se establecieron en una zona remota, inhóspita y deshabitada del Ecuador, conocida con el nombre de Plan Grande de San Marcos.

Más sobre Awapit.

Mejeant (2001), de nacionalidad shuar¹, ofrece un estudio como antecedente teórico, histórico, lingüístico, referido al idioma Awapit. Al respecto la autora manifiesta: “esta lengua es hablada por la población Awá. Tradicionalmente los estudiosos la han conocido como lengua Coaiquer, supuestamente de «Coai» pueblo y «quer fuerza» = ‘pueblo de fuerza’. Pero los hablantes le conocen con el nombre de Awapit [Awabit]” (p. 2). En Colombia, el pueblo indígena está integrado por más de 36.500 personas asentadas en varios municipios del departamento de Nariño, según las organizaciones: Unidad Indígena del pueblo Awá –UNIPA- con aproximadamente 20.000 personas, y el Cabildo Mayor Awá de Ricaurte –CAMAWARI- con aproximadamente 16.000 personas. Más adelante se ofrecerá la raíz del Awapit (*Awá*=hombre; *pit* =lengua) =lengua del hombre.

1.2 Los Awá en Colombia

Como ya se ha expresado, un grupo de unos de diez mil hablantes Awá se encuentra en Colombia, en la costa del departamento de Nariño y en el departamento del Putumayo, ubicados en la parte Amazónica, quienes han emigrado hace unas décadas. La cercanía geográfica entre Colombia y Ecuador ha permitido no solo la migración de pueblos indígenas, en este caso que interesa el pueblo Awá, sino que además se aporta de manera conjunta los académicos desde sus diferentes áreas del conocimiento.

En relación a las investigaciones lingüísticas cabe mencionar que el señor Lee Henriksen, del ILV de Colombia, ha investigado por un espacio de treinta años, a partir de la década del sesenta, principalmente un dialecto del *Awapit* de Colombia. En la década de los ochenta, la Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) con la Unidad Técnica del Plan Awá UTEPA y representantes del Instituto Caro y Cuervo, Universidad de Nariño e Instituto Colombiano de Antropología comenzaron estudios del Idioma *Awapit*. Por parte de la CONAIE (...) en dos reuniones binacionales de 1987 presentó una propuesta de alfabeto para unificar los dialectos ecuatorianos y colombianos. (Álvarez y Montaluisa, 2007, p. 10).

¹ Los Shuar son un pueblo indígena, que habita en la selva amazónica, en áreas fronterizas entre Ecuador y Perú.

Cuadro 1. *Acerca del Awapit, conceptos, aplicaciones teóricas y datos lingüísticos*

Conceptos	Aplicaciones teóricas	Datos lingüísticos
El Awapit, como muchas de las lenguas ancestrales de América, es de tipo aglutinante.	Construye sus expresiones y significados adicionando morfemas a una raíz.	Esta característica la hace muy diferente de lenguas como el español, que son más bien de tipo analítico.
Responden a esquemas lógicos de pensamiento completamente diferentes	Proviene de visiones del mundo relativas a realidades sociales propias y específicas, separadas de las culturas e idiomas europeos.	
El awapit comparte también con muchas lenguas amerindias, característica de ser básicamente aspectual.	Esto quiere decir que las nociones temporales no se indican de manera tan específica como en otras lenguas.	Un mismo morfema se puede utilizar en un discurso para expresar presente y pasado o presente y futuro, dependiendo del contexto general de la enunciación.

Fuente: Construcción propia de esta investigación.

Con relación a las investigaciones lingüísticas, cabe mencionar:

Un segundo aspecto que propició la confusión de la generalización del apelativo de Cuayquer a los grupos indígenas vecinos y de su relación con los Pastos, remite a los numerosos debates que se han planteado sobre el origen de los Awá. En estas discusiones surge una pregunta central es si los Cuayquer (Awá) son descendientes de los Pastos, de los Sindaguas de los Cayapas o de los Colorados o si constituyen un grupo distinto de los demás. (Herrera, 2016, p. 6).



Capítulo II.

La cruda realidad, y ¿Ahora qué?

“Las actitudes dan lugar a sentimientos y pensamientos agradables o desagradables sobre un objeto, que se aprueba o se desaprueba, se acepta o se rechaza, que en este caso es la investigación científica”

(Aldana y Joya, 2011).

Desde la Investigación Acción Participación (I.A.P.) como metodología es permisible un abordaje profundo de la realidad de las instituciones e implica en general un proceso de comprensión holística. De acuerdo a la experiencia vivida, la comprensión se va dando en la medida en que avanza el trabajo con la comunidad educativa de la I.E.B.A.T.A.P., a la cual se acerca el investigador y haciéndose parte de ella, va comprendiendo sus procesos, sus conceptualizaciones, en general, su realidad.

La Figura 1 es el resultado de procesos epistemológicos y metodológicos, cuyos componentes son concomitantes. Se formula preguntas como: ¿Qué investigar? ¿Quiénes lo realizan? ¿Cómo investigar?, etc., estos interrogantes expresan los presupuestos básicos con los que cuenta el investigador (Escudero, 1987).

La Institución Educativa I.E.B.A.T.A.P., dentro del modelo de investigación como es la I.A.P., se reunió para identificar lo que consideraron como problemática importante, de la cual se organizó el árbol de problemas; de esta manera,

... la comunidad analiza y entiende los diferentes procesos.

Cada sujeto y cada cultura es una realidad diferente y se comprende esta realidad de forma subjetiva. Los miembros de las comunidades, los promotores en el campo del desarrollo y los investigadores muchas veces ven e interpretan el mundo en el que viven de diferentes maneras. A través de un proceso de comunicación y un aprendizaje mutuo se pueden ver las diferentes percepciones, a tal punto que los actores se pueden entender y actuar conjuntamente. (Expósito, 2003, p. 15).

A continuación, se presenta el Árbol de problemas que, como su nombre lo indica, se concentra de manera ordenada en una problemática y se identifica el problema central de la institución como finalidad.

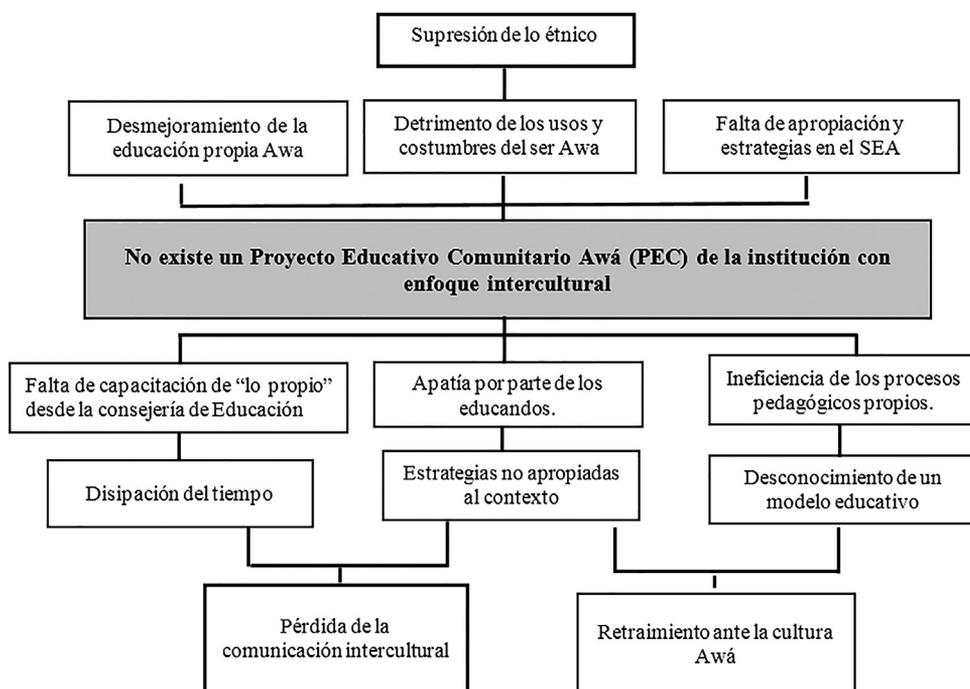


Figura 1. Árbol de problemas, causas y consecuencias.

Este resultado orientó a los participantes y a los investigadores acerca de la realidad existente en el ambiente socioeducativo y en la realidad afectiva; este momento constituyó una ‘catarsis’; es decir, se abrió el espacio para expresar sentimientos y experiencias desde el corazón de los participantes de una manera diferente. ¿En qué sentido? es diferente porque una vez se ha profundizado en varios aspectos de la historia, el contexto y la espiritualidad del pueblo Awá, con una riqueza que para muchos de los participantes solo está en documentos que no conocen, sino que además no ha sido asumida de manera

satisfactoria y en las mejores condiciones por parte de los docentes de la institución. No obstante, frente a esto, sí se encuentra con personas que desean el cambio, es posible más adelante conseguir una realidad procesada de forma referencial propia.

La problemática la pueden explicitar mediante un proceso de comunicación y un aprendizaje mutuo, de esta manera es posible percibir las diferentes realidades que afloran con rapidez y consciencia colectiva; percepciones que son de su cotidianidad, a tal punto que los actores demuestran el consenso, lo cual permite la unidad de voluntades para la búsqueda del mejoramiento de la institución a la que pertenecen, además, con un entendimiento común se da el paso a la acción y luego se espera el empoderamiento. El método de I.A.P. ha sido el medio para que la comunidad educativa se exprese y actúe de manera conjunta.

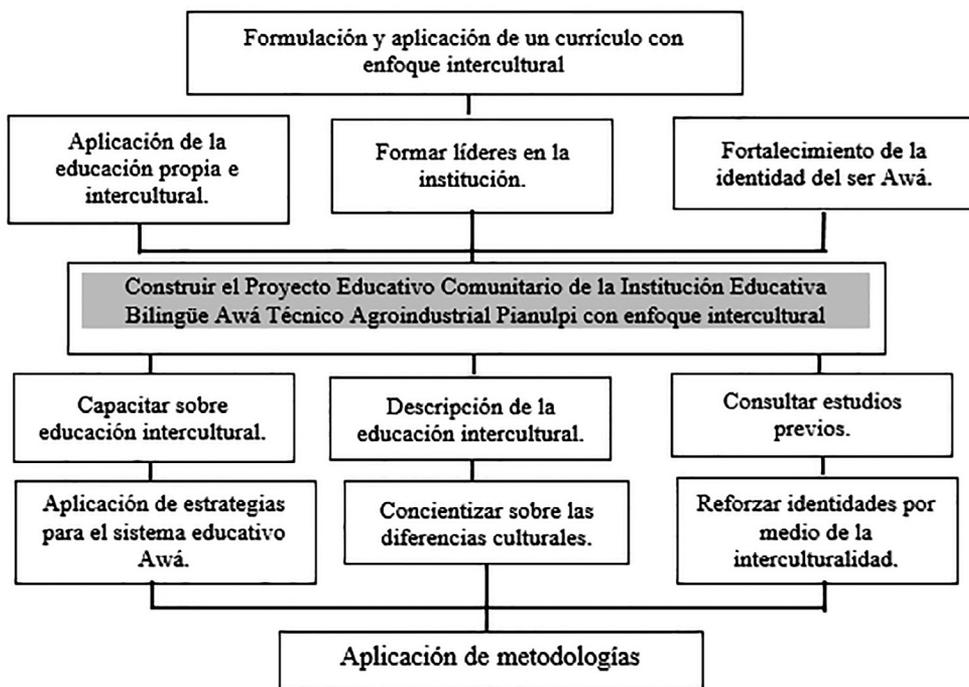


Figura 2. Árbol de objetivos relativos a las causas y consecuencias.

Este marco lógico implicó la participación de los docentes y directivos en varias sesiones, debido a las diferentes agendas de la institución. Lo positivo de esta adaptación en el tiempo es el logro de los procesos de la I.A.P.

Siguiendo los lineamientos de la metodología, se realizó la sesión de la definición de “Alternativa de solución” a los problemas planteados. Para que esta sesión tenga éxito, es

imprescindible que la comunidad tenga un conocimiento amplio de la problemática que ha aflorado en el “Árbol de problemas”, posteriormente, esta situación inicial se convertirá en objetivos, lo que implica que se dará cumplimiento a lo largo de la participación en la investigación. Un momento importante es la toma de consciencia de la amplitud de la problemática sobre la cual se va a tomar decisiones en bien del futuro inmediato de la Institución, a través de procesos en los cuales se deben involucrar todos los estamentos de la comunidad educativa. Estas obligaciones se plasman en el documento denominado “Consentimiento informado”, de esta manera, la apropiación del problema ayuda a la solución.

2.1 Alternativas de solución

Las alternativas de solución de la problemática planteada en el árbol de problemas, con la participación de los implicados en la investigación, se escriben en el orden propuesto según el sentir de los participantes, así:

1. Capacitar al cuerpo de docentes sobre la implementación de la educación propia e intercultural Bilingüe (Awapit- Castellano).
2. Construir un tejido de aprendizaje en un área del conocimiento como camino a seguir en relación con el componente pedagógico Awá.
3. Aplicar una metodología intercultural con énfasis en el sistema educativa indígena Awá.
4. Promover la identidad cultural en los educandos de la I.E.B.A.T.A.P., como su desarrollo integral en valores.
5. Articular por medio de metodologías propias conocimientos interculturales, según las orientaciones de los cuatro mundos: cosmovisión del pueblo Awá.

2.2 Otro aporte sobre la Investigación Acción (IA)

La IA es un proceso sumamente complejo que requiere autorreflexión y reflexión compartida desde sus inicios. En expresión de Bausela (2004), “esta metodología situada en el paradigma cualitativo, queda delimitada por una terminología propia y por unas características que la diferencian de otras metodologías de investigación” (p. 1). Para enriquecer el contenido de este capítulo, se incluirá la información pertinente.

Además de lo anterior, la IA implica algunas características académicas:

La investigación - acción se presenta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza entre otras cuestiones por ser un proceso que como señalan

Kemmis y MacTaggart (1988); (i) Se construye desde y para la práctica, (ii) pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, (iii) demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, (iv) exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación, (v) implica la realización de análisis crítico de las situaciones y (vi) se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. (Bausela, 2004, p. 2).

Se comprende que la IA es una forma efectiva de seguir y vivir una serie de procesos:

Organizarse, (...), preparar situaciones de discusión y de apoyo, registrar todo tipo de progresos, informar de los logros a otras personas, trabajar responsablemente (...), ser tolerante con los demás, ser perseverante en la recogida de datos, buscar, si es necesario, “rituales” que legitimen el trabajo (...), procurar cambiar a través del proyecto de investigación tanto prácticas como ideas y contextos educativos, tener presente la diferencia entre educación y escolarización, y preguntarse constantemente si los procesos de indagación ayudan a mejorar el modo en que “vivimos” los valores educativos.

Una vez constituido el grupo de trabajo, la IA se organiza temporalmente a través de una espiral de ciclos de investigación, utilizando en cada ciclo las fases generales de planificación, acción y reflexión. No existen unas normas rígidas a la hora de establecer la duración de la investigación; como orientación Elliott (1986) recomienda un trimestre para cada ciclo y un año para una espiral de investigación. (Suárez, 2002, p. 44).

A continuación, se presenta las fases propuestas por Elliott (como se citó en Suárez, 2002):

La primera fase: la preocupación temática sobre la que se va a investigar. (...).

La segunda fase es la de reflexión inicial o diagnóstica. En ella se pregunta cuál es el origen y evolución de la situación problemática, cuál es la posición de las personas implicadas en la investigación ante ese problema (conocimientos y experiencias previas, actitudes e intereses), cuáles son los aspectos más conflictivos (y en qué contextos o grupos se manifiestan), qué formas adoptan tales conflictos (discursos, prácticas, relaciones organizativas). Es importante que en esta fase se pueda describir y comprender lo que realmente se está haciendo. Todas estas cuestiones permitirán identificar los obstáculos tanto subjetivos como objetivos a nuestras propuestas de cambio.

La tercera fase es la de planificación. El plan general que se elabore debe ser flexible, para que pueda incorporar aspectos no previstos en el transcurso de la investigación. (...). En este plan inicial de la investigación-acción se debe: 1) describir la preocupación temática, 2) presentar la estructura y las normas de funcionamiento del grupo de investigación, 3) delimitar los objetivos, atendiendo a los cambios que se pretenden conseguir en las ideas, las acciones y las relaciones sociales, 4) presentar, lo más desarrollado posible, un plan de acción, 5) describir cómo se va a

relacionar el grupo de investigación con otras personas implicadas o interesadas en los cambios esperados, 6) describir cómo se van a controlar las mejoras generadas por la investigación.

La cuarta fase corresponde a la acción-observación. La puesta en práctica del plan no es una acción lineal y mecánica; tiene algo de riesgo e incertidumbre y exige toma de decisiones instantáneas, ya sea porque no se pudieron contemplar todas las circunstancias, o porque éstas variaron en el transcurso de la acción. Con todo, es una acción meditada, controlada, fundamentada e informada críticamente. Esta acción es una acción observada que registra datos que serán utilizados en una reflexión posterior. Se debe considerar la observación como una realidad abierta, que registre el proceso de la acción, las circunstancias en las que ésta se realiza, y sus efectos, tanto los planificados como los imprevistos. En algunos casos puede ser necesario solicitar asesoramiento y ayuda externa en la recopilación de datos, tanto en la selección de los instrumentos como en el tratamiento de la información. Las técnicas de recogida de datos que más se ajustan a la I-A son, entre otras, las notas de campo, diarios de docentes y estudiantes, grabaciones magnetofónicas y audiovisuales, análisis de documentos y producciones, entrevistas, cuestionarios y la introspección. (pp. 44-45).

Al respecto Elliott (2000), comenta sobre estos procesos:

A pesar de las sugerencias que hicimos sobre técnicas y métodos de recogida de datos (redacción de diarios de alumnos y del profesor, diálogos entre profesores y alumnos sobre los procesos de clase, grabaciones, estudios de casos), al principio los utilizaron muy pocos docentes. (p. 46).

En la fase de reflexión se produce un nuevo esclarecimiento de la situación problemática, gracias a la auto-reflexión compartida entre los participantes del grupo de i-a. Es el momento de analizar, interpretar y sacar conclusiones. (...). Los resultados (...) deben presentarse a modo de hipótesis de acción futura, en el sentido que Elliott (1992, p. 60) le confiere al término de hipótesis: 'una invitación a los otros maestros para que exploren los límites dentro de los cuales el significado atribuido a un acto o proceso determinado podría generalizarse a sus propias situaciones'. (Suárez, 2002, p. 45).

2.3 Diagnóstico Rural Participativo (D.R.P.)

Diagnóstico Rural Participativo es otro momento importante para recabar información primaria de los participantes oriundos y foráneos del lugar donde se investiga. El proceso se apoya en la definición de Expósito (2003):

El Diagnóstico Rural Participativo (D.R.P.) es un conjunto de técnicas y herramientas que permite que las comunidades hagan su propio diagnóstico y de ahí comiencen a auto-gestionar su planificación y desarrollo. De esta manera, los participantes podrán compartir experiencias y analizar sus conocimientos, a fin de mejorar sus habilidades de planificación y acción. (p. 7).

El D.R.P. es un proceso de construcción colectiva, mediante el cual la comunidad e investigadores se sienten motivados para generar conocimiento y para la elaboración de un

plan de acción para el desarrollo local. El D.R.P. está orientado a la gestión de comunidades campesinas, étnicas o mixtas. Su significado: “Diagnóstico” implica mostrar los valores y antivalores, las fortalezas y las debilidades de una región “Rural” en contraposición de lo urbano. “Participativo” por la inclusión de los integrantes de los colectivos como docentes, directivos y grupos cercanos a las instituciones. ¿A qué se refiere la participación? La “Participación” no se refiere a que los campesinos u otros grupos tomen parte en nuestros proyectos; sino al contrario, que los asesores externos, en este caso los investigadores, acompañen en las acciones y planes de los campesinos para ayudarles en sus luchas por la supervivencia. Así lo corrobora la siguiente expresión:

El D.R.P. pretende desarrollar procesos de investigación desde las condiciones y posibilidades del grupo meta, basándose en sus propios conceptos y criterios de explicación. (...). El objetivo principal del D.R.P. es apoyar la autodeterminación de la comunidad a través de la participación y así fomentar un desarrollo sostenible. (Expósito, 2003, p. 7).

Asimismo, la participación tiene una gama de posibilidades y grados, que depende de muchos factores. Cada uno tiene una visión diferente de “Participación”, en otras palabras, del D.R.P. se obtiene un autodiagnóstico.

Expósito (2003) hace explícito la intencionalidad de este paso decisivo de la comunidad, de lo cual expresa su sentir así:

Propósito y ejecución del D.R.P. Además del objetivo de impulsar el auto-análisis y la autodeterminación de grupos comunitarios, el propósito del D.R.P. es la obtención directa de información primaria o de ‘campo’ en la comunidad. Ésta se consigue a través de grupos representativos de sus miembros, hasta llegar a un autodiagnóstico acerca del estado de sus recursos naturales, su situación económica y social y otros aspectos importantes para la comunidad. (p. 9).

2.4 Primeros resultados del Diagnóstico Rural Participativo (D.R.P.)

Del sello de los procesos metodológicos y con la participación de algunos profesores y directivas, se obtuvo la siguiente información:

Con respecto a los valores y antivalores de los educandos dentro de la institución, se evidenció la falta de sentido de pertenencia, el mal manejo que se le da a los residuos sólidos, la falta de interés en lo académico y una mentalidad con poca estima expresada en la falta de metas y sueños.

Desde lo cultural, se demostró la inexistencia de una propuesta curricular donde se maneje la transversalidad, rescatando la cosmovisión del pueblo inkal Awá y al mismo tiempo denunciando la pérdida de la identidad de los educandos Awá y el de algunos docentes autóctonos.

La interculturalidad se la vive de una forma positiva dentro de la institución, donde no se percibe las manifestaciones de discriminación, pero al mismo tiempo, se mencionó que no se da la importancia que tiene el acercamiento al resguardo indígena para el fortalecimiento de la cultura.

Sobre lo académico, se expresó la falta de sentido de pertenencia en cuanto a “lo propio”, en cuanto a las temáticas impartidas por los docentes de la institución y la sobrecarga de grupos, en donde se ha presentado casos de deserción y pérdida de años de estudio.

El D.R.P. se orienta con los siguientes interrogantes que surgen de la realización del árbol de problemas: ¿Cómo está la institución? ¿Qué valores o antivalores se presentan en la comunidad? ¿Cómo se vive en lo cultural lo intercultural? La información se amplía con la realización de Mapas Parlantes, que constituyen una información muy válida, la cual es compartida y analizada por la comunidad educativa mediante el acompañamiento del investigador.

Dentro de la actividad del D.R.P. surge el interrogante: ¿Cómo está la institución?, es decir, la indagación en lo académico, en los valores, en lo cultural, lo intercultural. Es el momento en que la comunidad se expresa como una posibilidad del pensamiento: “El juicio, la valoración, la pretensión, no son experiencias vacías que la conciencia tiene, son experiencias compuestas de una corriente intencional” Edmund Husserl (como se citó en Baqueró y Majó, 2014, p. 135). Además, se consultó a Elliott (2000), quien manifestó que la expresión “investigación-acción” fue acuñada por el psicólogo social Kurt Lewin.



Categoría: Valores

Los participantes expresan su sentir respecto a los valores y antivalores que perciben en la institución educativa en relación a los estudiantes.

En este momento se evidenció la escasez de sentido de pertinencia por parte de los educandos, debido a la pérdida de su identidad como “SER INKAL AWÁ”

Figura 3. Diseño del mapa parlante.

El Diagnóstico Rural Participativo se ha realizado a través de “mapas parlantes”, este es un proceso mediante el cual las personas se sienten libres para expresar de manera gráfica su pensar y su sentir. El espacio para dibujar es amplio, por lo tanto, puede participar más de una persona a la vez. En este tipo de organizadores gráficos no cuenta la estética, sino plasmar mediante dibujos o figuras lo que desean expresar. Este proceso es muy particular y usual dentro de las investigaciones en los lugares geográficos de donde se desea obtener información relevante.



Figura 4. Mapa parlante relativo a valores.

Cuadro 2. Matriz de vaciado 'Lo axiológico'

En su escaso tiempo de formación, la Institución Educativa Bilingüe Awá Técnico Agro Industrial Pianulpi se ha esmerado por implementar y fortalecer los valores de los educandos. A lo largo de la creación del Mapa Parlante relativo a valores, se destaca cómo algunos estudiantes no aportan al mejoramiento de este problema, tal vez manifestándose con estados de inconciencia hacia algunos de sus actos. Dentro de esta representación se refleja la falta de sentido de pertenencia de los niños y niñas en cuanto el trato que le dan a los recursos naturales que hacen parte de su entorno y los que están fuera de él también. La intolerancia ha llevado a los educandos a agredirse mutuamente, lo cual ha generado conflictos dentro de la institución, evidenciando la intransigencia de algunos padres de familia, que se sienten ofendidos, en algunos casos, por los llamados de atención que se les aplican a sus hijos, sin razonar sobre los errores que estos cometen en contra de los seres vivos que existen en su ambiente y por la falta de respeto ante estos. El contexto en el cual vivimos está siendo cada vez más desmejorado, por factores que no dependen de los educandos, sino de los padres que tienen que sobrevivir en medio del uso de cultivos de uso ilícito, o por lo menos de la herencia que esto ha dejado en cuanto la mala cultura. Cuando se habla de mala cultura, es ese ejemplo que se vive cada día, donde los padres cabeza de familia, una vez se ha llevado a cabo las cosechas, se dedican al alcohol y al uso de la prostitución, perdiendo definitivamente sus usos y costumbres en el ambiente familiar. El descuido de padres y madres ha generado la falta de orientación y la enseñanza en valores, esos valores que se han convertido en antivalores. Del mismo modo se evidencia la falta de motivación de los aprendices Awá para responder a sus clases, el mal manejo que le dan a los residuos sólidos, sin importar si estos contaminan o no. Y ni hablar de los espacios de recreación, los cuales son destruidos sin tener en cuenta que son para ellos mismos, para su recreación. Más preocupante aun, como se argumentó en el D.R.P., la falta de participación de líderes, lideresas y mayores Awá en la comunidad educativa, debilitándose de esta forma los valores ancestrales y toda esa herencia de la ancestralidad que sustenta la identidad cultural, que se ha venido heredando de generación en generación. Obviamente desde el esfuerzo, por aplicar la educación propia se ha tratado de irlo (sic) fortaleciendo desde el Sistema educativo Awá. Se ha manifestado cómo para la etnia Awá no se habla tanto de valores, valores que competen a la educación occidental desde la ética, ya que los Awá practican la ética desde el punto de vista de la armonización de su ambiente, espacios de aprendizaje, que se han venido perdiendo por lo ya expuesto. Los espacios de convivencia e interacción no se manejan, espacios donde se puede trabajar la oralidad, que es el medio por el que aprende el ser Awá, ya que este es su fuerte por medio del Awapit, que es lo que mantiene en uso las costumbres y el pensamiento vivo del ser Awá.

La I.E.B.A.T.A.P. en cuanto los valores que representa el pueblo Awá tiene muchas falencias, ya que la mayoría de las personas que componen la comunidad educativa presentan desventajas en cuanto el conocimiento de los usos y costumbres, incluyendo los mismos indígenas que también desconocen de su propia cultura, mostrándose reacios e inmotivados (sic) para vivir su ancestralidad. También podemos nombrar en este sector la falta de acompañamiento sobre las capacitaciones respecto a valores propios y occidentales, que estimulen por medio de escritos, libros, material didáctico étnico del pueblo Awá los valores tradicionales, que permitan ir trabajando en las debilidades de la comunidad educativa. En relación con el fortalecimiento de la educación propia y más aún en la enseñanza y recuperación de los valores ha sido escasa, desapareciendo la asignatura de ética y valores, buscando espacios para su transversalización por medio de otras materias como: el castellano, las matemáticas y las ciencias naturales. Los docentes de la I.E.B.A.T.A.P., en su mayoría desconociendo de su cosmovisión, tratan de aportar sus conocimientos para el fortalecimiento de esta, pero en muchos casos sin obtener los resultados esperados, ya que no se trabaja con las herramientas o espacios de aprendizaje que le permitan al educando Awá apropiarse de sus usos y costumbres.

2.4.1 Sistematización de la información. La información que se ha logrado recoger a través de los “mapas parlantes”, tanto desde su diseño (dibujos y líneas), como también de manera oral presentada como “decodificación” de las expresiones gráficas. Dentro de este proceso ha sido importante su sistematización, porque, según el objetivo de este trabajo, cuando sea publicado implicará llegar a la comunidad con mensajes de tipo educativo y que al mismo tiempo conlleve las dos características fundamentales del trabajo no probabilístico: *la validez y la confiabilidad*.

Cuadro 3. *Matriz de sistematización – ‘Valores’*

Análisis de la información	Información recurrente
<p>Obviamente, desde el esfuerzo por aplicar la educación propia se ha tratado de irlo (sic) fortaleciendo desde el Sistema educativo Awá. Se ha manifestado como para la etnia Awá no se habla tanto de valores, valores que competen a la educación occidental desde la ética, ya que los Awá practican la ética desde el punto de vista de la armonización de su ambiente, espacios de aprendizaje que se han venido perdiendo por lo ya expuesto. Los espacios de convivencia e interacción no se manejan, espacios donde se puede trabajar la oralidad, que es el medio por el cual aprende el ser Awá, ya que este es su fuerte por medio del Awapit, que es lo que mantiene en uso las costumbres y el pensamiento vivo del ser Awá. La I.E.B.A.T.A.P. en cuanto los valores que representa el pueblo Awá tiene muchas falencias, ya que la mayoría de las personas que componen la comunidad educativa presentan desventajas en cuanto el conocimiento de los usos y costumbres, incluyendo los mismos indígenas que también desconocen de su propia cultura, mostrándose reacios e inmotivados (sic) para vivir su ancestralidad. También podemos nombrar en este sector, la falta de acompañamiento en cuanto a capacitaciones respecto a valores propios y occidentales, que estimulen por medio de escritos, libros, material didáctico étnico del pueblo Awá los valores tradicionales, que permitan ir trabajando en las debilidades de la comunidad educativa. En cuanto al fortalecimiento de la educación propia y más aún en la enseñanza y recuperación de los valores ha sido escasa, desapareciendo la asignatura de ética y valores, buscando espacios para su transversalización por medio de otras materias como: el castellano, las matemáticas y las ciencias naturales. Los docentes de la I.E.B.A.T.A.P., en su mayoría desconociendo de su cosmovisión, tratan de aportar sus conocimientos para el fortalecimiento de esta, pero en muchos casos sin obtener los resultados esperados, ya que no se trabaja con las herramientas o espacios de aprendizaje que le permitan al educando Awá apropiarse de sus usos y costumbres.</p>	<p>En cuanto al fortalecimiento de la educación propia y más aún de la enseñanza y recuperación de los valores ha sido escasa, desapareciendo la asignatura de ética y valores, buscando espacios para su transversalización por medio de otras materias como: el castellano, las matemáticas y las ciencias naturales.</p>

Análisis de la información

En su escaso tiempo de formación, la Institución Educativa Bilingüe Awá Técnico Agro Industrial Pianulpi se ha esmerado por implementar y fortalecer los valores de los educandos. A lo largo de la creación del Mapa Parlante relativo a valores, se destaca cómo algunos estudiantes no aportan al mejoramiento de este problema, tal vez manifestándose con estados de inconciencia hacia algunos de sus actos. Dentro de esta representación se refleja la falta de sentido de pertenencia de los niños y niñas en cuanto el trato que le dan a los recursos naturales que hacen parte de su entorno y los que están fuera de él también. La intolerancia ha llevado a los educandos a agredirse mutuamente, generando conflictos dentro de la institución, evidenciando la intransigencia de algunos padres de familia, que se sienten ofendidos, en algunos casos, por los llamados de atención que se les aplican a sus hijos, sin razonar sobre los errores que estos cometen en contra de los seres vivos que existen en su ambiente y la falta de respeto ante estos. El contexto en el cual vivimos está siendo cada vez más desmejorado, por factores que no dependen de los educandos, sino de los padres que tienen que sobrevivir en medio del uso de cultivos de uso ilícito, o por lo menos de la herencia que esto ha dejado en cuanto la mala cultura. Cuando se habla de mala cultura, es ese ejemplo que se vive cada día, donde los padres cabeza de familia, una vez se ha llevado a cabo las cosechas, se dedican al alcohol y al uso de la prostitución, perdiendo definitivamente sus usos y costumbres en el ambiente familiar. El descuido de padres y madres ha generado la falta de orientación y la enseñanza en valores, esos valores que se han convertido en antivalores. Del mismo modo se evidencia de la falta de motivación de los aprendices Awá, para responder a sus clases, al mal manejo que le dan a los residuos sólidos, sin importar si estos contaminan o no. Y ni hablar de los espacios de recreación, los cuales son destruidos sin tener en cuenta que es para ellos mismos, para su recreación. Más preocupante aun, como se argumentó en el D.R.P., la falta de participación de líderes, líderesas y mayores Awá en la comunidad educativa, debilitándose de esta forma los valores ancestrales y toda esa herencia de la ancestralidad que sustenta la identidad cultural, que se ha venido heredando de generación en generación.

Información recurrente

Los padres se dedican al alcohol y al uso de la prostitución, perdiendo definitivamente sus usos y costumbres en el ambiente familiar.

El descuido de padres y madres ha generado la falta de orientación y la enseñanza en valores.

Ambiente devastador de la familia hacia los hijos en la mayoría.

La falta de participación de líderes, líderesas y mayores Awá en la comunidad educativa, debilitándose de esta forma los valores ancestrales y toda esa herencia de la ancestralidad.

Contamos con estudiantes insensibles, déspotas y agresivos.

Los Awá practican la ética desde el punto de vista de la armonización de su ambiente.

El único objetivo de la comunidad Awá es el rescatar sus usos y costumbres y la pervivencia de los buenos valores que dejaron los mayores.

Hacen un mal uso de los residuos sólidos, sin importarles si contaminan o no.

Son pocos los padres que transmiten la buena conducta para la protección del medio ambiente.

2.4.2 Interpretación de la información – Categoría ‘Valores’. El proceso de la sistematización permite hallar las “Categorías inductivas”, las cuales son el resultado del examen de la información recurrente de la “matriz de vaciado”. En otras palabras, estas categorías inductivas constituyen una temática que se pretende interpretar, ampliando su contenido conceptual en relación con lo expresado en el “Árbol de problemas”, el cual constituye la hoja de ruta de esta investigación. La inducción propia del proceso de investigación cualitativa permite extractar en “categorías” y mediante el diseño del “campo semántico” facilitar la interpretación. Es preciso hacer

una pregunta ¿Qué es interpretar en un proceso investigativo? “Se define al acto de *interpretar* como el hecho de atribuir a una cosa cierto significado o que sirve para explicar éste, pero también es sinónimo de explicar, comentar, traducir, describir o quizás parafrasear” (Cerde, 2011, p. 442). En concordancia con la respuesta de Cerde (2011), los investigadores tratan de “explicar”, “traducir” y “describir” las categorías que por el proceso de inducción se han identificado en la “Categoría sobre Valores” en el Diagnóstico Rural Participativo (D.R.P.).

Este estudio ha permitido identificar una realidad que se pretende intervenir con base en lo educativo, es decir, que las dificultades encontradas sirven de puntos de referencia para incorporar elementos y saberes culturales en el currículo para educar. Los temas se deben ampliar y destacar para lograr un mejoramiento respecto de la problemática expuesta en el respectivo mapa parlante y deben guardar una relación directa con el “Árbol de problemas”.

2.4.3 Categorías inductivas respecto de los valores para el pueblo Awá.



Figura 5. Campo semántico de categorías inductivas – Valores.

2.4.3.1 Fortalecimiento de la Educación propia.

Cuando se menciona los principios en el marco del Sistema Educativo Indígena Propio, en términos generales, se hace referencia a las orientaciones indispensables para el enfoque

educativo, que en muchos casos se concretizan desde los fundamentos de la “educación propia”. Estos principios se consideran la esencia de los pueblos y permiten la permanencia y reconstrucción de la cultura en cualquier espacio donde se desenvuelva. (CONTCEPI, 2013, p. 42).

Entre los principios de la educación propia se cuenta con: a) la territorialidad, b) la espiritualidad indígena, c) la familia, d) las lenguas y otras formas de comunicación. Éstos son imprescindibles para todo proceso de educación propia en los diversos pueblos indígenas, pero se aclara: “esto no significa que sean los únicos principios que orienten la educación propia, puesto que cada pueblo tiene unas realidades y concepciones diferenciadas y se trata de potenciar la unidad de los pueblos desde las diferencias” (CONTCEPI, 2013, p. 42).

Territorialidad.

El siguiente texto sobre la territorialidad tiene una gran importancia, si se considera que son conceptos que implican una significación propia de un pueblo indígena. El territorio no es un sector geográfico, es algo más, es indispensable mencionarlo en el contexto de la “educación propia”; por esta razón se ha preferido contar con el texto original de: CONTCEPI (2013):

La territorialidad es la concepción que cada pueblo tiene sobre su territorio, asumiéndolo como un espacio sagrado, donde se desarrolla la integralidad de la vida y la tierra es nuestra madre y maestra. Ella está integrada por seres, espíritus y energías que permiten un orden y hacen posible la vida.

La territorialidad es fundamental para la educación propia de los pueblos indígenas, dado que es el espacio natural donde se desarrolla el ciclo de vida de los diversos seres de la naturaleza. En el territorio están los bosques, árboles, piedras, páramos, lagunas, ríos, quebradas, pantanos, cerros y montañas, concebidos desde la antigüedad como sagrados, por eso son venerados y respetados por los pueblos, de ellos depende la vida. La madre tierra es el espacio donde reposa la ley de origen, que orienta el orden que debemos cumplir para mantener la vida. La territorialidad es fuente de conocimiento, de armonía y equilibrio entre nosotros mismos y con la naturaleza de acuerdo a los saberes de cada cultura. Nosotros como parte de nuestra madre tierra debemos respetarla y valorarla, es así como se da la educación en nuestros pueblos. (p. 42).

2.4.3.2 Formación de líderes y lideresas. En su escaso tiempo de formación, la Institución Educativa Bilingüe Awá Técnico Agro Industrial Pianulpi se ha esmerado por implementar y fortalecer los valores de sus educandos. Sin embargo, en el Diagnóstico Rural Participativo, en lo que se refiere a los valores, algunos descuidan esta formación axiológica. Se puede interpretar esta actitud de ausencia como una falta de consciencia frente a la responsabilidad de sus actos o también como una falta de

sentido de pertenencia de los niños y niñas. Asimismo, se vive la intolerancia, a tal punto de agredirse mutuamente, lo cual genera conflictos dentro de la institución. Se considera grave la intransigencia de algunos padres de familia, que se sienten ofendidos por los llamados de atención que se hace a sus hijos. Esta actitud errónea de los padres de familia no hace nada bien, ni a la familia ni a la institución, ya que esto se considera una de las causas de la actitud de irrespeto frente a sus compañeros y a los seres vivos cercanos en la naturaleza. El descuido de padres y madres ha generado la falta de orientación y la enseñanza en valores, esta realidad ha causado el incremento de antivalores, ejemplo de ello: a) El desinterés en la formación en valores humanos; b) la ausencia de motivación de los aprendices Awá para responder a sus clases; c) el mal manejo que le dan a los residuos sólidos, sin importar si estos contaminan o no; de igual manera, d) el desinterés en el cuidado de los espacios de recreación y que en ocasiones se llega a la destrucción intencionada de los mismos, en detrimento de espacios de esparcimiento de los niños y los jóvenes. En el D.R.P., se argumentó la falta de participación de líderes, lideresas y mayores inkal Awá en la comunidad educativa. Se considera como algo urgente la formación de líderes y lideresas, que aporten con su dinamismo propio del joven, para que se vayan tornando en valores los antivalores existentes.

2.4.3.3 Trabajo con padres de familia. La familia es la primera célula responsable en formar al individuo, además, hace parte del proceso formativo de una institución educativa. Existe la convicción sobre la importancia de formar a padres de familia como cooperadores de la filosofía institucional, y más que esto, son los padres quienes facilitan la permanencia de una espiritualidad indígena, son los continuadores de una educación propia. La educación propia se sustenta en la espiritualidad Awá, y espera que las nuevas generaciones sean un eslabón para la permanencia de una cosmovisión tan profunda como la espiritualidad Awá.

En el pasado Encuentro Mundial de las familias, el Papa Francisco reconoce la urgencia de retomar los valores para recuperar la paz y el bien; estos valores formativos son:

La dignidad, se aprende en el hogar cuando los padres se tratan mutuamente con respeto. El bien trae la paz interior, gozo y madurez. **Honestidad** es actuar conforme a la voluntad divina y a la propia consciencia. **Responsabilidad** es cumplir con las obligaciones sin presiones inmediatas. La **verdad** es la adecuación de la realidad y el pensamiento. (...). **Fidelidad** es tener fe, y confiar en Dios y en los demás. **Justicia** es dar a cada quien lo que se le debe dar. La **generosidad** es dar lo que todavía se desea. (...). **Lealtad** es actuar de acuerdo con la ley de la amistad y de las instituciones. (...). La **honorabilidad** es el respeto por los bienes ajenos y esfuerzo por conseguir los propios. (...). **Amistad** es afecto que se tiene hacia el otro y que hace procurar su bien. **Alegría** es la manifestación del gozo ante un bien y expresión de la felicidad. **Solidaridad** consiste en hacerse [solidario] con los demás para satisfacer juntos las necesidades mutuas. (...). **Tolerancia** es dar importancia debida al que tiene, por su dignidad, no por sus

circunstancias. (...). El **bien común** es la búsqueda de la felicidad de todos. **Igualdad** es un trato libre de impunidad y corrupción. **Respeto** es reconocer la dignidad propia de los demás. (...). **Hospitalidad** es acoger a quien está en desgracia. La **Paternalidad** es procurar el bien de los hijos. (O’Farril, 2009, s.p.).

Los valores mencionados tienen validez con relación a los valores que se proponen en los documentos del pueblo AWÁ, los cuales son: *El derecho mayor, la educación propia, el respeto por los sabedores, el mandato educativo, entre otros*. Por esta razón se ha considerado necesario incluir una de las Declaraciones del Encuentro Mundial de las familias (2009), convocado por el Papa Francisco:

La familia es el primer contexto de aprendizaje para las personas y en este sentido es importante aclarar que, en su seno, aprenden no solo los niños sino los adultos. La familia ofrece protección a sus miembros. También ella contribuye a la socialización de los hijos en relación a los valores socialmente aceptados. (...) Los padres son el modelo más importante para los niños y jóvenes que crecen y los niños crecerán haciendo lo que sus padres hacen, en lugar de lo que ellos dicen. Si los padres no dan buen ejemplo, no pueden esperar normas elevadas en sus hijos.

Al respecto, Valenzuela (2009), señala ‘La familia a la que pertenece el individuo es el determinante más esencial de su conducta y las diversas normas que lo guiarán a través de la vida, son establecidas en el hogar’.

La familia es, por tanto, la primera escuela de virtudes humanas sociales, que todas las sociedades necesitan; por medio de ella se introduce en la sociedad civil a las personas. Es por ello necesario que los padres consideren la importancia que tienen la familia en la formación de los futuros ciudadanos. (Pire, 2010, s.p.).

La familia formadora de valores.

La familia es la primera escuela de virtudes humanas sociales, que todas las sociedades necesitan; por medio de la familia se introduce en la sociedad civil a las personas. Es por ello necesario que los padres consideren la importancia que tiene la familia en la formación de futuros ciudadanos. (Pire, 2010, s.p.).

La participación de la familia en la escuela tiene importantes fundamentaciones:

- Porque sólo conjugando el papel formativo de las escuelas, con las responsabilidades de las familias, es posible garantizar a todos una buena educación.
- Porque la escuela y educación pública se definen en torno al valor de la participación y la democracia y en ese terreno, a las familias les corresponden sus propios derechos y sus deberes.

En general, tanto padres como profesores coinciden en la necesidad de complementar su participación en la tarea educativa. Los maestros/as sabemos que nuestra actuación con los niños/as debe estar en conexión con sus experiencias fuera del centro educativo, para asegurar la personalización y para que lo vivido y aprendido en la escuela tenga apoyo y continuidad dentro de las familias. La familia junto con la institución escolar y la comunidad en general deben trabajar por una educación más integral de los hijos, que tenga en cuenta muchos más factores que ayuden a su desarrollo. Debido a esta responsabilidad es importante que los padres se formen y se informen sobre todo lo relacionado con la educación con el fin de poder actuar. (Rodríguez y García, 2010, s.p.).

2.4.3.4 Cuidado del medio ambiente. Es necesario educar con el trabajo directo en la comunidad educativa, especialmente en la toma de consciencia entre la juventud, ya que se encuentran en la edad de formación, para esta formación se conjuga la familia, la escuela y el ambiente. En este contexto, Campaner y De Longhi (2007) expresan: “desde esta perspectiva el propósito fundamental de la Educación Ambiental estaría relacionado con la formación de ciudadanos comprometidos socio ambientalmente, con capacidad crítica y reflexiva que les permita analizar el mundo que les rodea” (p. 443).

Es pertinente, además, evaluar la formación recibida, ser conscientes del impacto que producen las propias actuaciones, porque en todo grupo humano existe interacción que modifica el comportamiento social, y es precisamente esto lo que se desea para los jóvenes Awá, una orientación hacia el cuidado del medio ambiente, una educación propia que esté orientada al cuidado de la naturaleza, ya sea el río, la selva, la escuela. Desde esta realidad es posible despertar el amor hacia la institución en toda la comunidad educativa, ya que es indispensable para su formación.

Novo (2010) refiere:

Una característica del movimiento de Educación Ambiental (EA). En sus orígenes, (...), es el hecho de que se inicia desde las bases educativas. Son los maestros quienes realizan los primeros ensayos de EA, muchas veces en el seno de trabajos de campo, en asignaturas de Ciencias Naturales, actividades de conocimiento del medio, de cuidado y conservación de la naturaleza, de estudios del entorno, etc. (s.p.).

En esta línea de pensamiento, la tarea consistió en convencer, también desde las bases, a las autoridades educativas con respecto a la EA, teniendo en cuenta que ésta tenía que ser una dimensión que involucrara todo el currículo, además, no se encuentra enunciada la solicitud de una nueva asignatura para el currículo escolar, por lo tanto, este proceso formador es transversal (Novo, 2010).

Profundización en la idea de «calidad de vida».

Abandonando definitivamente su falsa identificación con el «nivel de vida» que, medido a través de indicadores cuantitativos, no alcanza a dar cuenta de toda la riqueza y matices que serían necesarios. Calidad de vida entendida desde la perspectiva de «ser más» y no desde la de «tener más», orientada fundamentalmente a la recuperación de los valores esenciales para la felicidad humana (armonía y equilibrio en el uso del entorno, en las relaciones con los otros, en el desempeño de las propias tareas, en la organización de los núcleos familiares, sociales, etc.) (Novo, 2010, s.p.).

El valor de los contextos.

Los problemas ambientales no pueden ser abordados jamás desde un punto de vista simplemente teórico, descontextualizado de la realidad. Cada problema lo es en la medida en que se da en un contexto concreto, y es ahí, en ese ámbito, donde adquiere sentido el análisis y la propuesta de alternativas. [Según lo considera y corrobora], el protagonismo de las comunidades en su propio desarrollo. Este principio, que está en la raíz del desarrollo sostenible, parece comúnmente aceptado y diariamente consultado. (Novo, 2010, p. 94).

2.4.3.5 Desarrollo del lenguaje en la adolescencia. El lenguaje es la base de la comunicación de todo ser humano. En el escenario educativo su desarrollo hace posible la competencia comunicativa exitosa, lo cual ofrece varias ventajas para las personas que la obtienen. En esta ocasión, se necesita ofrecer orientaciones para mejorar el lenguaje practicado por los estudiantes de la I.E.B.A.T.A.P., el cual es un compromiso adquirido por los educadores a través del desarrollo de la investigación.

Al respecto, se incluye un acierto:

El desarrollo del lenguaje está enmarcado dentro del proceso de desarrollo evolutivo de las personas. Por tanto, está dentro de unas etapas que se caracterizan los periodos evolutivos y presentan, con las lógicas variaciones individuales, unas características individuales y otras generales.

El desarrollo comienza en la primera infancia con su adquisición, pero se extiende durante los años posteriores. (Educa y aprende, 2019, párr. 1).

A continuación, en la Figura 6, se incluye “Algunos consejos para estimular el desarrollo del lenguaje en la adolescencia”.

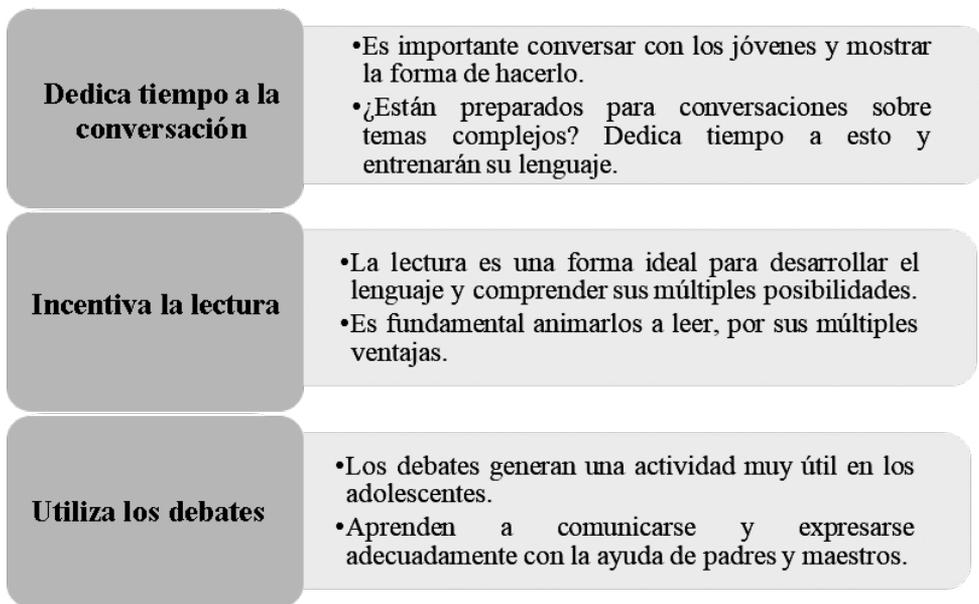


Figura 6. Algunos consejos para estimular el desarrollo del lenguaje en la adolescencia.
Fuente: Educa y aprende, 2019.

Otros consejos para padres o maestros:

1. **Cuida tu lenguaje; los niños y niñas aprenden por imitación**, aprenden a hablar y a expresarse imitando a las personas cercanas que escuchan.
2. **Deja que se expresen**, no hables por ellos, pregúntales y déjales que nos den su opinión.
3. **Integrales en conversaciones y debates familiares**. No les excluyas, están preparados para ello.
4. **Déjales sus tiempos de reflexión y de silencio**. El silencio es importante para favorecer la reflexión. (Educa y aprende, 2019, párr. 9).

2.4.4 Categoría: ‘Lo Cultural’.



Categoría: Lo Cultural

En este momento se expresó cómo los jóvenes Awá y la comunidad educativa en general han ido perdiendo el arraigo sobre sus usos y costumbres y, a la vez, han asumido otros estilos de vida, que han impuesto el narcotráfico y la violencia dentro de su comunidad.

Figura 7. Construcción del Mapa parlante relativo a lo Cultural.

Cuadro 4. Matriz de vaciado - Mapa parlante relativo a lo Cultural, sobre los estudiantes desde los docentes

Para llevar a cabo la socialización del contenido del mapa parlante, los participantes se apoyaron en las siguientes consideraciones:

- ¿Cuáles creen que son las causas que han generado el desarraigo de la cultura Awá en su territorio?
- ¿El compartir el territorio Awá con los mestizos y afros ha hecho que se pierda su cultura?

R// La familia para los Awá es una de las principales bases de la cultura, porque es a través de ella que los indígenas aprenden lo que deben enseñar a sus hijos. Los pueblos indígenas, en especial los Awá, tienen sus propias cosmovisiones, y estas son el corazón de su cultura, que se ha venido desmejorando a lo largo de los años por muchos motivos: como son la siembra de cultivos de uso ilícito, que han traído el desarraigo de sus usos y costumbres. Los educandos de la Institución Educativa Bilingüe Awá Técnico Agroindustrial Pianulpi desconocen totalmente la cosmovisión del pueblo Awá, principalmente mostrándose apáticos y reacios a su propia cultura. Además de esto, los educandos Awá comparten su ambiente de aprendizaje con otros aprendices, Afros y Mestizos, que desconocen de su cultura, pero que tienen en su mayoría las intenciones de aprenderla. Además de esto la cultura se ha venido perdiendo por la apatía, la timidez o el desinterés a hacer parte de ella, ya que, en el mundo globalizado de hoy en día, donde las tecnologías, la moda y los cambios de su contexto es algo inminente, no ayudan al fortalecimiento de las mismas. Vivimos en un mundo interconectado, gracias a las redes sociales que han mejorado la comunicación, pero hablarles a los estudiantes Awá, que son hijos de la montaña y que sus padres son dos Barbachas, es totalmente desconocido para ellos. Además de un contexto desmejorado por la violencia, nos encontramos con los avances de la sociedad, y en medio de todo esto, los recursos naturales que son los que generan vida, esa es la verdadera cultura del Ser Awá protector de todos estos recursos, ignora que debe de utilizar las tecnologías para preservar su medio, para concientizar a los que hacen parte de su territorio, incluyendo a Mestizos y Afros de la importancia de nuestra Madre tierra.

El desconocimiento de saber de dónde viene el Awá, ha generado la pérdida de la oralidad, medio por el cual el indígena se ha comunicado por muchas generaciones, incluyendo su idioma, pero esto dentro de la institución no se practica, el dialogo entre pares se ha venido perdiendo, colocando en el medio el WhatsApp o el Messenger que ha venido a suplantar esta forma de comunicación en los jóvenes y adultos. La tarea es ardua para los Mayores, padres de familia y orientadores, que luchan cada día para fortalecer los usos y costumbres del ser Awá, y en medio de todo esto está el docente, como el pilar que sostendrá las estrategias, para que el educando Awá no se pierda dentro de un contexto globalizado. Algunas comunidades defienden y protegen su cosmovisión valorando lo existente dentro del territorio. Además de esto, se desconoce dentro de la institución el significado de los cuatro mundos, de los sitios de aprendizaje; que no son más que los espacios que los docentes pueden utilizar para que los educandos aprendan diferentes temas. Estos espacios de aprendizaje son: La **casa**, la **finca**, **ríos** y **quebradas**, los **sitios sagrados como la montaña**, los **caminos** y la **escuela**, como último lugar de aprendizaje que se introduce en el **territorio**, para el **intercambio con otras culturas**. Fortalecer la cultura para las comunidades Awá, es girar dentro de sus **cuatro mundos**, que son: El tiempo mientras está en el vientre, la dieta de la madre y hasta que el niño tiene 1 año. El segundo mundo, comprende desde los 7 años aproximadamente, teniendo en cuenta las prácticas de vida está dividido en dos etapas: la primera, comprende desde 1 hasta 3 años; la segunda etapa, va desde los grados 4.º y 5.º, educación preescolar y básica primaria. El tercer mundo: desde los 11 años aproximadamente. Teniendo en cuenta las prácticas de vida, está dividido en dos etapas: la primera, desde los 8 hasta los 13 años, dura cuatro años; la segunda, desde los 14 hasta los 18 años, dura cuatro años (Educación básica secundaria y media). Y el cuarto mundo, de la vida que en occidente se conoce como adulta, comprende las decisiones que se tomen respecto a la profesionalización, especialización en saberes propios de la cultura, consolidación de una familia, continuidad del proyecto de vida, teniendo en cuenta sus usos y costumbres como *Inkalnkal Awá*. Dentro de la cosmovisión del pueblo Awá, estos cuatro mundos tienen significados más profundos, que todos los padres de familia, docentes y educandos deben conocer para el fortalecimiento de sus usos y costumbres.

2.4.4.1 Sistematización de la información.

Cuadro 5. Matriz de sistematización – Mapa parlante subcategoría ‘lo cultural’

Sistematización de la información	Información recurrente
<p>Mapa parlante relativo a lo Cultural de los estudiantes, desde los docentes de la Institución Educativa Bilingüe Awá Técnico Agroindustrial Pianulpi.</p> <p>La familia para los Awá es una de las principales bases de la cultura, porque es a través de ella que los indígenas aprenden lo que deben enseñar a sus hijos. Los pueblos indígenas, en especial los Awá, tienen sus propias cosmovisiones, y estas son el corazón de su cultura, que se ha venido desmejorando a lo largo de los años por muchos motivos: como son la siembra de cultivos de uso ilícito, que han traído el desarraigo de sus usos y costumbres.</p>	<p>Los Awá tienen sus propias cosmovisiones, y éstas son el corazón de su cultura, que se ha venido desmejorando a lo largo de los años.</p> <p>La comunidad educativa Bilingüe Awá Técnico Agroindustrial Pianulpi conoce parcialmente de la cosmovisión del pueblo Awá.</p>

Sistematización de la información

Los educandos de la Institución Educativa Awá Técnico Agroindustrial Pianulpi **desconoce totalmente de la cosmovisión** del pueblo Awá, principalmente demostrándose **apáticos y reacios a su propia cultura**. Además de esto, los educandos Awá comparten su ambiente de aprendizaje, con otros aprendices, **Afros y Mestizos**, que **desconocen de su cultura, pero que tienen** en su mayoría las **intenciones de aprenderla**. Además de esto, **la cultura se ha venido perdiendo ante** la apatía, la timidez o el **desinterés a hacer parte de ella**, ya que, **en el mundo globalizado de hoy en día, donde las tecnologías, la moda y los cambios de su contexto es algo inminente**, no ayudan al fortalecimiento de las mismas. Vivimos en un mundo interconectado, gracias a las redes sociales que han mejorado la comunicación, pero **hablarles a los estudiantes Awá, que son hijos de la montaña** y que sus padres son dos Barbachas, **es totalmente desconocido para ellos**. A demás de **un contexto desmejorado por la violencia**, nos encontramos con los avances de la sociedad, y en el medio de todo esto los recursos naturales que son los que generan vida, esa es la verdadera cultura del **Ser Awá protector de todos estos recursos**, e ignora que debe **utilizar las tecnologías para preservar su medio, para concientizar a los que hacen parte de su territorio**, incluyendo a Mestizos y Afros, sobre la importancia de nuestra Madre tierra. El **desconocimiento** de saber de dónde viene el Awá, **ha generado la pérdida de la oralidad**, medio por el cual el indígena se ha comunicado por muchas generaciones incluyendo su idioma, pero esto dentro de la institución no se practica, **el dialogo entre pares se ha venido perdiendo**, colocando en el medio el WhatsApp o el Messenger, que ha venido a suplantar esta forma de comunicación en los jóvenes y adultos. La tarea es ardua para los Mayores, **padres de familia y orientadores**, que **luchan cada día para fortalecer los usos y costumbres** del ser Awá, y en medio de todo esto está el Docente, como el pilar que sostendrá las estrategias, para que el educando Awá no se pierda dentro de un contexto globalizado. Algunas comunidades defienden y protegen su cosmovisión valorando lo existente dentro del territorio.

Además de esto, **se desconoce dentro de la institución el significado de los cuatro mundos**, de los sitios de aprendizaje, que no son más que los espacios que los docentes pueden utilizar para que los educandos aprendan diferentes temas. Estos espacios de aprendizaje son: La casa, la finca, ríos y quebradas, los sitios sagrados como la montaña, los caminos y la escuela, como último lugar de aprendizaje que se introduce en el territorio para el intercambio con otras culturas.

Información recurrente

La cultura se ha venido perdiendo ante la apatía, la timidez o el **desinterés a hacer parte de ella** (Comunidad Educativa).

En el mundo globalizado de hoy en día, donde las tecnologías, la moda y los cambios de su contexto son algo inminente, el Ser Awá, **protector de todos estos recursos**, ignora que debe **utilizar las tecnologías para preservar su medio, para concientizar a los que hacen parte de su territorio**, incluyendo a Mestizos y Afros, sobre la importancia de nuestra Madre tierra.

El **desconocimiento** de saber de dónde viene el Awá, **ha generado la pérdida de la oralidad**, medio por el cual el indígena se ha comunicado por muchas generaciones.

Fortalecer la cultura para las comunidades Awá, **es girar sobre los cuatro mundos**.

La oralidad se pierde como medio de comunicación y transmisión de la cultura.

Dentro de la cosmovisión del pueblo Awá, estos cuatro mundos tienen unos significados más profundos, **que todos los padres de familia, docentes y educandos deben conocer** para el fortalecimiento de sus usos y costumbres.

Fortalecer la cultura para las comunidades Awá es girar sobre los **cuatro mundos**, que son: El tiempo mientras está en el vientre, la dieta de la madre y hasta que el niño tiene 1 año. El segundo mundo, desde los 7 años aproximadamente, **teniendo en cuenta las prácticas de vida**, está dividido en dos etapas: la primera, comprende desde 1 hasta 3 años; la segunda etapa, desde los grados 4.º y 5.º, educación preescolar y básica primaria. El tercer mundo: desde los 11 años aproximadamente. Teniendo en cuenta las prácticas de vida, está dividido en dos etapas: la primera, desde los 8 hasta los 13 años, dura cuatro años; la segunda, desde los 14 hasta los 18 años, dura cuatro años (Educación básica secundaria y media). Y el cuarto mundo, de la vida que en occidente se conoce como adulta, comprende las decisiones que se tomen respecto a la profesionalización, **especialización en saberes propios de la cultura, consolidación de una familia**, continuidad del proyecto de vida, teniendo en cuenta sus usos y costumbres como *+nkal Awá*. Dentro de la cosmovisión del pueblo Awá, estos cuatro mundos tienen unos significados más profundos, **que todos los padres de familia, docentes y educandos deben de conocer** para el fortalecimiento de sus usos y costumbres.

2.4.4.2 Interpretación de la información. En esta parte de la investigación, los investigadores se hacen la siguiente pregunta: ¿Cuál es el sentido del compartir la información recibida a través del D.R.P.?

El Diagnóstico Rural Participativo, como su nombre lo indica, es el reflejo de la realidad que vive la comunidad Educativa Awá, más concretamente de la Institución Educativa Bilingüe Awá Técnico Agroindustrial Pianulpi –I.E.B.A.T.A.P.–. Es evidente la sinceridad con la que se han expresado en el diagnóstico, puesto que hay situaciones que se describe con toda la crudeza de los hijos de su propia tierra y de su propia institución. Esta forma de expresar, para el investigador, es el medio por el cual puede acercarse a la realidad, y luego de realizar los procesos necesarios brindar la ayuda pertinente. Es necesario aclarar que se utiliza información de documentos como el SEIP (CONTCEPI, 2013) y de la UNIPA, para lograr comprender el alcance de las expresiones, ya que detrás de éstas, se encuentra un lamento, una preocupación y una esperanza.

2.4.5 Categorías inductivas sobre ‘Lo Cultural’.

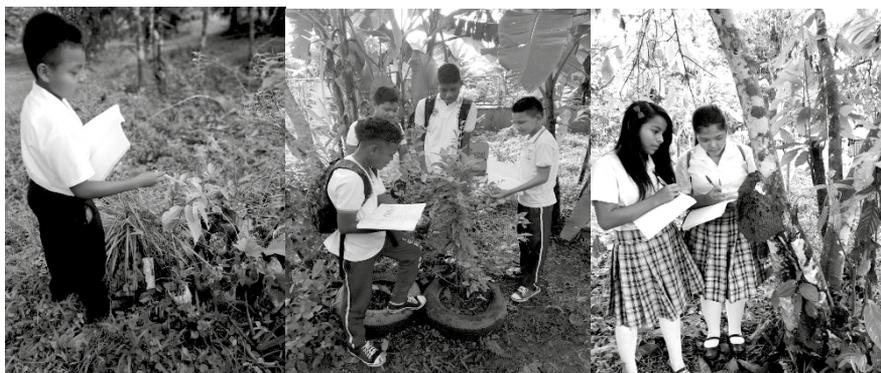


Figura 8. Estudiantes en la práctica del Tejido: aprendizaje, Naturaleza, producción y medicina tradicional.

Fuente: Registro fotográfico Jhon Alexander Riveros Jiménez.

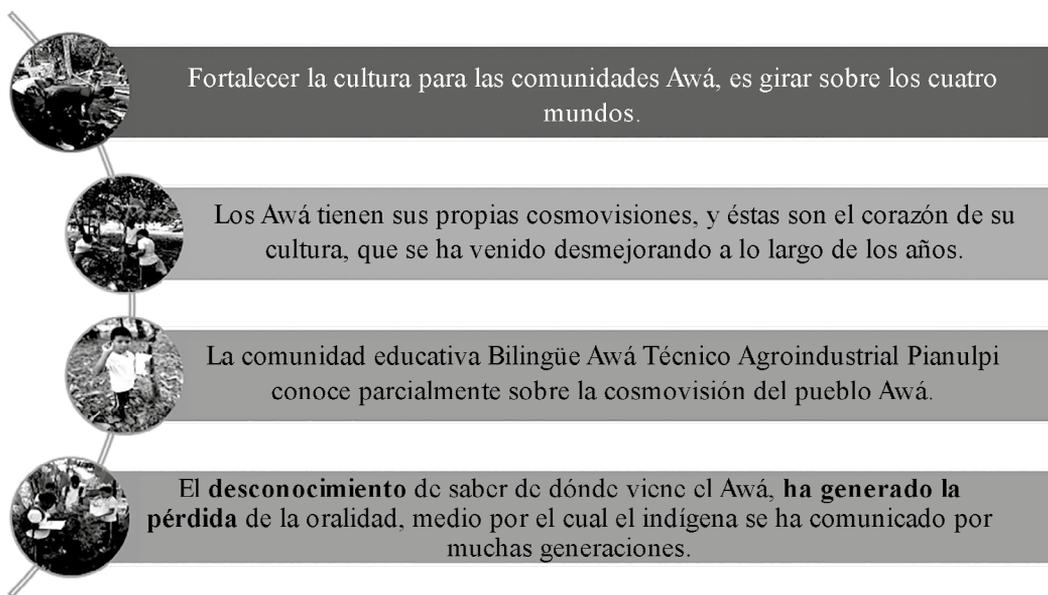


Figura 9. Categorías inductivas relativas a ‘Lo cultural’.

Con respecto a la primera categoría inductiva en el proceso de interpretación de resultados, se trata de profundizar sobre los alcances que tiene en beneficio de los destinatarios de esta obra. Entonces, se hace referencia desde el proceso de sistematización: “Fortalecer la cultura para las comunidades AWÄ, es girar sobre los cuatro mundos” (ver Figura 9).

Para iniciar la interpretación es necesario mencionar que:

Los cuatro mundos son la extensión del mismo territorio sin el cual no hay posibilidad de vida. El territorio es una dimensión esencial para los pueblos indígenas, porque los mayores y sabios derivan de él, los conocimientos y sustentos de la vida (UNIPA, 2015, p. 30).

Cuadro 6. *Mundos de aprendizaje*

Mundo	Descripción	Duración de cada mundo	Equivalencia con el Sistema Educativo tradicional
<i>Maza su</i> - primero	Incluye el tiempo mientras está en vientre hasta que el niño o niña tiene 1 año.	6 años.	Gestación, natalidad y primera infancia.
<i>Pas su</i> - Segundo	Desde los 7 años aproximadamente. Teniendo en cuenta las prácticas de vida, está dividido en dos etapas (...)	5 años.	Educación preescolar y Básica primaria. 1.º a 5.º
<i>Kutña su</i> - tercero	Desde los 11 años aproximadamente. Teniendo en cuenta la práctica de vida, está dividido en dos etapas (...)	8 años.	Educación Básica secundaria y media.
<i>Ampara su</i> - cuarto	Es el mundo de la vida que en occidente se conoce como adulta. Comprende las decisiones que se tomen respecto de la profesionalización (...)	Indefinido.	Educación universitaria o decisiones laborales y familiares.

Fuente: UNIPA (2015).

La categoría inductiva: “Los Awá tienen sus propias cosmovisiones, y éstas son el corazón de su cultura, que se ha venido desmejorando a lo largo de los años”, constituye para la comunidad educativa una alerta que se debe atender. Acorde con los objetivos trazados desde el primer momento, esta parte de la investigación es importante dentro del P.E.C., por tanto, amerita profundizar sobre esta realidad. Los diferentes apartes, que a continuación se escriben, ayudan al empoderamiento de las concepciones que hacen parte de la cosmovisión del pueblo Awá.

2.4.5.1 Usos y costumbres del pueblo Awá.

Los Pueblos Indígenas históricamente han mantenido su diferencia cultural a través de procesos de socialización, mediante los cuales han transmitido, internalizado y recreado permanentemente su forma de ver el mundo y de interactuar en su espacio vital. Todo grupo comparte unos

valores y la interiorización de estos le permite la convivencia armónica y cohesionada, así como el establecimiento de relaciones con otros grupos.

Es así como la cultura se sustenta en los usos y costumbres de un grupo, Es así como la cultura se sustenta en los usos y costumbres de un grupo, dependiendo de que las nuevas formas de actuar, creencias, modos de producción, organización y relación social estén apuntando o no a un modelo de vida y sociedad que le garantice su permanencia y persistencia en el mundo, de manera satisfactoria, es decir, de posibilidades territoriales de ser en el marco del control social. (CONTCEPI, 2013, p. 29).

La Institución Educativa Bilingüe Awá Técnico Agropecuario Pianulpi, entre las diferentes aportaciones en el D.R.P., expresa textualmente que “no conocen totalmente la cosmovisión del pueblo Awá”. Es difícil enfrentar esta situación con una sola intervención, por ello, es necesario un plan de capacitación atendiendo varios frentes.

2.4.5.2 Mitos o historias ancestrales orales.

Explican el origen, el estado del mundo y el devenir de la existencia. Relatan los hechos de creación, que son los que transmiten la intensidad necesaria para configurar los seres naturales, incluyendo a cada pueblo y cultura, trascienden en tiempos y espacios comunes, imprimiendo su presencia en la organización social y el comportamiento del ser. Los relatos míticos son orientadores y formadores de caminos, por cuyos recorridos se configura el sentido de la realidad y soluciones a problemas cotidianos. (CONTCEPI, 2013, p. 28).

Los textos que se proponen corresponden a la necesidad de dar respuesta a las inquietudes expresadas en el Árbol de problemas, desde donde se obtuvo una información valiosa y al mismo tiempo preocupante. Frente a la categoría inductiva sobre el “**Desconocimiento** de saber de dónde viene el Awá, que ha generado **la pérdida de la oralidad**, medio por el cual se ha comunicado el pueblo indígena por muchas generaciones”, se han encontrado dos realidades: la primera, el desconocimiento de un saber que se supone debe ser parte del ser Awá; y la segunda, la pérdida de la oralidad. Esta segunda parte constituye una consecuencia grave, puesto que, si no se conoce no puede generarse la competencia comunicativa. Sobre esto, es preciso recordar cómo los “sabedores” tratan de conservarla mediante los documentos.

Tradición oral.

La tradición oral de un pueblo o etnia es la “dinamizadora de los mitos que se dan a conocer en su propia lengua, la cual les confiere características internas y diferenciales a cada grupo o pueblo, además de su autoafirmación” (CONTCEPI, 2013, p. 29). Esta afirmación corrobora lo enunciado anteriormente. Si no se conoce algo, tampoco se puede compartir, más aún, tratándose de asuntos tan profundos como la cosmovisión de un pueblo.

Lengua.

La lengua Awapit, según la Organización Indígena de Colombia (ONIC) (s.f.), pertenece a “la familia lingüística Chibcha. Forma parte del dialecto Malla de los Sindaguas; está emparentada con el Chá palaa (idioma de la nacionalidad Chachi) y con el Tsa’fiqui (idioma de nacionalidad Tsa’chila)” (párr. 2). Además, el Awapit es una lengua aglutinante que añade diversos morfemas a la raíz. Esta lengua sintácticamente lleva un orden de la oración sujeto-objeto-verbo.

La cultura AWÁ.

La dinámica cultural en el pueblo inkal Awá es primordialmente promovida por los mayores (hombres y mujeres) en su condición de custodios del conocimiento tradicional heredado y a su vez los puentes para la conexión espiritual de la comunidad. Este rol lo cumplen en forma de sabios, médicos tradicionales y guías espirituales.

Los Awá, tienen una gran influencia de los pueblos campesinos que habitan la región, que afecta especialmente a las nuevas generaciones. Aspectos tradicionales, como el vestido, han desaparecido con el correr de los tiempos. En la mayoría de asentamientos se conservan prácticas como la cestería, cuya elaboración artesanal sigue siendo manual. En las regiones más pobres y apartadas todavía se fabrican utensilios en barro y madera, pero es muy común que ya no usen objetos de índole ancestral, pues han sido remplazados por objetos occidentales como encendedores, vasijas plásticas, termos, molinos, entre otros. Dentro de su cosmovisión el mundo está poblado de seres sobrenaturales. La magia cumple un papel importante al igual que la práctica de los rituales católicos (ONIC, s.f.).

2.4.6 Categoría: ‘Lo Intercultural’.

Categoría: Lo Intercultural

Mediante la participación de los convocados se demostró y se reflexionó sobre cómo los educandos comparten día a día con otros estudiantes de otras culturas, concluyendo que a pesar de esto no hay una relación activa y clases adecuadas que los motiven a compartir sus usos y costumbres.



Figura 10. Categoría: ‘Lo Intercultural’.

2.4.6.1 Mapa parlante relativo a lo “Intercultural”.

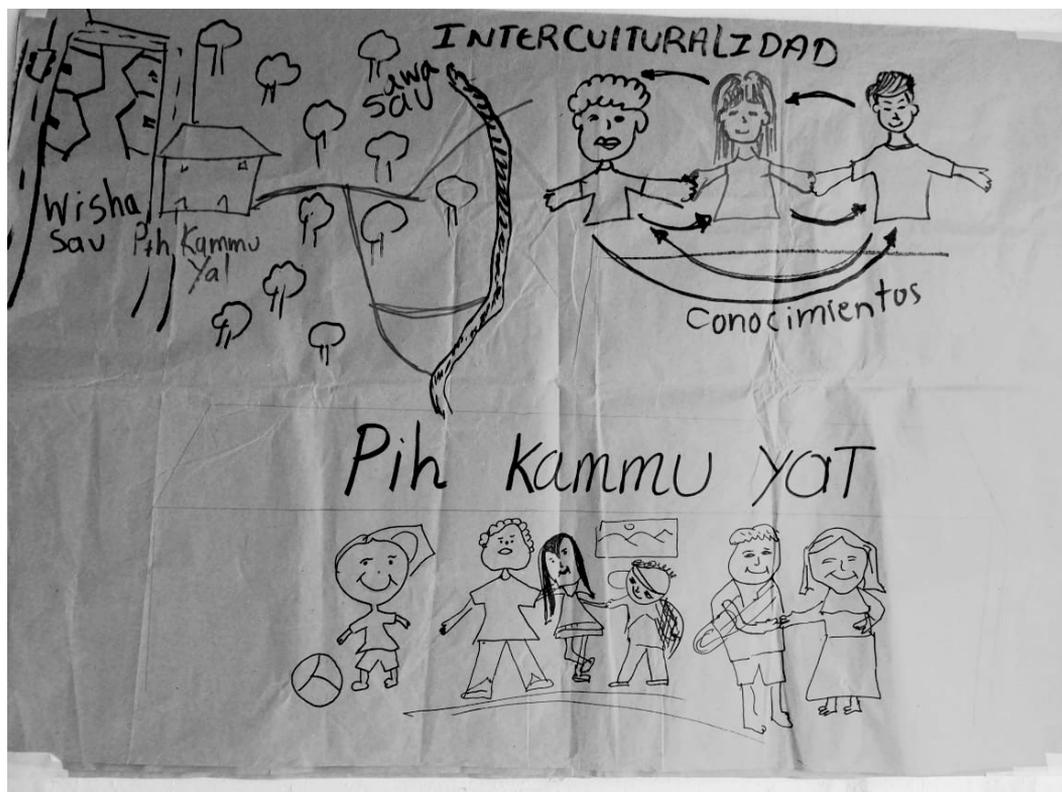


Figura 11. Mapa parlante: ‘Lo Intercultural’.

Para lograr un proceso de interpretación de la información, lo cual es el objetivo de este capítulo, ha sido necesario realizar los siguientes procesos: *Primero*, la socialización del contenido manifiesto del mapa parlante. Este contenido no lo interpreta cualquier foráneo, porque no entiende la intencionalidad de cada uno de los gráficos que se han plasmado en una hoja de papel. *Segundo*, la ubicación del contenido en forma escrita. *Tercero*, el proceso de sistematización de la información. *Cuarto*, la identificación de las categorías inductivas que surgen de la información recurrente o, en otras palabras, los conceptos que se expresa de manera insistente.

Cuadro 7. Matriz de vaciado. Socialización del mapa parlante relativo a 'Lo intercultural'

Se ayudó a la socialización del mapa parlante relativo a lo intercultural, con la siguiente consideración:

¿Existe integración entre la cultura Awá y la cultura occidental dentro de la Institución educativa bilingüe Awá Técnico Agroindustrial Pianulpi?

R//: Una de las preocupaciones más grandes del pueblo Awá, es lograr la integración de su cultura con otras diferentes. Por muchos años, por no decir décadas, los pueblos indígenas se han tenido que ir acostumbrado a convivir con otras formas de vida, Mestizos y Afros, pero sobre todo a los cambios que ha traído la sobrepoblación de su territorio, la contaminación y falta de sentido de pertenencia hacia sus propias tradiciones. Dentro de la organización UNIPA, se creó el Mando educativo, que tiene como expectativas integrar los conocimientos científicos de un mundo globalizado con la forma de vivir del ser Awá, buscando una relación de equidad para ambos, promover una educación propia e **intercultural** Bilingüe (Awapit- Castellano) fundamentada en **los cuatro pilares** del mandato educativo: (Unidad, Territorio, Cultura y Autonomía), orientado bajo las dinámicas del proceso: *kamtatkit-kamna-kamtatkit* (enseñar-aprender-enseñar). La educación del pueblo Awá se centra en el respeto a las tradiciones, usos y costumbres en el contexto educativo, pero también debe preparar a los educandos para el mundo actual.

La institución carece de esta articulación, ya que se ha impuesto la educación tradicional, donde tiene más relevancia los contenidos occidentales, sin ninguna estimulación para los aprendices Awá, Mestizos y Afros. La educación con enfoque intercultural está a medias, tratando lo uno y descuidando lo otro. El gran reto de la educación propia con enfoque intercultural es lograr la coordinación del pensamiento *Wisha* (Hombre Blanco) con el pensamiento tradicional del Awá.

Vivimos en un mundo enfrentado a los cambios culturales y tecnológicos, que han dejado de lado las formas de aprender de los educandos de la comunidad, especialmente de los jóvenes que hacen parte de la etnia Awá. Se trabajan con estándares impuestos, que en algunos casos no tienen en cuenta el contexto en el cual el alumno vive. Dentro de la institución educativa, algunos docentes desconocen la cultura de la etnia y muchas veces ignorándola, por no implementar métodos de investigación, planificación y socialización de los temas propios.

El contexto en algunos lugares no se presta para el fortalecimiento de la cultura, a pesar de que se vive a diario con muchos jóvenes que tienen diferentes tipos de pensamiento, pero las metodologías implementadas por los docentes no son las más adecuadas para tal fin. Dentro de la institución Educativa Bilingüe Awá Técnico Agroindustrial Pianulpi se ha notado como el intercambio entre culturas no se da, a pesar que los educandos son diversos en sus modos de pensar, actuar, comunicarse y desenvolverse con toda la comunidad educativa. A lo largo de la historia de los pueblos indígenas, se ha demostrado como han desarrollado ciertas habilidades para conocer de otros contextos diferentes a los de ellos, esto conlleva a la formación de las diferentes escuelas, donde se implementa la educación propia, pero complementado con lo de afuera, con las nuevas tecnologías y formas de pensar, siempre y cuando, no se deje de lado los usos y costumbres. En medio de esta problemática, está el Estado, que no hace ningún aporte positivo para el fortalecimiento de la interculturalidad dentro de las diferentes comunidades integradas por Mestizos, Negros e indígenas Awá. El aporte del gobierno no es el más alentador, adentrándose en algunas comunidades indígenas con las multinacionales que lo único que quieren es explotar los recursos naturales, recursos que son vigilados por el inkal Awá y que cada día se ve más desprotegido por parte de este. En conclusión, se tiene la influencia del *Wisha* y su cultura, que es mayoritaria en toda Colombia, han impuesto sus formas de pensar, de organización, religión y educación a los pueblos indígenas, comunidades y personas.

Cuadro 8. Matriz de sistematización - información del mapa parlante sobre 'Lo Intercultural'

Sistematización de la información	Información recurrente
<p>Una de las preocupaciones más grandes del pueblo Awá es lograr la integración de su cultura con otras diferentes. Por muchos años, por no decir décadas, los pueblos indígenas se han tenido que ir acostumbrado a convivir con otras formas de vida, Mestizo y Afros, pero sobre todo a los cambios que ha traído la sobrepoblación de su territorio, la contaminación y falta de sentido de pertenencia hacia sus propias tradiciones. Dentro de la organización UNIPA, se creó el Mando educativo, que tiene como expectativas integrar los conocimientos científicos de un mundo globalizado con la forma de vivir del ser Awá, buscando una relación de equidad para ambos, promover una educación propia e intercultural Bilingüe (Awapit-Castellano) fundamentada en los cuatro pilares del mandato educativo: (Unidad, Territorio, Cultura y Autonomía), orientado bajo las dinámicas del proceso : <i>kamtatkit-kamna-kamtatkit</i> (Enseñar-Aprender-Enseñar). La educación del pueblo Awá se centra en el respeto a las tradiciones, usos y costumbres en el contexto educativo, pero también debe preparar a los educandos para el mundo actual. La institución carece de esta articulación, ya que se ha impuesto la educación tradicional, donde tiene más relevancia los contenidos occidentales, sin ninguna estimulación para los aprendices Awá, Mestizos y Afros. La educación con enfoque intercultural está a medias, tratando lo uno y descuidando lo otro. El gran reto de la educación propia con enfoque intercultural es lograr la coordinación del pensamiento Wisha (Hombre Blanco) con el pensamiento tradicional del Awá.</p>	<p>Convivir con otras formas de vida, mestizos y afros, pero sobre todo a los cambios con sobrepoblación de su territorio.</p>
<p>Vivimos en un mundo enfrentado a los cambios culturales y tecnológicos, que han dejado de lado las formas de aprender de los educandos de la comunidad, especialmente de los jóvenes que hacen parte de la etnia Awá. Se trabajan con estándares impuestos, que en algunos casos no tienen en cuenta el contexto en el cual el alumno vive. Dentro de la institución educativa algunos docentes desconocen la cultura de la etnia, y muchas veces ignorándola por no implementar métodos de investigación, planificación y socialización de los temas propios.</p>	<p>Promover una educación propia e intercultural Bilingüe (Awapit-Castellano) fundamentada en los cuatro pilares del mandato educativo: unidad, territorio, cultura y autonomía.</p>
<p>El contexto en algunos lugares no se presta para el fortalecimiento de la cultura, a pesar de que se vive a diario con muchos jóvenes que tienen diferentes tipos de pensamiento, pero las metodologías implementadas por los docentes no son las más adecuadas para tal fin. Dentro de la institución Educativa Bilingüe Awá Técnico Agroindustrial Pianulpi se ha notado como el intercambio entre culturas no se da, a pesar que los educandos son diversos en sus modos de pensar, actuar, comunicarse y desenvolverse con toda la comunidad educativa.</p>	<p>Se trabajan con estándares impuestos, que en algunos casos no tienen en cuenta el contexto en el cual el alumno vive.</p>
	<p>La institución carece de esta articulación, ya que se ha impuesto la educación tradicional, donde tiene más relevancia los contenidos occidentales, sin ninguna estimulación para los aprendices Awá, Mestizos y Afros.</p>
	<p>Se tiene la influencia del Wisha (hombre blanco) y su cultura ha impuesto sus formas de pensar, de organización, religión y educación a los pueblos indígenas.</p>

A lo largo de la historia de los pueblos indígenas se ha demostrado como han desarrollado ciertas habilidades para conocer de otros contextos diferentes a los de ellos, esto conllevó a la formación de las diferentes escuelas, donde se implementa la **educación propia, pero complementado con lo de afuera**, con las nuevas tecnologías y formas de pensar, siempre y cuando no se deje de lado los usos y costumbres. En medio de esta problemática, está **el Estado**, que **no hace ningún aporte positivo para el fortalecimiento de la interculturalidad** dentro de las diferentes **comunidades** integradas por Mestizos, Negros e indígenas Awá. **El aporte del gobierno de turno no es el más alentador**, adentrándose en algunas comunidades indígenas con las **multinacionales** que lo único que quieren es explotar los recursos naturales, recursos que son vigilados por el *inkal inkal Awá* y **que cada día se ve más desprotegido por parte de este.**

2.4.6.2 Interpretación de resultados. Los temas que se han abordado en esta investigación son de orden complejo del “ser Awá”, con una forma de vida y de pensar propios de pueblos que por su condición de minorías se vuelven muy particulares. En **relación con lo intercultural**, como una de las cuatro categorías que se proponen desde el Diagnóstico Rural Participativo mediante el proceso de mapas parlantes, se ha procesado la información, iniciando con la socialización de los contenidos de los mapas parlantes, la misma que se ha organizado en “matrices de vaciado”. La sistematización de la información del contenido de las “matrices de vaciado” es un proceso mediante el cual se realiza la “identificación de las categorías inductivas”, es un proceso inductivo, porque de lo general va hacia lo particular. Estas particularidades se ubican al lado derecho y se identifican como “Información recurrente”. Pero ¿qué es una información recurrente?, es la repetición de afirmaciones entregadas por los participantes dentro del tema propuesto. Se copian en esta columna con fidelidad de pensamiento.

Como paso siguiente, se organiza las “Categorías inductivas” con las cuales se realiza la interpretación de resultados o hermenéutica aplicativa.

2.4.7 Categorías inductivas correspondientes a ‘Lo intercultural’.



Promover una educación propia e intercultural Bilingüe (Awapit-Castellano) fundamentada en los cuatro pilares del mandato educativo: unidad, territorio, cultura y autonomía.



Se tiene la **influencia** del **Wisha** (hombre blanco) y su cultura **ha impuesto sus formas de pensar**, de organización, religión y educación a los pueblos indígenas.



Se trabajan con **estándares impuestos**, que en algunos casos **no tienen en cuenta el contexto** en el cual el alumno vive.



Convivir con otras formas de vida, mestizos y afros, pero **sobre todo a los cambios con sobrepoblación de su territorio**.



La institución carece de esta articulación, ya que **se ha impuesto la educación tradicional**, donde tiene más relevancia **los contenidos occidentales**, sin ninguna estimulación para los aprendices Awá, Mestizos y Afros.



Dentro de la I.E.B.A.T.A.P. se ha notado que **el intercambio entre culturas no se presenta**, a pesar de que **los educandos son diversos en sus modos de pensar, actuar**, comunicarse y desenvolverse con toda la comunidad educativa.

Figura 12. Categorías Inductivas correspondientes a ‘Lo intercultural’.

Fuente: Registro fotográfico, Jhon Alexander Riveros Jiménez.

En el momento de recopilar la información recurrente, se percibe la riqueza relacionada con el tema de lo intercultural. Lo que se ha consignado en la Figura 12 ayuda a la interpretación ordenada de los contenidos conceptuales que subyacen en las categorías inductivas.

A. “Convivir con otras formas de vida; mestizos y afros, pero sobre todo a los cambios con sobrepoblación de su territorio”.

Educación y resistencia cultural.

Desde la vivencia de los pueblos Indígenas, la educación propia ha sido siempre base fundamental para la revitalización de las culturas y el mantenimiento de la identidad a través de la tradición oral y la historia de las distintas luchas que se han librado para defender el territorio y permanecer hasta hoy como pueblos. (CONTCEPI, 2013, p. 9).

Frente a esta situación, cada pueblo indígena tiene que luchar por mantener su integridad cosmogónica, la cual es algo sagrado. Por una parte, mantienen sus raíces, formas de pensar y actuar, pero desde otro punto práctico, se hace difícil la integración; en otras palabras, se hace difícil la interculturalidad.

Consultando otras fuentes, se encuentra la “Consejería de Educación Propia e Intercultural”, un proyecto de dirigido por César Culma Yara, perteneciente al pueblo Pijao (Tolima), quien “trabaja en la construcción e implementación del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), el cual incluye la protección y recuperación de las lenguas indígenas y de memoria de los pueblos” (ONIC, 2020).

B. Promover una educación propia e intercultural Bilingüe (Awapit-Castellano) fundamentada en los cuatro pilares del mandato educativo: unidad, territorio, cultura y autonomía.

Autonomía.

Capacidad de organizar para la dirección, coordinación, y acción social; el ejercicio de los derechos humanos y culturales como personas y como colectivos, con derecho a un gobierno propio, al uso y protección de nuestros territorios, lenguas, forma de socialización y costumbres, a una educación emanada de las dinámicas culturales y organizativas donde se toma las propias decisiones. (CONTCEPI, 2013, p. 33).

Nuestro territorio es la naturaleza; la naturaleza es el universo.

“Los indígenas somos parte de ella, por eso la llamamos madre. Los Pueblos Indígenas la preservamos utilizando lo necesario y cuidando de no saquearla, ni desequilibrarla” (CONTCEPI, 2013, p. 34).

Identidad cultural.

“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” (CONTCEPI, 2013, pp. 26-27).

Diversidad intercultural.

Como el reconocimiento y valoración de los diferentes pueblos y culturas que conviven en el país y en la sociedad en general donde se propende por una relación de equidad social, solidaridad, aceptación, el respecto a la diferencia y armonía en la convivencia. (CONTCEPI, 2013, p. 27).

Además, sobre el tema, se toma como referente a Barragán y Guanolema (2012), con su trabajo titulado *La educación intercultural bilingüe y su influencia en la revitalización de la identidad cultural de los niños y niñas del centro educativo comunitario Santiago*

de Quito, de la comunidad El Pardo Troje, en este trabajo se encuentra una información valiosa respecto a lo intercultural. También se revisó el “Reglamento de la Educación intercultural Bilingüe” (Ecuador), del cual se tomó el Artículo 1, el presente reglamento tiene por objeto establecer las normas que contribuyan a visibilizar el cumplimiento efectivo de la Ley Orgánica de la Educación Intercultural, sus principios y fines, y el derecho a la Educación en el marco de los Derechos humanos, el Buen Vivir, la interculturalidad, la plurinacionalidad y las relaciones entre los actores del proceso educativo (Presidencia de la República de Ecuador, 2016).

De igual forma, Castro (2009), quien se refiere a la Constitución Política Colombiana (1991), afirman que: “Colombia reconoce la diversidad étnica y cultural de la nación, lo cual (...) conlleva una implicación pedagógica que se concreta en la necesidad de una educación intercultural que va más allá de los pueblos culturalmente diferenciados” (p. 360), logrando así, apreciar y enriquecerse de los valores que tiene cada pueblo en particular.

C. La institución carece de esta articulación, ya que se ha impuesto la educación tradicional, donde tiene más relevancia los contenidos occidentales, sin ninguna estimulación para los aprendices Awá, Mestizos y Afros. Acorde con el texto anterior, con respecto de la Educación Intercultural expresados en rasgos internacionales – Ecuador y Colombia – los participantes expresan sus sentimientos, al afirmar que en su Institución no existe la articulación necesaria para poder asegurar que se cuenta con un lugar geográfico y lugar cosmovisionario donde se aproveche la riqueza que pueden tener los grupos étnicos mestizos y Afros y del mismo pueblo AWÁ.

D. Dentro de la institución Educativa Bilingüe Awá Técnico Agroindustrial Pianulpi se ha notado (que) cómo el intercambio entre culturas no se da, a pesar que los educandos son diversos en sus modos de pensar, actuar, comunicarse y desenvolverse con toda la comunidad educativa. En esta misma línea de pensamiento, los participantes expresan que hace falta intercambio en el modo de pensar, actuar y comunicarse en la diversidad e interacción cultural. Es necesario acudir a los protocolos que tiene el SEIP, la UNIPA y la ONIC, para sugerir y ayudar a que la educación intercultural sea una realidad. De tal manera que, respetando al estudiante en su contexto, se proporcione una acción educativa sin estándares impuestos, sino contextualizados en su propio entorno.

E. Se trabaja con estándares impuestos, que en algunos casos no tienen en cuenta el contexto en el cual el alumno vive. Esta problemática se debe solucionar mediante la socialización y apropiación del documento que se está preparando, es decir, el P.E.C. para

la Institución Educativa Bilingüe Awá Técnico Agropecuario Pianulpi – I.E.B.A.T.A.P., el cual incluye una serie de temas para apoyar, Enseñar-Aprender-Enseñar, según lo identificado en la investigación.

En la siguiente categoría relativa a “Lo Académico”, se realiza la interpretación de resultados. Se ha preferido la búsqueda de temas apropiados en un sentido positivo y que se considera pedagógico, antes que magnificar lo negativo, como se pudo identificar en el Diagnóstico Rural Participativo.

2.4.8 Categoría: ‘Lo Académico’. Interpretación de Resultados.

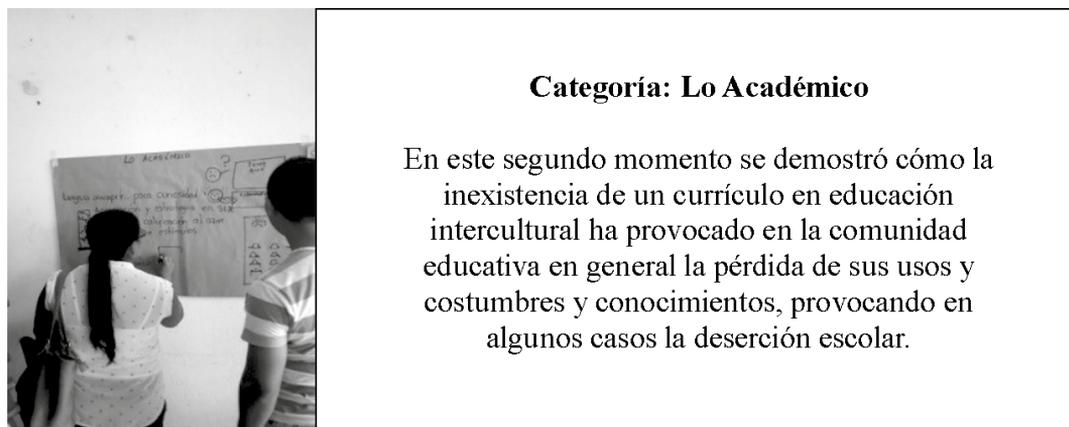


Figura 13. Construcción del Mapa parlante relativo a lo Académico.

Fuente: Registro fotográfico Jhon Alexander Riveros Jiménez.

Habiendo realizado la interpretación de resultados de las categorías: Valores, Lo Cultural y Lo intercultural, se da inicio a la interpretación de la última categoría, Lo Académico. En este proceso se anexa alguna información de la matriz relacionada con lo intercultural, por considerar que es adecuado incluir en la interpretación de la cuarta y última categoría. Esta categoría “Lo Académico”, sorprende al investigador por la complejidad de situaciones que se han expresado, y como se ha mencionado en el análisis de las categorías anteriores, son las expresiones de variados sentimientos, que con todo respeto se asume para hacer un proceso de apropiación de cada situación, asimismo, se pueda ofrecer en esta obra, en su conjunto, el esperado P.E.C. de la I.E.B.A.T.A.P., teniendo en cuenta que no es fácil la recuperación de una cultura, la práctica de su interculturalidad y unas situaciones académicas, las cuales ameritan un abordaje intenso y permanente.



Figura 14. Niños, niñas y jóvenes en el desarrollo del Tejido: aprendizaje, Naturaleza, producción y M.T.

Fuente: Registro fotográfico Jhon Alexander Riveros Jiménez.

2.4.8.1 Mapa parlante relativo a lo académico.



Figura 15. Mapa parlante relativo a 'Lo Académico'.

Cuadro 9. Matriz de vaciado. Socialización del mapa parlante relativo a 'Lo Académico'

Para llevar a cabo la socialización del mapa parlante, relativo a Lo Académico, se hicieron las siguientes consideraciones:

¿Se implementan planes de estudio, proyectos de área y de aula, teniendo en cuenta el contexto, usos y costumbres de los Awá?

¿Se hace uso de los diferentes espacios de aprendizaje dentro del territorio o cabildo?

R//: Los docentes u orientadores en las comunidades indígenas juegan un papel muy importante, son los que integran a toda la comunidad educativa por medio de sus estrategias didácticas. Los docentes que laboran en la institución, en su mayoría, se muestran apáticos al vincularse de lleno con los usos y costumbres del educando Awá. Las clases impartidas por el cuerpo de docentes, en general, son tradicionales, sin el más mínimo interés de conocer cómo se siente el estudiante, independientemente de la etnia que sea. La educación del pueblo Awá, orientada por el mandato educativo, prioriza el territorio donde están las comunidades, territorio que está marcado por la Ley de Origen; que no es más que lo que los aprendices Awá deben fortalecer de su cultura, pero no se trabaja dentro de este contexto. En la institución Educativa Bilingüe Awá Técnico Agroindustrial Pianulpi se desconoce la articulación de este mandato educativo, con las técnicas de enseñanza de los docentes. Pero además de esto, se ignora sobre las huellas de aprendizaje que son: territorio, cultura y sociedad, naturaleza, producción y medicina tradicional, hablando y escribiendo aprendo, la Ley de Origen, justicia propia y legislación indígena, estos componentes no hacen parte de un currículo, ni tampoco existe una interdisciplinariedad que las integre. La única idea de las huellas (sic) de aprendizaje son fusionar los usos y costumbres de las comunidades indígenas con los contenidos occidentales o estándares guiados por el Ministerio de Educación Nacional. Los aprendices no salen de las aulas de clase, todo el tiempo están inmersos en ella, sin desmeritar que es el principal escenario de aprendizaje, pero lo que se busca es implementar un tipo de educación constructivista, que integre todo lo que rodea al educando para beneficio de su aprendizaje. Los ambientes de aprendizaje no son utilizados y no se hace un aprovechamiento de los recursos naturales para lograr ambientes de aprendizaje, acordes a las necesidades de los niños, niñas y jóvenes de la comunidad. Dentro de la I.E.B.A.T.A.P., en muchas clases, es notorio el ruido y el desorden, que afectan las actividades de los docentes, ya que estos tipos de comportamiento perjudican la atención y el éxito del estudiante. La carencia de un diseño curricular en educación propia con enfoque intercultural, ha hecho que no haya una ruta para cumplir con los objetivos de los educandos. Las actividades no se planifican teniendo en cuenta el contexto del estudiante, sus puntos de vista y sus estilos de aprendizaje, esto sin tener en cuenta la realidad que viven las comunidades indígenas, Mestizos y afros, para poder dar así respuestas a las necesidades que se tengan en educación. El contexto social no es el mejor, perjudicado por la violencia, la droga, la explotación de los recursos naturales, la extinción de flora y fauna, pero además de esto la escasez de sentido de pertenencia de la comunidad educativa en general. De esta forma, no existe una planeación curricular que esté enfocada en el contexto del estudiante, su cosmovisión y su forma de pensar, esto hace que a medida que pase el tiempo se siga desvaneciendo, sin la verdadera visión para cumplir un conjunto de competencias básicas. Los planes de estudio solo contienen lo que el docente quiere enseñar a los aprendices, pero sin el direccionamiento estratégico de lo que necesita y requiere la institución, que está enmarcado en el P.E.C. y también a lo que el Ministerio de Educación Nacional y la sociedad requieren para la educación de las futuras generaciones.

El diseño e innovación de las estrategias pedagógicas dentro de la institución es algo ausente por parte de la planta docente y, más aún, la integración de mayores, autoridades, padres de familia y comunidad en general, teniendo en cuenta que estos aspectos son un componente vital del diseño curricular con enfoque intercultural. La interdisciplinariedad es algo ausente en la institución, los docentes no integran sus conocimientos para trabajar mancomunadamente en el logro objetivos comunes, relacionar los diferentes saberes en función de desarrollar aprendizajes significativos, combinando la educación propia, procesos de pensamiento, actitudes, aptitudes y valores en los estudiantes. Las clases carecen de flexibilidad, la opinión de los estudiantes no es tomada en cuenta, sin estudiar la realidad social del aprendiz ni de la comunidad educativa. Algunos estudiantes no logran pasar más de un mes luego del inicio de clases sin poderse adaptar a las normas estrictas de los docentes, sin lograr que los estudiantes aprendan por ellos mismos, generando ambientes de curiosidad por parte del docente. Además de esto, no se planifican las clases teniendo en cuenta la organización mental del alumno, sin saber quién es, ni para donde va, no se establecen diferencias entre lo que el estudiante es capaz de hacer y de aprender, el aprendizaje significativo integrando los cuatro mundos y las huellas de aprendizaje no existen, factor que no contribuye al fortalecimiento de la educación propia del pueblo Awá.

Cuadro 10. *Matriz de sistematización referida a 'Lo Académico'*

Sistematización de la información	Información recurrente
<p>La única idea de las huellas de aprendizaje es fusionar los usos y costumbres de las comunidades indígenas con los contenidos occidentales o estándares guiados por el Ministerio de Educación Nacional. Los aprendices no salen de las aulas de clase, todo el tiempo están inmersos ella, sin desmeritar que es el principal escenario de aprendizaje, pero lo que se busca es implementar un tipo de aprendizaje significativo que integre todo lo que rodea al educando para beneficio de su aprendizaje. Los ambientes de aprendizaje no son utilizados, y no se hace un aprovechamiento de los recursos naturales para lograr ambientes de aprendizaje, acordes a las necesidades de los niños, niñas y jóvenes de la comunidad. Dentro de la IETAP, en muchas clases, es notorio el ruido y el desorden que afectan las actividades de los docentes, ya que estos tipos de comportamiento perjudican la atención y el éxito del estudiante. La carencia de un diseño curricular en educación propia con enfoque intercultural, ha hecho que no haya una ruta para cumplir con los objetivos de los educandos. Las actividades no se planifican teniendo en cuenta el contexto del estudiante, sus puntos de vista y sus estilos de aprendizaje, esto sin tener en cuenta la realidad que viven las comunidades indígenas, Mestizos y afros, para poder dar así respuestas a las necesidades que se tengan en educación. El contexto social no es el mejor, perjudicado por la violencia, la droga, la explotación de los recursos naturales, la extinción de flora y fauna, pero además de esto, la escasez de sentido de pertenencia de la comunidad educativa en general.</p>	<p>La educación del pueblo Awá, orientada por el mandato educativo, prioriza el territorio (...) que está marcado por la Ley de Origen; que no es más que lo que los aprendices Awá deben fortalecer de su cultura, pero no se trabaja dentro de este contexto.</p> <p>(...) se ignora sobre las huellas de aprendizaje, que son: Territorio, Cultura y sociedad, Naturaleza.</p> <p>Los aprendices no salen de las aulas de clase (...), pero lo que se busca es implementar un tipo de aprendizaje significativo que integre todo lo que rodea al educando para beneficio de su aprendizaje.</p>

Sistematización de la información	Información recurrente
<p>De esta forma no existe una planeación curricular que esté enfocada en el contexto del estudiante, su cosmovisión y su forma de pensar, y hace que a medida que pase el tiempo se siga desvaneciendo, sin la verdadera visión para cumplir un conjunto de competencias básicas. Los planes de estudio solo contienen lo que el docente quiere enseñar a los aprendices, pero sin el direccionamiento estratégico de lo que necesita y requiere la institución, que está enmarcado en el P.E.C., y también a lo que el Ministerio de Educación Nacional y la sociedad requieren para la educación de las futuras generaciones. El diseño e innovación de las estrategias pedagógicas dentro de la institución es algo ausente por parte de la planta docente y, más aún, la integración de mayores, autoridades, padres de familia y comunidad en general, teniendo en cuenta que estos aspectos son un componente vital del diseño curricular con enfoque intercultural. La interdisciplinariedad es algo ausente en la institución, los docentes no integran sus conocimientos para trabajar mancomunadamente para lograr objetivos comunes, relacionar los diferentes saberes en función de desarrollar aprendizajes significativos combinando la educación propia, procesos de pensamiento, actitudes, aptitudes y valores en los estudiantes.</p>	<p>De esta forma, (...) no existe una planeación curricular que esté enfocada en el contexto del estudiante, su cosmovisión y su forma de pensar, y hace que a medida que pase el tiempo se siga desvaneciendo, sin la verdadera visión para cumplir un conjunto de competencias básicas.</p> <p>El diseño e innovación de las estrategias pedagógicas dentro de la institución es algo ausente (...).</p> <p>Algunos estudiantes no logran pasar más de un mes luego del inicio de clases sin poderse adaptar a las normas estrictas de los docentes, sin lograr que los estudiantes aprendan por ellos mismos, generando ambientes de curiosidad por parte del docente.</p>
<p>Las clases carecen de flexibilidad, la opinión de los estudiantes no es tomada en cuenta, sin estudiar la realidad social del aprendiz ni de la comunidad educativa. Algunos estudiantes no logran pasar más de un mes luego del inicio de clases sin poderse adaptar a las normas estrictas de los docentes, sin lograr que los estudiantes aprendan por ellos mismos, generando ambientes de curiosidad por parte del docente. Además de esto, no se planifican las clases teniendo en cuenta la organización mental del alumno, sin saber quién es, ni para donde va, no se establecen diferencias entre lo que el estudiante es capaz de hacer y de aprender, el aprendizaje significativo integrando los cuatro mundos y las huellas de aprendizaje no existen, factor que no contribuye al fortalecimiento de la educación propia del pueblo Awá.</p>	<p>Las clases carecen de flexibilidad, la opinión de los estudiantes no es tomada en cuenta, sin estudiar la realidad social del aprendiz.</p> <p>No se planifican las clases teniendo en cuenta la organización mental del alumno, sin saber quién es ni para donde va; no se establecen diferencias entre lo que el estudiante es capaz de hacer y de aprender, el aprendizaje significativo integrando los cuatro mundos y las huellas de aprendizaje no existen, factor que no contribuye al fortalecimiento de la educación propia del pueblo Awá.</p>

2.4.8.2 Interpretación de resultados – Categoría “Lo Académico” kamtatkit – kamna-kamtatkit (enseñar, aprender, enseñar). Se considera clave dentro de la investigación que se adelanta, identificar las categorías inductivas como resultado de la participación de la misma institución. Este proceso invita a los investigadores a pensar y repensar sobre los aspectos relevantes en el ámbito académico. Se han identificado las “categorías inductivas”, las cuales evidencian varias carencias, que desde este documento se trata de ofrecer información mediante el proceso de interpretación. La Investigación Acción Participación (I.A.P.) abre un escenario múltiple para ofrecer mayor significación a las inquietudes de la comunidad AWÁ, comunidad que ha llegado a ser parte de nuestro mundo académico.

La educación del pueblo Awá, orientada por el mandato educativo, prioriza el territorio (...) que está marcado por la Ley de Origen, que no es más que lo que los aprendices Awá deben fortalecer de su cultura, pero no se trabaja dentro de este contexto.

Los aprendices no salen de las aulas de clase, (...) pero lo que se busca es implementar un tipo de aprendizaje significativo que integre todo lo que rodea al educando para beneficio de su aprendizaje.

No existe una planeación curricular que esté enfocada en el contexto del estudiante, su cosmovisión y su forma de pensar, y hace que a medida que pase el tiempo se siga desvaneciendo sin la verdadera visión para cumplir un conjunto de competencias básicas.

Algunos estudiantes no logran pasar más de un mes, luego del inicio de clases, sin poderse adaptar a las normas estrictas de los docentes, sin lograr que los estudiantes aprendan por ellos mismos, generando ambientes de curiosidad por parte del docente.

(...) se ignora sobre las huellas de aprendizaje, que son: Territorio, Cultura y sociedad, Naturaleza.

No se planifica las clases teniendo en cuenta la organización mental del alumno, sin saber quién es ni para donde va; no se establece diferencias entre lo que el estudiante es capaz de hacer y de aprender, (hacia) el aprendizaje significativo.

Figura 16. Categorías inductivas relativas a ‘Lo académico’.

El proceso de sistematización permite la percepción de la información recurrente, de ésta se ha identificado de forma inductiva la problemática respecto de los procesos

académicos, los cuales evidencian una situación muy compleja que involucra el ser ético de docentes en su labor de formadores de niños y jóvenes de la comunidad étnica Awá. El compromiso de los investigadores, desde el momento en que se diseñó el Árbol de Problemas, se ha mantenido, este “paso a paso” de la I.A.P. permite la búsqueda de soluciones a la problemática evidenciada en la Figura 1. Se cree viable la inclusión de un “Tejido de aprendizaje en el área de Ciencias Naturales”, con la cual se pretende iniciar un proceso de formación docente como el objetivo final de esta investigación. El tejido de aprendizaje es una respuesta desde la teoría y la práctica para lograr responder a las carencias encontradas.

Categorías emergentes.

Como resultado del proceso de análisis e interpretación, se identifican como categorías emergentes el “Aprendizaje significativo” y el “Constructivismo, como proceso mental de construcción del conocimiento”. Esto se afirma en la siguiente expresión:

No se planifican las clases *teniendo en cuenta la organización mental del alumno*, sin saber quién es, ni para donde va, no se establecen diferencias entre *lo que el estudiante es capaz de hacer y de aprender*, el aprendizaje significativo integrando los cuatro mundos y las huellas de aprendizaje no existen, factor que no contribuye al fortalecimiento de la educación propia del pueblo AWÁ.

Para efectos de formación, como se lo ha propuesto en uno de los objetivos específicos, se evidencia la falta de acuerdos entre docentes y estudiantes, sobre lo que son capaces de hacer y de aprender, es decir, un aprendizaje significativo. Este aprendizaje implica el respeto por las diferencias intelectuales y acompañamiento en los procesos de aprendizaje. Estas características no tienen calificativo “étnico” u “occidental”, porque el pensamiento del ser humano es universal. Por lo tanto, la intencionalidad de esta obra es proporcionar información adecuada a la realidad del ámbito académico de la institución educativa, especialmente del cuerpo docente.

Componente pedagógico.

Las pedagogías indígenas son la guía para la sesión, recreación e intercambio en la sabiduría ancestral emanada de la Ley de Origen, Ley de Vida, Derecho mayor o Derecho propio, que desarrolla los conocimientos del pueblo Awá. Para el pueblo Awá el componente pedagógico implica: “Los cuatro mundos, las huellas y los contenidos de aprendizaje”. Las didácticas en el contexto indígena se desarrollan teniendo en cuenta las experiencias cotidianas a partir de sus usos y costumbres. La pedagogía es uno de los medios que aporta a los pueblos a la revitalización integral de su cosmovisión. Hacen parte de este componente los sueños, juegos, problemas, agua, lagunas, el mar, los desiertos, la chagra,

espacios de socialización, capacitación, intercambio y recreación de la cultura en general (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2012).

De esta manera, los pueblos indígenas han desarrollado un Sistema Educativo Indígena Propio, que busca, por medio de la integración de toda la comunidad en general, las estrategias educativas que contribuyan en su plan educativo indígena cultural, comunitario y territorial. Así mismo, este componente, que tiene como pilares a la población Awá, está llamado a guiar el Proyecto Educativo Comunitario, entendido como una estrategia que aporta al desarrollo del plan de vida, centrado en la territorialidad, organización, cultura y jurisdicción propia, también propone alternativas de solución a los problemas productivos, eco-ambientales, sociales y culturales (Programa de las Naciones Unidas, PNUD, 2012).

El Proyecto Educativo Comunitario (P.E.C.) consolida las metodologías educativas indígenas, las vivencias cotidianas y la educación escolarizada, educación que permite, por medio de currículos con enfoques interculturales, la integración de diferentes culturas y pensamientos.

El P.E.C. dinamiza los espacios de formación; en él se aprende a ser, sentir, pensar y permanecer en su propia cultura y con otras culturas diferentes. El P.E.C. es precisamente el resultado de la investigación, la cual se apoya en diferentes documentos que, para este efecto, se han consultado y en experiencias compartidas, es decir, con carácter endógeno.

El P.E.C. fomenta el *currículo* con enfoque *intercultural*, teniendo en cuenta diferentes contextos, a partir de la caracterización de los saberes, conocimientos, valores, actitudes, sentimientos y potencialidades de la vida para la vida, procedente de la propia realidad de los pueblos.

Los currículos dentro de la etnia Awá deben tener en cuenta las necesidades y problemáticas educativas, las expectativas, los actores que participan, como todos los objetivos que se pretenden alcanzar para el fortalecimiento de la misma cultura. La información sistematizada permite descubrir *categorías emergentes que complementan las descritas desde el comienzo de la investigación*, éstas son: aprendizaje significativo y constructivismo.

Aprendizaje Significativo.

El tema que se incluye en el Marco Teórico de la investigación obedece a una ‘categoría emergente’; esto significa que en el proceso de sistematización del D.R.P., en lo referente a “lo académico”, se encuentra las expresiones que se considera emergentes, entre ellas: “se busca es implementar un tipo de **aprendizaje significativo** que integre todo lo que rodea



al educando para beneficio de su aprendizaje”, por lo tanto, se desarrolla el tema de manera que puedan hacer parte de la capacitación docente en la I.E.B.A.T.A.P..

Este tema abre un abanico conceptual pedagógico, del cual se toman conceptos como el “aprender”, “el aprendizaje supone una actividad mental” Perinat (como se citó en Marroquín, Sandoval y Benavides, 2017, p. 48) y “como algo esencial por la relación con las propuestas teóricas de los autores constructivistas” (Marroquín et al., 2017); el “aprender a aprender” de Arismendi y Vincez (2012), quienes comparten su convicción así:

Las estrategias de tipo activo son enseñadas a veces en el aula, pero los niños no aprenden por lo general a aplicarlas fuera de tareas muy específicas y limitadas. Un aprendizaje eficaz exige algo más: las habilidades y las estrategias deben aprenderse de manera que puedan ser transferidas y adaptadas a nuevos problemas o situaciones previamente no experimentadas. Ser capaz de elegir la estrategia apropiada y adaptarle al momento necesario forma parte importante de la definición de un buen aprendizaje. (p. 128).

El tema sobre aprendizaje significativo es amplio, por ello, en esta ocasión se toma, además del autor que se ha referido, las condiciones de Ausubel, Novak y Hanesian (2009), quienes expresan:

Activo, porque depende de la asimilación deliberada de la tarea de aprendizaje por parte del educando y *personal*, porque la significación de toda tarea depende de los recursos cognitivos que utilice cada educando. El material utilizado también debe ser significativo debe poseer una estructura interna organizada de tal forma que sus partes fundamentales tengan un significado entre sí y se relacionen de modo no arbitrario. (...). (Marroquín, Trejo, Guerrero y Valverde, 2016, p. 80).

Existe una extensa bibliografía relativa al aprendizaje significativo; sin embargo, se pretende dar oportunidad a mayores niveles de consulta, por ello, se hace referencia a algunos autores como: Ausubel, Novak y Hanesian. (2009) Vygotsky (1934, citado en Pozo, 2008), Carretero (1993), Flórez (1994), Pozo (2008) y otros, quienes coinciden en afirmar que, el conocimiento es una apropiación personal basada en el contexto, propósitos y participación activa del sujeto en su propia construcción conceptual. Por su parte, Moreira (2000), se detiene a recopilar algunos “principios” (proposiciones direccionales) del aprendizaje significativo “considerados consistentes”.

2.4.9 El constructivismo como enfoque pedagógico para el aprendizaje en el pueblo Awá. Desde el componente pedagógico, se expresa que los pueblos indígenas han desarrollado un Sistema Educativo Indígena Propio, lo cual se apoya en la CONTCEPI, que enfatiza la participación de la comunidad educativa y desde ésta se plantean las estrategias educativas, mas no expresan las estrategias de aprendizaje, pero de alguna manera se

puede aceptar que las estrategias educativas y las estrategias de aprendizaje se orientan al plan educativo indígena cultural, comunitario y territorial. Como investigadores se busca, a través de todos los procesos que hasta el momento se han desarrollado, la construcción del Proyecto Educativo Comunitario (P.E.C.), entendido como una propuesta que aporta al desarrollo del plan de vida, centrado en la territorialidad, organización, cultura y jurisdicción propia.

Ahora bien, en el D.R.P., desde la categoría “Lo Académico”, se logró descubrir una *categoría emergente*, la cual hunde sus raíces en el sistema de aprendizaje, y se expresa así: “Algunos estudiantes no logran pasar más de un mes luego del inicio de clases sin poderse adaptar a las normas estrictas de los docentes, sin lograr que los estudiantes aprendan por ellos mismos”. La investigación que se adelanta implica desarrollar, compartir y formar de acuerdo a los contenidos relacionados con lo pedagógico; por tanto, el enfoque pedagógico debe orientar y proponer una forma adecuada de aprendizaje mediada por una pedagógica que esté en estrecha relación entre docente y estudiante en varios sentidos, pero especialmente con el aspecto epistemológico; es decir, que tenga que ver con “el conocimiento”. Este enfoque pedagógico es el ‘constructivismo’, desde el cual se debe orientar las estrategias de aprendizaje y la capacitación docente que la investigación prepara para lograr que el objeto de estudio no se reduzca a la participación en el D.R.P., sino que además se ofrezca los medios para solucionar los problemas.

Constructivismo como teoría de aprendizaje.

En la teoría del constructivismo se menciona con frecuencia que los aprendizajes de los estudiantes dependen de sus esquemas mentales; entonces, es necesario que se tenga claro **el concepto de esquema mental**. Refiriéndose a los esquemas mentales se expresa: “es una representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad” Carretero (como se citó en Blázquez et al., 2007, p. 255). Además, se entiende la realidad acorde con los esquemas mentales que se posee, de ahí la importancia de la educación en general y de los aprendizajes en particular.

Con respecto al proceso de construcción del conocimiento, en el Cuadro 11 se resume los diferentes procesos hacia dicha construcción (Marroquín et al., 2016).

Cuadro 11. *Proceso de construcción del conocimiento*

1	Ideas previas que posee el estudiante.	La idea fundamental de la “teoría de asimilación” de Ausubel, Novak y Hanesian (2009, pp. 118-122) es “considerar los conceptos que el alumno ya sabe, como punto de partida para la enseñanza y aprendizaje de los conceptos científicos”. (...). La principal función del “organizador previo” (gráficos, textos etc.) es constituirse en enlace entre lo que el estudiante ya conoce y lo que necesita saber, antes de que participe en las sesiones del aula. (Marroquín et al., 2016, p. 84).
2	Encuentro con el nuevo concepto	En el contexto del aprendizaje con enfoque constructivista, Flórez (1994) expresa: Lo que plantea el constructivismo es que el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada estudiante que logra modificar su estructura mental hasta alcanzar un mayor nivel de complejidad y de integración. [...] El verdadero aprendizaje humano es una transformación de esos estímulos iniciales, producto de las operaciones mentales del aprendiz sobre tales estímulos. (pp. 235-236). (Marroquín et al., 2016, p. 85).
3	Procesos de acomodación, del conocimiento y abstracción	Acudiendo a la base epistemológica, este proceso de transformación conceptual llamado ‘acomodación’, puede darse en un momento corto como uno más largo, como lo práctico. La acomodación depende de varios factores tales como la motivación, la memoria, el tipo de estrategia cognitiva y, sobre todo, de las actitudes afectivas frente al conocimiento. Este conocimiento es una construcción del sujeto e implica una interacción del sujeto y el medio. En la mente del sujeto se da variados procesos de relación consigo mismo y con el entorno. Al respecto, Aznar et al. (1999) afirman que: El funcionamiento intelectual presenta dos características que no varían en el curso del desarrollo y que son válidas también para el funcionamiento biológico. Éstas son la adaptación y la organización. La primera supone un proceso de equilibrarían sucesivo entre la asimilación (información proveniente del entorno que se incorpora al patrón de los esquemas y estructuras preexistentes) y la acomodación (proceso de ajuste de las estructuras a la realidad de la nueva información) de modo que las estructuras cognitivas progresan por la tendencia del organismo a mantener el equilibrio entre ambos procesos. Ahora bien, solo los desequilibrios provocan el avance del conocimiento y del aprendizaje al forzar la reestructuración cognitiva. (pp. 112-113). (Marroquín et al., 2016, pp. 84-88).

4	Construcción social del conocimiento	<p>El enfoque constructivista sostiene que el proceso del conocimiento se da permanentemente en los sujetos, independiente de cualquier intervención pedagógica explícita:</p> <p>Los conocimientos no son la finalidad última del aprendizaje, sino que el propósito es abrir nuevos caminos al conocimiento en la óptica de un diálogo del individuo y su entorno físico y social, y bajo el supuesto de que se posee una teoría válida sobre lo que es y cómo se produce el aprendizaje. (Pérez y Gallego-Badillo, 2003, p. 101). (Marroquín et al., 2016, pp. 84-85).</p>
---	--------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Marroquín et al. (2016).

El constructo o conocimiento [como hecho epistemológico] es para ser compartido, y el hecho de la comunicación entre sujetos se produce ya no como una construcción personal e individual, sino como una construcción colectiva y social del conocimiento. Es en la crítica, en el debate y en los consensos, donde se da un conocimiento social. Esto implica la socialización del conocimiento como principal proceso. (Marroquín et al., 2016, p. 89).

Además de lo pedagógico, como proceso de capacitación a docentes de la institución, se mencionan otras categorías inductivas que merecen la atención para búsqueda de respuesta desde esta investigación, como: **Las clases carecen de flexibilidad, la opinión de los estudiantes no es tomada en cuenta, sin estudiar la realidad social del aprendiz.**

En esta categoría, relativo a lo “académico”, se ha profundizado desde cada una de las categorías inductivas en varios aspectos que tienen relación con un componente pedagógico indígena; por lo tanto, es pertinente consultar a autores cuyo pensamiento “occidental” es válido; para esto se abre espacios necesarios, puesto que por ser tan ortodoxos en “lo propio” del pueblo Awá, se corre el riesgo de tomar una postura cerrada que no le hace bien al ser humano que se quiere formar.

Es por esto que se hace alusión a Cruz y Taborda (2014), quienes se refieren a la pregunta como estrategia hermenéutica. “Al cierre de su obra *El giro hermenéutico* destaca que sin preguntas no hay pensamiento, recurriendo a ello en *Verdad y método I* al exponer que ‘el que quiera pensar tiene que preguntarse’” (p. 260).

Entonces, en el componente pedagógico se puede asegurar que el indígena que aprende, ya sea frente al río o quebrada o fuera de éstos, tiene un aprendizaje “activo” y “personal” y que su pensamiento sea metacognitivo en su “sentido más intrínseco” (Marroquín et al., 2017, p. 127), o que los estudiantes más destacados entren en un proceso de “autopoiesis” como lo expresan Mayor, Suengas y González (1995). De igual forma, se alude a la neuroeducación, proceso que tiene todo ser humano cuando de aprender se trata, según su sentir y experiencias (Mora, 2014).

2.4.10 Cosmovisión de los cuatro mundos.

Espiritualidad indígena.



Figura 17. Dibujo sobre 'los cuatro mundos', cultura inkal Awá.

Los pueblos indígenas tienen su manera de mirar al mundo, para los Awá existen cuatro mundos que están relacionados entre sí. “La espiritualidad es la energía que le da vida a la cultura y a través de ella se logra la interrelación entre los elementos del universo, por ello no se puede concebir la vida sin la acción espiritual” (CONTCEPI, 2013, pp. 42-43). La cosmovisión de los Awá está basada en la relación del hombre, la naturaleza y los espíritus, también es necesario el respeto de cada uno de los espacios en el territorio, que tienen que ver con el tiempo y los lugares donde pasan los espíritus y animales encargados de controlar el territorio. El respeto a los diferentes espacios permite continuar el buen vivir dentro de *Katza su* (territorio grande). A continuación, se describe el sentido de cada uno de los cuatro mundos.

Maza su - primer mundo. Desde la cosmovisión indígena Awá, es un mundo que está debajo de la tierra, donde hay personas y animales pequeños que se alimentan de humo y no tienen ano. Relacionado con la educación, es el periodo de formación en el vientre, todo el proceso de crecimiento que se conoce como la primera infancia.

La relación que existe con la formación del niño o niña Awá es que este mundo es la base o el principio desde donde se forma, donde está encerrado y desde allí se va apropiando de elementos de su cultura, como el idioma, el reconocimiento de sus parientes y personas allegadas de la comunidad. De esta manera, se asegura que, al salir al segundo mundo, los conocimientos ya estén guardados en su memoria y será en donde inicie su práctica.

En este *Maza-su* o primer mundo de formación, los orientadores acompañan a las familias, a las madres, propiciando el aprendizaje y fortalecimiento de la lengua materna o idioma propio, retomando saberes propios y apropiados. Por ello, se plantea como estrategia que el orientador que acompañe este mundo sea preferiblemente un mayor o mayoría de la comunidad, que tenga como especialidad ser partero o partera. En las comunidades donde no haya, se realizarán procesos de formación a personas que quieran aprender estos saberes, lo que implica interactuar con especialistas del pueblo inkal Awá en el tema.

Como una de las estrategias del *kamtatkit-kamna-kamtatkit* (enseñar-aprender-enseñar), está la oralidad y la práctica. De allí que se plantee que el orientador vaya por las comunidades visitándolas directamente (UNIPA, 2015).

Pas su - segundo mundo. El segundo mundo se llama *Pas su* o el mundo en el que vivimos. Es el espacio donde nace el ser inkal Awá, donde exploramos y nos relacionamos con los saberes propios de otras culturas y con sus portadores. Estamos acompañados de otros seres, como los árboles, los animales, las piedras, los ríos, las montañas, la selva, los dueños espirituales.

De esta manera, se plantea la analogía con la educación preescolar y básica primaria, desde la perspectiva occidental nos entrega las bases para enfrentar la educación media. Entonces, de la misma manera que en el mundo en el que estamos, el presente nos permite conocer la experiencia consciente de nuestras vidas; la educación primaria reflejaría la posibilidad de acercarnos al mundo con las categorías básicas del entendimiento humano creado por la ciencia académica. Es decir, en este mundo aprenderá las bases de la escritura, la lectura, los números, las posiciones, los tamaños, las medidas, las bases de la comunicación y la vida en comunidad. El segundo mundo está dividido en dos etapas de formación: la primera etapa, va desde preescolar hasta tercero de primaria y corresponde a ese primer ciclo de acercamiento a los referentes básicos de la cultura occidental. Por lo tanto, esperando que sea el componente lúdico el que guíe esta implementación, se cuenta con que el niño tenga la capacidad de entender lo que constituye su territorio.

Para nuestros niños, adquirir habilidades físicas que los niños de la ciudad tardan mucho en dominar es algo común. El reto implica poder permitir a los niños entender la

serie de significados que se teje en la vida del sistema de la capital. Por eso, esta primera parte de la educación escolarizada es tan importante, pues requiere generar espacios para la apropiación adecuada de conceptos y ganar con ello en la comprensión del mundo que vivimos.

La segunda etapa correspondería a cuarto y quinto de primaria, que en la educación formal son un ciclo de fortalecimiento de estos primeros aprendizajes y representan la posibilidad de preparar la llegada a la educación media con el acercamiento al pensamiento simbólico como tal. Se espera contar con la posibilidad de llegar al conocimiento abstracto de la representación, en este sentido, este segundo ciclo de la formación primaria espera preparar la llegada al pensamiento formal (UNIPA, 2015).

Kutña su- tercer mundo. Conocido como el mundo de los muertos, es el *Kutña su*. Este es un mundo caracterizado por el cambio y el descubrimiento de otras formas de aprender en colectivo, ampliando la convivencia con otras personas de su comunidad. Es la etapa de la educación media, donde se fundamenta y se pone en práctica el dialogo de saberes interculturales y es el proceso de afianzamiento de conocimientos propios y prácticas de la cultura Awá. Este mundo es un proceso de adaptación al dialogo intercultural en primera instancia, y, en segundo término, es un mundo de aprendizaje que nos permite entrar en contacto con la mayoría de conocimientos procedentes de las personas que ya murieron, que ya no nos acompañan. Aquí nos encontramos con la analogía del tercer mundo espiritual.

Como todos sabemos en la educación media, los contenidos se vuelven mucho más abstractos, debemos leer lo que pensaron las personas del pasado y casi todos los contenidos les pertenecen a las personas que ya no están con nosotros, pero que su obra ha perdurado; por tanto, es la posibilidad que occidente nos da para ponernos en contacto con sus propios espíritus.

Este mundo está dividido en dos etapas: la primera, va del grado sexto a noveno, y como toda educación *inkal* Awá, debe comprender el fortalecimiento de la oralidad Awapit y castellano fundamentalmente, acompañado de procesos de lectura del territorio, construcción de significados y las maneras de expresarlos. La segunda etapa comprende los grados 10 y 11, es el espacio para diseñar nuestro proyecto de vida e iniciarlo desde una visión productiva, sostenible y sustentable, desde actividades acordes al resguardo o comunidad a la que pertenezca el educando Awá. Diseñar su proyecto de vida implica no solo pensar en una escolarización académica, sino también en la formación de la familia, para que se proyecte con su pareja, para dar continuidad al ciclo de la vida y el proceso *Kamtatkit kamna kamtatkit* (enseñar-aprender-enseñar), asegurando la pervivencia como *inkal* Awá (UNIPA, 2015).

Ampara su–cuarto mundo. Es la extensión del tercer mundo, donde el Awá define sus roles y obligaciones en la comunidad, asumiendo los mismos en un contexto intercultural, para poder desempeñarse, actuar y proponer formas de vivir en otras realidades. Es el momento como parte de nuestra cosmovisión, se entiende como el llamado a cumplir la misión que él ser Awá tiene en la vida. Junto a los cuatro mundos, según la cosmovisión del ser Awá, están los sitios de aprendizaje, que no son más que los espacios que los docentes pueden utilizar para que los educandos aprendan diferentes temas. Estos espacios de aprendizaje son: la casa, la finca, ríos y quebradas, los sitios sagrados como la montaña, los caminos y la escuela, como último lugar de aprendizaje que se introduce en el territorio para el intercambio con otras culturas (UNIPA, 2015).

El conocimiento ya construido es para ser compartido, el hecho de la comunicación entre sujetos se produce ya no como una construcción personal e individual, sino como una construcción colectiva y social del conocimiento. Es en la crítica en el debate y en los consensos, donde se da un conocimiento social, esto implica la socialización del conocimiento como principal proceso.

Lo anterior se acopla perfectamente a los contenidos mentales que posee el pueblo Awá, porque las ideas son las que posee el pueblo Awá sobre la educación propia, el derecho mayor, la conceptualización de territorio, naturaleza y otros, y desde éstos se puede construir nuevos aprendizajes. Si esto no fuera así, se estaría negado la condición de todo ser humano que aprende.

Como principal eje conductor de nuestra educación, ocupa un lugar sobresaliente de transmisión de saberes y conocimientos culturales y ancestrales del Inkal Awá” y desde el *Kamtatkit kamna kamtatkit* (enseñar-aprender- enseñar), se presenta la “Huella de aprendizaje”, pero ¿qué es una huella de aprendizaje? Llamamos huellas de aprendizaje, al camino que los mayores han dejado para seguirlo y renovarlo, guiando nuestro andar en el proceso de formación de niños y niñas y jóvenes Awá. (UNIPA, 2015, p. 65).

A continuación se presenta la “Huella de aprendizaje”, pero ¿qué es una huella de aprendizaje? Llamamos huellas de aprendizaje, al camino que los mayores han dejado para seguirlo y renovarlo, guiando nuestro andar en el proceso de formación de niños y niñas y jóvenes Awá” UNIPA (2013, p. 55-57).



Cuadro 12. *Tejido de aprendizaje de Ciencias Naturales*

Tejido: naturaleza, producción y medicina tradicional. Grado: 6. Primer periodo				
Desempeños	Conocimientos Propios	Saberes	Metodología de enseñanza (Deducción-Inducción)	Estrategia de evaluación integral
<ul style="list-style-type: none"> • Explica la teoría celular. • Ubica cada uno de los organelos celulares e identifica las funciones de cada uno de ellos dentro de las células vegetal y animal. • Identifica las principales clases de tejidos en animales y plantas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Establece relaciones de crecimiento del ser Awá. • Distingo los hábitos de vida saludable de la comunidad Awá, que favorecen un bienestar físico, mental y social, por medio del estudio de la célula y su influencia en el crecimiento. • Identificó el proceso de crecimiento de los seres vivos de la madre tierra. • Distingo las clases y propiedades de la materia a través de algunos ejemplos. 	<p>Célula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teoría celular. • La célula y su estructura. • Características de las células. • Clases de células. • Clases de organismos. <p>Histología:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Generalidades. • Tejidos vegetales. • Tejidos en animales. 	<p>Problema:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilización de textos sobre la célula para identificar el problema. <p>Pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipo de células componen nuestro cuerpo? • Elegir una pregunta y planificar el trabajo de investigación. • Proponer las experiencias que le ayudarán a verificar el problema. • Demostrar y comprobar el problema. • Exponer en el aula los resultados. 	<p>Saber:</p> <p>Examen oral, por medio de una exposición sobre el problema que investigó, utilizando diversas fuentes de información y otras evidencias (fotos, videos). Elementos de la naturaleza: plantas y animales.</p> <p>Hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informe de investigación sobre el problema que eligió. <p>Ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muestra predisposición para investigar un problema trabajando en minas de saberes. • Argumenta la importancia de solucionar el problema que eligió.

Tejido: naturaleza, producción y medicina tradicional. Gado: 6. Segundo periodo

Desempeños	Conocimientos Propios	Saberes	Metodología de enseñanza (Deducción-Inducción)	Estrategia de evaluación Integral
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las estructuras y los órganos que desempeñan la función digestiva en los diferentes seres vivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco como está organizada la vida dentro y fuera del territorio Awá. • Identifico la diversidad del resguardo como un ecosistema en interacción. • Identifico el sistema jerárquico de algunos animales, plantas medicinales, ornamentales o comestibles que hacen parte del territorio Awá. • Valoro y respeto cada expresión y presencia de vida en la naturaleza. 	<p>Clasificación de los organismos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Taxonomía. • Procariotas, eucariotas, protista, protozoos, algas, hongos. • Reino vegetal. • Reino animal. • Invertebrados y vertebrados • Seres orgánicos e inorgánicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploración de los seres vivos del territorio grande de los cuatro mundos y las relaciones que establecemos con ellos. • Observamos las clases de animales y plantas que hay en la montaña y los clasificamos en: Procariotas, eucariotas, protistas, protozoos, algas, hongos. • Identificación de los nombres científicos y comunes de algunas plantas y animales del territorio. 	<p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra y explica las relaciones que establecen algunos seres del territorio. • Clasifica animales, plantas y minerales del territorio. <p>Saber hacer:</p> <p>Presentación de un informe claro, breve y sencillo sobre los seres que habitan en el territorio.</p> <p>Ser:</p> <p>Demuestra interés en el estudio de los seres vivos del territorio.</p>

Tejido: naturaleza, producción y medicina tradicional. Grado: 6. Segundo periodo

Desempeños	Conocimientos propios	Saberes	Metodología de enseñanza (Método de proyecto)	Estrategia de evaluación integral
<ul style="list-style-type: none"> • Identifico las etapas y las funciones de cada órgano del sistema digestivo en los diferentes niveles de organización de los seres vivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acudo a los relatos míticos inkal Awá sobre los seres de la naturaleza: “Los <i>Pi-Awá</i> o gente de río, viven en el agua. Los <i>Put-Awá</i> o gente de loma, viven en el monte; Los <i>Inkuá-Awá</i> o gente del viento, viven en el aire; Los <i>Ishkum-Awá</i> o gente de humo, son invisibles” Muñoz (2018). • Tener en cuenta los principios y reglas de los inkal Awá al consumir alimentos. Ej: Si se consumen fruta del suelo (guayaba, banano, etc.), hay que pedir permiso al chutún, sino se corre el riesgo de enfermarse. (Bisbicus et al., 2010). 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparo y clasifico estos seres míticos con los reales. <p>Sistema digestivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etapas de la digestión. • Procesos, sistemas y aparatos de la nutrición celular, vegetal y animal. • Nutrición humana. 	<p>Presentación y comprensión del problema:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juan es un estudiante de la I.E.B.A.T.A.P. que sufre de problemas de indigestión. • ¿Dónde inicia y termina el proceso de indigestión? • Elegir un problema, exponer en el aula, generar nuevas preguntas y debatir con compañeros y docente. 	<p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preguntas de razonamiento. • Examen oral que consiste en una exposición sobre el problema que investigó utilizando diversas fuentes de información. <p>Saber Hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informe de investigación argumentado y presentado por escrito. <p>Ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muestra predisposición para investigar.

Tejido: naturaleza, producción y medicina tradicional. Grado: 6. Tercer periodo

Desempeños	Conocimientos propios	Saberes	Metodología de enseñanza (Método de proyecto)	Estrategias de evaluación integral
<ul style="list-style-type: none"> • Determina los factores bióticos y abióticos en los ecosistemas acuáticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Describo y relaciono los factores bióticos y abióticos para determinar las cadenas alimenticias que hacen parte del territorio. • Formo un vocabulario ilustrado de lo que investigo y aprendo. 	<p>Ecosistemas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Factores bióticos y abióticos. • Niveles de organización. • Cadenas alimenticias y niveles tróficos. 	<p>Presentación y comprensión del problema:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las actividades mineras, la contaminación de las fuentes hídricas por el crudo y la extinción masiva de flora y fauna son consideradas la principal amenaza de los ecosistemas dentro de las comunidades Awá. • ¿Cuáles son las principales fuentes de contaminación de los ríos del territorio? • ¿Cómo influye el hombre en la contaminación del territorio? 	<p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de hipótesis sobre el problema. • Relaciona sus afirmaciones con sus situaciones reales del contexto. <p>Saber Hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informe de la investigación adjuntando dibujos, recortes, etc. <p>Ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra interés en el tema de investigación. • Expongo el vocabulario ilustrado.

Tejido: naturaleza, producción y medicina tradicional. Grado: 7. Primer periodo

Desempeños	Conocimientos propios	Saberes	Metodología de enseñanza y aprendizaje por proyecto	Estrategias de evaluación integral
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce los bioelementos y los biocompuestos e identifica su acción en el interior de los seres vivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Describo las transformaciones que sufren los nutrientes en los animales y el hombre, y cómo estos obtienen la energía para poder realizar sus funciones vitales. • Comparo y construyo mi leccionario o vocabulario ilustrado. 	<p>Metabolismo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bioelementos. - Características. - Funciones. <p>• Biocompuestos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Características. - Funciones. <p>Vocabulario</p> <ul style="list-style-type: none"> • Catabolismo. • Anabolismo. • Metabolismo de carbohidratos, lípidos y proteínas. • Alteraciones metabólicas. 	<p>Presentación y comprensión del problema:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Algunos estudiantes presentan estados de obesidad infantil, es un problema que ha cobrado mucha importancia debido al consumo excesivo de grasa, azúcar y bajo consumo de frutas y verduras. • ¿Cuáles serán las causas y consecuencias de padecer obesidad? 	<p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Examen escrito y oral, exposición sobre el problema utilizando diversas fuentes de información. <p>Hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informe de investigación sobre el problema que eligió, utilizando esquemas o mapa conceptual, bitácoras. <p>Ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muestra predisposición para investigar. • Escucha y asume las críticas de otras personas. • Formula un “plan sencillo” para consultar el problema que eligió.

Tejido: naturaleza, producción y medicina tradicional. Grado: 7. Primer periodo

Desempeños	Conocimientos propios	Saberes	Metodología de enseñanza aprendizaje (por Proyecto)	Estrategias de evaluación integral
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los procesos fisiológicos de la respiración y la circulación; establece relaciones entre ellos con las estructuras anatómicas que se han adoptado en plantas y animales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferencia la respiración anaerobia de la aerobia de los diferentes seres de la naturaleza. • Compara los mecanismos respiratorios de diferentes clases de animales que hay en la montaña: ardilla, armadillo, venado, conejo, tigre, danta, y los que viven en el río o vuelan. 	<p>Respiración en seres vivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepto y clases de respiración. • A nivel celular. • En plantas. • En invertebrados. • En vertebrados. <p>Respiración en el hombre.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organización del sistema respiratorio. • Fisiología de la respiración humana. • Patología. • Prevención de enfermedades respiratorias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo con el “pulmón casero”, explica y enseña las funciones básicas del sistema respiratorio y, a partir de ello, reconoce la necesidad de las comunidades de respirar aire puro y no contaminado. • Materiales. • Fase de construcción del equipo. • Fase de aplicación del equipo. • Mientras funciona, responder: • Función de las bolsas. • El frasco. • El tubo de lapiceros y el orificio abierto y libre de lapicero. 	<p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizando el pulmón casero, demuestra y explica el funcionamiento completo del sistema respiratorio. • Explica y demuestra los resultados de la investigación. <p>Hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación del pulmón casero demostrando su uso. <p>Ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construye su equipo de trabajo sin dificultad. • Hace funcionar el equipo que organizó. • Observa la respiración de algunos animales y anota en la bitácora.

Tejido: naturaleza, producción y medicina tradicional. Grado: 7. Primer periodo

Desempeños	Conocimientos propios	Saberes	Metodología de enseñanza aprendizaje (por Proyecto)	Estrategias de evaluación integral
<ul style="list-style-type: none"> Identifica los procesos fisiológicos de la respiración y la circulación; establece relaciones entre ellos y las estructuras anatómicas que se han adoptado en las plantas, los animales y los seres humanos para cumplir con dichas funciones. 	<ul style="list-style-type: none"> Conozco algunos hábitos alimenticios dentro de las comunidades que pueden afectar nuestra salud. Del mismo modo, implementamos la soberanía alimentaria dentro de la institución, de esta manera, conocer acerca de la importancia de los alimentos constructores, reguladores y energéticos, para el beneficio de nuestra salud y una buena circulación. Reconozco e identifico, según la tradición inkal Awá, el cuidado de la alimentación (Bisbicus et al., 2010). 	<ul style="list-style-type: none"> Soberanía alimentaria. Nutrición Humana. Ingestión, Digestión y Absorción. Concepto y clases de circulación. A nivel celular: <ul style="list-style-type: none"> En plantas. Clases de sistemas circulatorios. En invertebrados. En vertebrados. Circulación en el hombre. Organización del sistema circulatorio. 	<p>Presentación y comprensión del problema:</p> <ul style="list-style-type: none"> Algunas comunidades Awá han dejado de sembrar algunas semillas propias, otras se han extinguido. Dicha problemática se acentúa cada vez más por el desplazamiento forzado o la contaminación, que implica cambiar ciertos aspectos como el modo de trabajar y conseguir los recursos para el hogar. ¿Cómo podemos concientizar a las comunidades Awá, para que siembren nuevamente sus productos, para una seguridad alimentaria? 	<p>Hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> Muestra y explica los resultados que obtuvo. Relaciona sus afirmaciones con situaciones reales. <p>Hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> Informe de investigación utilizando dibujos, fotos, audios, videos, etc. <p>Ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifica y describe el problema. Muestra interés para investigar en minga.

Tejido: naturaleza, producción y medicina tradicional. Grado: 7. Segundo periodo

Desempeños	Conocimientos propios	Saberes	Metodologías de enseñanza aprendizaje	Estrategias de evaluación integral
<ul style="list-style-type: none"> • Conoce como está estructurado el sistema locomotor y sus funciones en los diversos grupos de seres vivos. • Identifica los componentes del sistema locomotor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observo los diferentes tipos de desplazamiento de los seres vivos de la montaña, tanto acuáticos como terrestres. • Clasifico los animales de mi territorio dependiendo el tipo de desplazamiento que realizan y las estaciones. • Relaciono a las aves y a otros animales según la cosmovisión Awá. 	<p>Locomoción en los seres vivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desplazamiento en animales acuáticos y terrestres. • Órganos y sistemas locomotores en animales. • Sistema esquelético Humano. • Sistema muscular humano. 	<p>Fase de construcción del equipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maqueta sistema locomotor Humano. • Identificación de huesos axiales y apendiculares. • Simulación de los diferentes tipos de movimientos que realiza el cuerpo humano (flexión, extensión, abducción, circunducción y rotación). • ¿Qué diferencias hay entre cada uno de los movimientos? • ¿Cuáles son los beneficios de realizar los movimientos corporales? 	<p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En su propio cuerpo identifica los diferentes tipos de hueso y de músculos. <p>Saber Hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de maqueta del sistema locomotor humano. • Desarrollo los diferentes tipos de movimientos corporales. <p>Ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza con interés y cuidado la maqueta. • Busca diferentes fuentes de información. • Realiza los movimientos corporales con entusiasmo.

Tejido: naturaleza, producción y medicina tradicional. Grado: 7. Tercer periodo

Desempeños	Conocimientos propios	Saberes	Metodología de enseñanza aprendizaje (Método de proyecto)	Estrategias de evaluación integral
<ul style="list-style-type: none"> • Explica los diferentes tipos de relaciones ecológicas. • Describe el flujo de materia y energía en los ecosistemas. • Identifica las acciones antrópicas producidas por el hombre en los ecosistemas y sus consecuencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Awaruspa Su</i> (Mundo nuestro). • Reconozco la montaña, los ríos, los caminos, la huerta y la escuela como los espacios de integración de los seres vivos, y escenarios de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones ecológicas. • Relaciones Interspecíficas: competencia, predación, parasitismo, comensalismo, mutualismo y simbiosis. • Interacciones y adaptaciones. • Flujo de materia y energía en los ecosistemas. • Acción antrópica en la naturaleza. • Consecuencias de las acciones antrópicas en la naturaleza. • Conservación de los seres vivos y de las diferentes especies. 	<p>Presentación y comprensión del problema:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes de la I.E.B.A.T.A.P. no hacen un buen uso de los residuos sólidos que quedan de la jornada de clases, esto ha provocado un gran incremento de basuras dentro de la institución, afectando de alguna manera los ecosistemas que hay dentro de la misma. • ¿Cómo podemos aportar al cuidado de los ecosistemas? • ¿Para qué sirven los ecosistemas de tu entorno? 	<p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Examen escrito y oral, que consiste en una exposición sobre el problema que investigó, utilizando diversas fuentes de información y otras evidencias como fotos, videos, historietas, dibujos. <p>Saber Hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informe de investigación debidamente sustentado (adjuntando bibliografía utilizada y fuentes orales, dibujos o escritos). <p>Ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica y describe el problema. • Muestra predisposición para investigar.

Tejido: naturaleza, producción y medicina tradicional. Grado: 7. Tercer periodo

Desempeños	Conocimientos propios	Saberes	Metodologías de enseñanza aprendizaje (Método de proyecto)	Estrategias de evaluación integral
<ul style="list-style-type: none"> • Analiza las diferentes teorías atómicas. • Describe el átomo según el modelo mecánico cuántico. • Explica los criterios de ordenamiento de los elementos químicos. 	<p><i>Awaruspa Su</i> (mundo nuestro)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozco en el territorio el origen de todas las cosas que nos rodean; esto incluye a los seres de la madre naturaleza y los materiales que utilizamos en nuestro diario vivir como seres Awá. • Identifico y aplico el principio de igualdad: “En nuestra relación el entorno se aplica el principio de igualdad ante seres sobrenaturales y espirituales”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura interna de la materia. • El átomo según los filósofos griegos. • Teoría moderna sobre la materia. • Conocimientos propios. • Modelos Atómicos. • La tabla periódica de los elementos químicos. • La tabla periódica y la configuración electrónica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración y presentación de tablas periódicas didácticas. • Fase de construcción de tablas. • Fase de aplicación del equipo. • ¿En qué parte de la tabla se encuentran los metales y no metales? • ¿Qué características presentan los elementos de la tabla periódica en estado sólido, líquido y gaseoso? 	<p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizando la tabla periódica demuestra y explica la ubicación y las características físicas de los estados de los elementos químicos. • Explica y demuestra los resultados de la investigación. <p>Hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la tabla periódica y ubicación de los tipos de elementos químicos. <p>Ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construye su tabla periódica sin dificultad y motivación.

Tejido, naturaleza, producción y medicina tradicional. Grado: 8. Primer periodo

Desempeños	Conocimientos propios	Saberes	Metodología de enseñanza aprendizaje (Método de proyecto)	Estrategias de evaluación integral
<ul style="list-style-type: none"> • Diferencia los tipos de reproducción sexual y asexual. • Describe la forma cómo se producen mórneras, protistas, hongos, plantas y animales. • Explica la reproducción humana. 	<p>Maza Su</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciono el primer mundo, según la cosmovisión Awá, con el proceso de reproducción en los seres vivos, especialmente en el ser Awá. Se incluye el tiempo de gestación, la dieta de la madre y hasta que el niño tiene un año de edad. • Analizo que en la naturaleza y en la humanidad o vida del hombre y de la mujer, ocurren cambios, hay fases y procesos. • Formo un glosario de términos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Función de Reproducción. • Reproducción celular. • Mitosis y Meiosis. • Reproducción en Mórneras. • Reproducción en plantas. • Reproducción en animales. • Reproducción Humana. • Sistema reproductor femenino y masculino. • Desarrollo humano. 	<p>Presentación y comprensión del problema:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con frecuencia se observan niñas menores de edad en estado de embarazo, en particular las niñas Awá, puede ser por la falta de orientación o por el desconocimiento de los métodos de planificación. • Hallar respuestas a las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿A qué se refieren los métodos de anticoncepción? • ¿Cómo están clasificados los métodos anticonceptivos? • ¿Qué es una infección de transmisión Sexual (ITS)? 	<p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muestra y explica los resultados que obtuvo en la investigación que realizó sobre el problema que eligió. • Argumenta científicamente. • Relaciona sus afirmaciones con situaciones reales. <p>Saber hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informe de investigación debidamente fundamentado. <p align="center">Ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica y describe los problemas. • Argumenta la importancia de solucionar el problema que eligió.

Tejido: naturaleza, producción y medicina tradicional. Grado: 8. Primer periodo

Desempeños	Conocimientos propios	Saberes	Metodología de enseñanza aprendizaje (Método de proyecto)	Estrategias de evaluación integral
<ul style="list-style-type: none"> • Comprende las bases, los conceptos y la historia de la genética. • Explica los mecanismos de herencia de la genética mendeliana y no mendeliana. • Comprende las generalidades de los cromosomas humanos. • Identifica las aplicaciones de la Biotecnología. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizo comparaciones entre las características físicas de mis padres, abuelos y las mías, para observar los rasgos físicos que hacen que nuestra apariencia como ser Awá no se pierda, reconozco que toda esa información es transmitida por el ADN presente en todas las células del cuerpo. • Menciono el ancestro Sinda-gua. • Comparo previa recopilación de fotografías o dibujos de mi familia, elaboro un árbol genealógico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Genética. • Genotipo y Fenotipo. • Genética Mendeliana. • Gregor Mendel. • Las leyes de Mendel. • Cromosomas. • Herencia genética Humana. • Herencia ligada al sexo. • Mecanismos de herencia de las enfermedades genéticas humanas. • Las células madres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las comunidades indígenas, en especial la etnia Awá, están expuestas a muchos factores de contaminación de sus aguas, tierras, aire, debido a la manipulación de químicos, o la explotación de hidrocarburos, como el petróleo. • ¿Cómo podemos disminuir los riesgos de padecer una enfermedad genética producida por factores ambientales? • ¿Cuáles son los hábitos para protegernos de los agentes dañinos presentes en el medio ambiente? • ¿Cuáles son los tipos de enfermedades genéticas y sus patrones de herencia? 	<p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por medio de un examen oral o escrito demuestra que las hipótesis que formula sobre el problema son coherentes. • Muestra y explica los resultados que obtuvo. <p>Saber Hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informe de la investigación que realizó por medio de esquemas o mapas conceptuales. <p>Ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica y describe el problema. • Argumenta la importancia de solucionar el problema.

Tejido: naturaleza, producción y medicina tradicional. Grado: 8. Segundo periodo

Desempeños	Conocimientos propios	Saberes	Metodología de enseñanza-aprendizaje (Método científico)	Estrategias de evaluación integral
<ul style="list-style-type: none"> • Entiende los procesos de control y regulación en los seres vivos. • Reconoce las estructuras del sistema nervioso humano. • Identifica los mecanismos de percepción sensorial. • Describe el funcionamiento del control endocrino. • Explica la importancia de la humanidad. 	<p><i>inkalta</i> (en la selva)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teniendo en cuenta las fases de la luna, reconozco cómo los seres de la naturaleza, en especial las plantas y los animales, responden a diferentes estímulos, que les permiten sortear diversas situaciones del medio en el que se encuentran. 	<ul style="list-style-type: none"> • Control y regulación. • Las respuestas a estímulos. • Tipos de respuestas. • Respuestas de las plantas a estímulos. • Estímulos y respuestas en animales. • Estructura y función del sistema nervioso. • Sistema Endocrino. • El sistema nervioso humano. • Recepción Sensorial. • Quimiorreceptores. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es la <i>Pitachap</i>? • Trabajando en la huerta con las fases de la <i>Palapcha</i>. • Materiales para construcción de maqueta (representación fases de la luna). • Fase de construcción de maqueta. • Mientas expones la maqueta, responder a las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el orden de las fases lunares? • ¿Qué influencia tiene la luna sobre los seres vivos? 	<p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza la maqueta de la <i>Palapcha</i> para demostrar su influencia en el crecimiento de los seres vivos y algunos cambios que pueden presentar. • Explica y demuestra los resultados de la investigación. <p>Saber Hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de maqueta de las fases de la <i>Palapcha</i>. <p>Ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza la maqueta de la <i>Palapcha</i> para indicar cómo influye ésta en los seres vivos. • Establece relación entre la <i>Palapcha</i> y el medio ambiente.

Tejido: naturaleza, producción y medicina tradicional. Grado: 8. Tercer periodo

Desempeños	Conocimientos Propios	Saberes	Metodología de Enseñanza (Método Laboratorio)	Estrategias de Evaluación Integral
<ul style="list-style-type: none"> • Caracteriza los compuestos inorgánicos. • Utiliza las nomenclaturas apropiadas para nombrar los compuestos químicos. • Identifica los conceptos de reacción y ecuación química. • Aplica los métodos de balanceo de ecuaciones químicas. • Comprende el concepto de estequiometría. 	<ul style="list-style-type: none"> • Considero a la madre tierra como un organismo viviente, ya que en ella se desarrollan innumerables formas de vida animal y vegetal, de tamaño y actividades muy diversas, donde todos estos organismos interactúan para el beneficio de nuestra soberanía alimentaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compuestos químicos. • Compuestos orgánicos. • Compuestos inorgánicos. • Función acida de los suelos. • Función Hidruro. • Reacciones Químicas. • Balanceo de una ecuación química. • Tabla periódica de los elementos químicos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Indicador de pH casero. 2. Materiales. 3. Fase de construcción del equipo. 4. Fase de aplicación del equipo. 5. Mientras funciona el indicador de pH, responder las siguientes preguntas: 6. ¿Cuál es el pH que tiene el suelo de la granja de la I.E.B.A.T.A.P.? 7. ¿Qué quiere decir pH neutro? 8. ¿Qué significa para la agricultura un terreno ácido? 	<p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizando el indicador de pH, sustenta cual es la fertilidad del terreno de la huerta estudiantil. • Explica y demuestra los resultados de la investigación. <p>Saber Hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presenta el indicador de pH casero y la demostración de su uso. <p>Ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construye el indicador de pH sin dificultad. • Hace funcionar el indicador de pH.

Tejido: naturaleza, producción y medicina tradicional. Grado: 9. Primer periodo

Desempeños	Conocimientos Propios	Saberes	Metodología de Enseñanza (por Proyecto)	Estrategias de Evaluación Integral
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las teorías propuestas para explicar el origen del universo, la tierra y los seres vivos. • Comprende las bases e importancia de la biología evolutiva y los mecanismos de la evolución. • Conoce la evolución de los grupos de seres vivos. • Analiza el proceso maravilloso de la metamorfosis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco la reseña etnohistórica, la cual nos brinda información sobre la existencia y las características de los indígenas de la costa del Pacífico de Nariño en los tiempos de la Conquista, entre estos el origen del ser Awá como hijos de la montaña; nuestros padres son dos Barbachas, una blanca y una negra, los Awá nacimos de la unión de las dos Barbachas, de allí el nombre de Inkal Awá. 	<ul style="list-style-type: none"> • Biología evolutiva. • La evolución. • Teoría evolutiva de Charles Darwin. • Evidencias de la evolución. • Macro-evolución. • Origen y evolución del universo y la tierra. • Origen de la vida. • Origen y evolución de animales y plantas. • Evolución humana. • El origen del ser Awá. • Desarrollo cultural. • Escalas de tiempos geológicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las actividades humanas y el crecimiento de la población en el territorio han desatado un fuerte desequilibrio en los ecosistemas del resguardo. Solo La concientización y el respeto por la madre naturaleza podrá ayudarnos a remediar las consecuencias, es necesario comprender las leyes de la madre tierra, sus cambios y la teoría de la evolución que es la base del conocimiento de las ciencias naturales modernas. • ¿Cómo podemos detener el daño que le ocasionamos a la madre tierra? 	<p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por medio de un examen oral o escrito expone las características del problema. • Explica y demuestra los resultados de la investigación. <p>Saber Hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de los resultados de la investigación por medio de esquemas, mapas mentales o conceptuales, debidamente fundamentados. <p>Ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la importancia de solucionar los daños ambientales. • Expresa cómo podría solucionarse el problema respetando las ideas de los demás.

Tejido: naturaleza, producción y medicina tradicional. Grado: 9. Segundo periodo

Desempeños	Conocimientos Propios	Saberes	Metodología de enseñanza	Estrategias de Evaluación integral
<ul style="list-style-type: none"> • Explica la diferencia entre taxonomía y sistemática. • Entiende el proceso de clasificación taxonómica. • Diferencia los tipos de caracteres taxonómicos. • Reconoce el debate en torno al concepto de especie. • Comprende los principios de la cladística. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco como Inkal Awá que los indígenas somos parte de la biodiversidad, antes naturaleza, por eso la llamamos madre. Los Pueblos indígenas la preservamos utilizando lo necesario para conocer cómo han evolucionado las especies y ecosistemas que hay dentro de la misma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemática y taxonomía • Carácter taxonómico. • Taxón. • Categorías Taxonómicas. • Concepto biológico de especie. • Cladística. • Biología evolutiva. • Genética. • Anatomía. • Biodiversidad. • Principios de Biogeografía. • Biogeografía ecológica. • Cambios geológicos y distribución geográfica de los seres vivos. 	<p>Presentación y comprensión del problema:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los monocultivos generan enormes daños sobre la biodiversidad, afectan irreparablemente las fuentes hídricas, desplazan y erradican la fauna silvestre, afectando una de las principales fuentes alimenticias de los Awá. • Generación de preguntas problematizadoras. • ¿Cómo contribuir al conocimiento y conservación de las especies que habitan en el territorio inkal Awá? 	<p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Examen oral y escrito sobre el problema que investigó. <p>Saber Hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por medio de esquemas, mapas conceptual o mental representa la solución del problema investigado. <p>Saber Ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muestra predisposición para investigar. • Argumenta la importancia de solucionar el problema.



Tejido: naturaleza, producción y medicina tradicional. Grado: 9. Tercer periodo

Desempeños	Conocimientos Propios	Saberes	Metodología de enseñanza (investigación acción)	Estrategias de Evaluación integral
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las características del clima. • Identifica los factores que influyen sobre el clima. • Comprende los daños provocados por el cambio climático. • Diferencia la distribución geográfica de los organismos terrestres. • Reconoce las características de la Biogeografía de Colombia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entiende la forma de relacionarse con la naturaleza en el <i>Katsa Su</i>, que como <i>inkal Awá</i> sentimos e interpretamos, cuidamos y damos sentido al ambiente como un todo; el cual está constituido en forma indivisible por un ámbito espiritual–natural, que se crea a partir de la Ley de Origen o Derecho Propio, y se estructura en cuatro mundos: 1. <i>Maza Su = Ishkum Awá</i>. (Mundo abajo, gente que come humo) 2. <i>Pas Su = Awaruzpa</i>. (Mundo donde vivimos) 3. <i>Kutña Su = irituspá</i>. (Mundo de los muertos) 4. <i>Ampara Su = Katsamika</i>. (Mundo de los dioses). 	<ul style="list-style-type: none"> • Clima y distribución geográfica de los seres vivos. • Clima. • Factores que influyen sobre el clima. • Geografía de Colombia. • Factores geográficos. • Cordillera de los Andes. • Las regiones Biogeográficas de Colombia y sus ecosistemas. • Región Pacífica, Andina, Caribe e Insular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fabricación de un pluviómetro casero con una botella de plástico. <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una botella de plástico transparente. • 1 cutter o Tijeras. • Una regla. • 1 rotulador (plumón) permanente. • Algunas piedrecillas. • Agua. • Jarra medidora, vaso graduado o cualquier recipiente que permita medir volúmenes de agua (jeringuilla, biberón). • Generación de preguntas. 	<p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposición individual y/o grupal, en donde argumentará la importancia del aparato para medir las precipitaciones. <p>Hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de pluviómetro. • Resúmenes, esquemas o mapas mentales de las características del clima. <p>Ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra interés en la construcción del pluviómetro. • Formula hipótesis por medio de la utilización del pluviómetro.

Tejido: naturaleza, producción y medicina tradicional. Grado: 9. Tercer periodo

Desempeños	Conocimientos Propios	Saberes	Metodología de enseñanza (invitación a razonar)	Estrategias de Evaluación integral
<ul style="list-style-type: none"> • Caracteriza los diferentes estados de agregación de la materia. • Comprende el comportamiento de los gases. • Describe las características de las soluciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizo los espacios de aprendizaje, entre estos los ríos del contexto, para entender la dinámica de los cuerpos dentro del agua, con el fin de desarrollar alguna actividad deportiva de investigación científica, considerando las leyes de los gases. Por ejemplo, el aumento de presión bajo el agua que afecta la respiración. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los estados de agregación de la materia. • El estado líquido, gaseoso y otras formas en que se presenta la materia. • Comportamiento de los gases. • Las leyes de los gases. • Ley de Charles. • Ley de Gay-Lussac. • Ley de Dalton. • Disoluciones. • El agua, solvente universal. • La concentración de las disoluciones. • Solubilidad. • Clases de soluciones. • Propiedades coligativas de las soluciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • El objetivo de la actividad no es obtener respuestas inmediatas, es invitar al educando a usar “sus propios conocimientos e inteligencia” en un esfuerzo por encontrar respuestas. • ¿Cuáles son las consecuencias de la contaminación Atmosférica? • ¿Cuál es la influencia de los gases de efecto invernadero en la atmosfera? • ¿Cómo influye esto en las comunidades indígenas? • ¿Cuáles son los efectos de la lluvia acida? 	<p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consiste en un examen oral o escrito de preguntas sobre el tema investigado. <p>Saber Hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informe claro por medio de esquemas, mapas mentales, maquetas, argumentando las raíces del problema investigado. <p>Ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Busca diferentes fuentes de información para argumentar los problemas que genera la contaminación atmosférica.



Tejido: naturaleza, producción y medicina tradicional. Grado: 10. Primer periodo

Desempeños	Conocimientos Propios	Saberes	Metodología de enseñanza (ABP)	Estrategias de Evaluación integral
<ul style="list-style-type: none"> • Comprende la evolución de la química. • Diferencia los cambios químicos y físicos. • Aplica algunos métodos para separar mezclas. • Explica el modelo atómico. • Usa la tabla periódica para determinar propiedades físicas y químicas de los elementos. • Explica la relación entre las estructuras de los átomos y los enlaces que realiza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendo las diferentes maneras de ver, pensar cómo es el universo, su origen y los elementos que lo constituyen por medio de la química, buscando dar explicaciones a los diferentes fenómenos de la madre naturaleza que observó a mí alrededor. • Clasifico, describo y construyo mi vocabulario básico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Método científico. • Sistema internacional de unidades. • Densidad. • Calor y temperatura. • Escalas de temperatura. • Materias. • Clases de materias. • Elemento químico. • Compuesto químico. • Mezclas. • Separación de mezclas. • El átomo: conceptos básicos. • El átomo a través del tiempo. • Número y masa atómica. • Configuración electrónica. • Características de la tabla periódica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los científicos están de acuerdo en que hace unos 4.500 millones de años nuestro sol y todos los planetas se formaron a partir de una nube de gases y polvo estelar. Sin embargo, su composición actual no es igual a la inicial. Del mismo modo, los efectos climáticos y la presencia de la vida han hecho que la madre tierra no sea la misma. • ¿Cómo podemos contribuir a fortalecer los usos y costumbres para la conservación y preservación de la madre tierra? 	<p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explica y demuestra las consecuencias de no preservar los usos y costumbres ante el cuidado de la madre tierra. <p>Hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representa por medio de esquemas y gráficos los cambios que ha tenido la madre tierra a lo largo de los tiempos. <p>Ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explica los cambios que ha tenido la corteza terrestre. • Reconoce la necesidad de preservar la madre tierra.

Tejido: naturaleza, producción y medicina tradicional. Grado: 10. Segundo periodo

Desempeños	Conocimientos Propios	Saberes	Metodología de enseñanza (ABP)	Estrategias de Evaluación integral
<ul style="list-style-type: none"> • Nombra correctamente los compuestos inorgánicos • Relaciona grupos funcionales de compuestos inorgánicos con las propiedades físicas y químicas. • Identifica reacciones químicas en la vida cotidiana y en el ambiente. • Realiza cálculos cuantitativos en cambios químicos. • Establece relaciones entre las variables de estado en un sistema termodinámico para predecir cambios físicos y químicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entiendo las consecuencias que pueden traer los daños ambientales en la madre tierra, además de la pérdida de cultura, conocimientos tradicionales y modos de vida, que a menudo tiene como resultado conflictos y desplazamiento forzado, una mayor marginación, aumento de la pobreza, y una declinación en la salud de los pueblos indígenas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nomenclatura química. • Función química y grupo funcional. • Reacciones y ecuaciones químicas. • Cálculos químicos. • Cálculos estequiométricos. • Estados de agregación de la materia. • Contaminación atmosférica. • Los gases. • Propiedades de los gases. • Teoría cinética de los gases. • Leyes de los gases. • Cálculos químicos en los que intervienen los gases. • Estequiometría con gases. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las comunidades campesinas, indígenas y afros en general, saben que el agua es un factor determinante para los ecosistemas, por tanto, su deterioro o escasez afecta la calidad de vida. El agua para su consumo exige altos niveles de pureza, pero existen diversos factores que aportan a su contaminación. • Indagar cómo es la calidad de agua de la región donde vive y qué amenazas pueden afectarla. • ¿Qué alternativas tecnológicas podrían ayudar a enfrentar los problemas de contaminación del agua? 	<p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explica y demuestra los resultados de la investigación sobre la calidad del agua del territorio. <p>Hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por medio de una muestra, representa la pureza del agua de forma artesanal. • Informe escrito sobre el tema investigado. <p>Ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra la pureza o impureza del agua de forma artesanal. • Explica las alternativas tecnológicas para conservar el agua. • Muestra interés en el tema.

Tejido: naturaleza, producción y medicina tradicional. Grado: 10. Tercer periodo

Desempeños	Conocimientos Propios	Saberes	Metodología de enseñanza (ABP)	Estrategias de Evaluación integral
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los diferentes tipos de soluciones. • Establece relaciones cuantitativas entre los componentes de una solución. • Identifica las propiedades coligativas de las soluciones y de los coloides. • Identifica los diferentes tipos de contaminantes presentes en las aguas residuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendo la importancia del agua para nuestro pueblo como inkal Awá, ya que es fuente de espiritualidad, medio para combatir los malos espíritus de la naturaleza. Del mismo modo, apporto a la concientización de la comunidad en generar conciencia de conservación de la misma para el beneficio de la humanidad en general. 	<ul style="list-style-type: none"> • El agua y las soluciones. • Estructura, composición, propiedades físicas y químicas del agua. • Contaminación del agua. • Clases de soluciones. • Solubilidad. • Concentración de soluciones. • Propiedades coligativas de las soluciones y de los coloides. • Velocidad de reacción. • Teoría de las colisiones. • Equilibrio químico. • Significado de las constantes de equilibrio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del problema por medio de un video. • Los impactos ambientales generados por los cultivos de uso ilícitos se reflejan en la disminución de áreas de bosques nativos de carácter protector, que incide en la disminución de caudales de agua, pérdida de fertilidad de suelos, emigración de la fauna, contaminación del suelo, aire y fuentes hídricas por el uso de agroquímicos. • ¿Cómo podemos contribuir para disminuir la contaminación de las fuentes hídricas del resguardo? 	<p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por medio de un examen oral o escrito observa e identifica los factores contaminantes del agua. <p>Hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representa por medio de gráficas, imágenes, mapas mentales o conceptuales los efectos de la contaminación del agua. <p>Saber Ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explica con buena actitud cómo podemos contribuir a la preservación y cuidado del agua.

Tejido: naturaleza, producción y medicina tradicional. Grado: 10. Tercer periodo

Desempeños	Conocimientos Propios	Saberes	Metodología de enseñanza (ABP)	Estrategias de Evaluación integral
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las diferentes teorías sobre ácidos y bases. • Identifica el pH y el POH de sustancias químicas. • Reconoce los indicadores de pH y su importancia en la industria química. • Identifica los sistemas reguladores de pH y su importancia a nivel industrial. • Establece relaciones entre la energía química y la energía eléctrica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifico y aprovecho las tecnologías de la información y la comunicación TIC, para la preservación del territorio, y conocer de fondo los tipos de reacciones químicas que pueden suceder dentro de él. Del mismo modo, soy consciente del daño provocado al ambiente por ciertas reacciones químicas, como las reacciones químicas en las bacterias de plomo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Equilibrio en soluciones iónicas. • Electrólitos. • Conceptos y teorías sobre ácidos y bases. • Teoría de Svante Arrhenius. • Equilibrio iónico del agua. • Ionización del agua. • Soluciones neutras, ácidas y básicas. • Concepto de pH. • Concepto de POH. • Indicadores de pH. • Sistemas reguladores de pH. • El efecto del ion común. • Neutralización. • Electroquímica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del problema por medio de un video. • Equipos electrónicos de la sociedad moderna como celulares, computadores, relojes, entre otros, funcionan con bacterias o pilas. En estas fuentes de energía, se llevan a cabo reacciones químicas, convirtiéndose en algunos casos fuentes de contaminación. • ¿Cómo podemos aportar para cambiar las ideas actuales sobre la energía para beneficiar a la humanidad? 	<p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Examen oral o escrito que consiste en una exposición sobre el problema. • Las hipótesis sobre el problema son coherentes. <p>Saber Hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informe de investigación sobre el problema que eligió, utilizando imágenes, gráficas, mapas mentales o conceptuales. <p>Ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muestra predisposición para investigar. • Dice cómo podría investigarse el problema que eligió.



Tejido: naturaleza, producción y medicina tradicional. Grado: 11. Primer periodo

Desempeños	Conocimientos propios	Saberes	Metodología de enseñanza (ABP)	Estrategias de evaluación integral
<ul style="list-style-type: none"> • Conoce el contexto histórico del surgimiento, desarrollo y consolidación de la química orgánica y su importancia en la vida actual. • Reconoce los compuestos orgánicos por sus características y composición química. • Entiende las propiedades físicas del átomo de carbono como base constituyente de los compuestos orgánicos. • Afianza y valora las técnicas experimentales de análisis químico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Combino algunos usos y costumbres en cuanto a soberanía alimentaria y reconozco la influencia que ha tenido la química orgánica en el modo de vida de las comunidades. Del mismo modo, concientizo a las personas que me rodean sobre el desarrollo de medicamentos, plásticos, textiles, combustibles, tintes, lubricantes, explosivos, fertilizantes y pesticidas, y de cómo estos han aportado al desarrollo diario de las comunidades. • Construyo vocabulario básico de términos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptos previos de química orgánica. • El carbono. • Análisis químico. • Análisis orgánico. • Clasificación y nomenclatura de los compuestos orgánicos. • Compuestos acíclicos o alifáticos. • Nomenclatura de los compuestos orgánicos. • Nomenclatura de Hidrocarburos. • Isomería. • Reacciones orgánicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del problema por medio de folletos. • El desarrollo de la química orgánica ha mejorado algunos aspectos de la vida de la humanidad, sin embargo, es claro que procesos como la quema indiscriminada de combustibles, la industria de plásticos y el desarrollo de nuevos materiales, ha aumentado los gases de efecto invernadero y ha incidido en el desequilibrio de los ecosistemas. • ¿Cómo se puede aprovechar los recursos orgánicos sin afectar el territorio? 	<p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muestra y explica los resultados que obtuvo por medio de exposición oral. • Argumenta científicamente las conclusiones de su investigación. <p>Saber Hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación Informe de investigación por medio de esquemas, gráficas, mapas mentales o conceptuales. <p>Saber ser:</p> <p>Argumenta la importancia de solucionar el problema.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica y describe el problema.

Tejido: naturaleza, producción y medicinal tradicional. Grado: 11. Primer periodo

Desempeños	Conocimientos propios	Saberes	Metodología de enseñanza (ABP)	Estrategias de evaluación integral
<ul style="list-style-type: none"> • Comprende las propiedades físicas y químicas de los hidrocarburos. • Reconoce cómo es el proceso de extracción y refinación del petróleo y que derivados se obtienen de su procesamiento. • Identifica la importancia del desarrollo de la química de polímeros en diversos artículos que se utilizan a diario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparto con mi comunidad las consecuencias que nos traen las actividades de exploración, explotación y transporte de petróleo en el territorio Awá, degradando los ecosistemas en los que se realizan. Estos procesos han impactado negativamente la seguridad de las comunidades indígenas, poniendo en riesgo nuestra cultura y en algunos casos nuestra existencia misma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hidrocarburos alifáticos. • Hidrocarburos saturados: alcanos. • Hidrocarburos insaturados: alquenos y alquinos. • El petróleo, refinación y explotación. • Los polímeros. • Clases de polímeros. • Hidrocarburos cíclicos. • Compuestos aromáticos. • Halogenación. • Nitración. • Sulfonación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sin duda, los hidrocarburos son los compuestos orgánicos que más han impactado la manera de vivir de las comunidades en general, la explotación de petróleo, la obtención de sus derivados, el desarrollo de combustibles, teniendo en cuenta que estos procesos afectan el equilibrio de los ecosistemas, que de alguna manera incluyen los territorios indígenas, afectando la fauna y flora. • ¿Cómo reconoces la incidencia del estudio de los hidrocarburos en el desarrollo de la humanidad? 	<p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra por medio de un examen oral o escrito que las hipótesis que formula son coherentes. <p>Saber hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informe sobre el problema utilizando herramientas TIC. <p>Ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muestra predisposición para investigar. • Argumenta la importancia de solucionar el problema.



Tejido: naturaleza, producción y medicina tradicional. Grado: 11. Segundo periodo

Desempeños	Conocimientos propios	Saberes	Metodología de enseñanza-aprendizaje (Método científico)	Estrategias de evaluación integral
<ul style="list-style-type: none"> • Conoce las propiedades químicas y físicas de las diferentes moléculas orgánicas que contienen oxígeno. • Diferencia las funciones oxigenadas según su estructura química aplicando la correcta nomenclatura. • Identifica las diversas reacciones químicas que dan lugar o en los que participan las moléculas oxigenas. • Entiende las propiedades químicas y físicas que otorgan a las moléculas los grupos carboxilo y amino. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco los compuestos orgánicos oxigenados extraídos de la madre naturaleza usados en procesos industriales, y las consecuencias que estos tienen para la pervivencia de las comunidades indígenas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alcoholes, fenoles y éteres. • Aldehídos y cetonas. • Nomenclatura aldehídos. • Cetonas. • Quinonas. • Ácidos carboxílicos. • Acidez. • Preparación Oxidación. • Derivados de los ácidos carboxílicos. • Sales, anhídridos, esterés y amidas. • Funciones nitrogenadas. • Basicidad. • Formación de sales. • Acilación y alquilación. • Nitrilos. 	<ul style="list-style-type: none"> • La reciente preocupación por el agotamiento de las reservas y el impacto que tiene el uso de los combustibles fósiles ha impulsado la búsqueda de novedosas fuentes de energía. La producción de alcoholes como biocombustibles a partir de cultivos que ofrezcan un alto contenido de almidón, celulosa o sacarosa es un campo de estudio de gran interés. • ¿Identificación del problema? • ¿Cuáles son los principales problemas que enfrenta el mundo en el área energética? 	<p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Examen oral, que consiste en una exposición sobre el problema. <p>Saber Hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación del informe de investigación por medio de esquemas, graficas, mapas mentales o conceptuales. <p>Ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Argumenta la importancia de solucionar el problema. • Formula un plan sencillo para investigar el problema.

Tejido: naturaleza, producción y medicina tradicional. Grado: 11. Tercer periodo

Desempeño	Saber propios	Saberes	Metodologías de enseñanza-aprendizaje (Método de Proyecto)	Estrategias de evaluación integral
<ul style="list-style-type: none"> • Conoce las generalidades sobre los compuestos bioquímicamente relevantes: biomoléculas, vitaminas y minerales. • Diferencia la estructura, función e importancia biológica de las biomoléculas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco el descubrimiento de antibióticos, fármacos y la aplicación de terapias genéticas, sin desconocer la medicina tradicional Awá, como parte esencial de la existencia del mismo, reconociendo la naturaleza como la universidad de la vida, donde siempre debemos compartir con los demás miembros de la comunidad, teniendo en cuenta que esta medicina es el eje principal de la pervivencia del ser Awá. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compuestos de interés bioquímico. • Metabolismo. • Estereoisomería óptica. • Polisacáridos. • Metabolismo de carbohidratos. • Aminoácidos y proteínas. • Estructura de los aminoácidos. • Proteínas. • Estructura de las proteínas. • Funciones de las proteínas. • Síntesis de proteínas. • Lípidos. • Ácidos grasos. • Metabolismo de lípidos. • Ácidos nucleicos • Mutaciones. • Genotipo y fenotipo. • Ingeniería genética. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los procesos que se pueden dar para ser reconocida y enseñada la medicina tradicional? • ¿Quiénes deben ser los responsables de transmitir los conocimientos sobre medicina tradicional Awá? • ¿Qué se entiende por medicina tradicional en la etnia Awá? • ¿Cómo influye la oralidad en la medicina tradicional del pueblo Awá? 	<p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expone el problema de investigación que eligió utilizando diversas fuentes de información. <p>Hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presenta la documentación de la investigación utilizando esquemas, graficas, mapas conceptuales o mentales. <p>Ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica y describe el problema. • Muestra predisposición para hallar las respuestas a las preguntas.



Tejido: naturaleza, producción y medicina tradicional. Grado: 11. Tercer periodo

Desempeños (DBA)	Saber propios	Saberes	Metodología de Enseñanza-Aprendizaje Método de proyecto	Estrategias de evaluación integral
<ul style="list-style-type: none"> • Analiza cuestiones: ambientales actuales, como el calentamiento global, contaminación, tala de bosques y minería, desde una visión sistémica (económico, social, ambiental y cultural). 	<ul style="list-style-type: none"> • Conozco el plan de vida de mi resguardo que se manifiesta en Minga, cuidado a la madre tierra, formas de trabajo colectivo propio, en el cual se incluye todas las personas, conservando la unidad, el territorio y la autonomía de ser Awá. 	<ul style="list-style-type: none"> • Calentamiento Global. • Causas y consecuencias del calentamiento global. • Implicaciones que tiene para Colombia, en los ámbitos social, ambiental y cultural el hecho de ser un país mega diverso. • Efectos que tienen las actividades humanas (contaminación, minería, ganadería, agricultura) y la construcción de carreteras y ciudades para los ecosistemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles serán las acciones individuales y colectivas que promueven el reconocimiento de las especies del entorno para evitar la tala de plantas, captura y maltrato de animales con fines de consumo o tráfico ilegal? 	<p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Argumenta científicamente las conclusiones de su investigación sobre el problema. <p>Hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación del informe de investigación por medio de gráficas, esquemas etc. • Adjunta bibliografía utilizada, fotografías, videos, etc. <p>Ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Argumenta la importancia de solucionar el problema. • Evidencia predisposición para investigar.



Capítulo III.

Etnolingüística, derechos humanos, prevención y promoción

“La discriminación lingüística escolar es una forma de racismo cuya resistencia está poco documentada”

(Hernández y Maya, 2015).

En este trabajo uno de los temas que aporta ideas para una seria toma de consciencia sobre el cuidado de los “derechos humanos” es la etnolingüística, teniendo en cuenta la forma como se expresan los autores de algunos temas que se ventilan en este capítulo. Se pretende comenzar con unas definiciones como ideas válidas para esta obra.

Según Martín (2018):

Fue probablemente K. Vossler quien, basándose en ideas de W. von Humboldt, llamó por primera vez la atención sobre la necesidad de estudiar las lenguas en relación con la cultura, si bien este planteamiento alcanzó su máxima expresión en la obra de E. Sapir y sus discípulos. (Casado Velarde 1991: 16-24). De este modo, la etnolingüística surge de dos tradiciones distintas: el idealismo vossleriano, (...); y el estructuralismo de Sapir, en el que la conexión entre lingüística y antropología fue bastante estrecha. (p. 585).

Para aportar una de las reflexiones clave en esta investigación, se consultó a Pulido (2012), quien expresa:

En este artículo me propongo explorar la posibilidad de la *etnoeducación bilingüe* (EB) en Colombia. Los grupos indígenas de Colombia lograron ser reconocidos como grupos con cultura y lengua propia por parte del Estado a través de la Constitución Política de Colombia de 1991. (p. 234).

En los artículos que a la letra dicen:

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

Artículo 9. Las relaciones exteriores del Estado se fundamentan en la soberanía nacional, en el respeto a la autodeterminación de los pueblos y en el reconocimiento de los principios del derecho internacional aceptados por Colombia. De igual manera, la política exterior de Colombia se orientará hacia la integración latinoamericana y del Caribe. (Constitución Política de Colombia, 1991).

Como se ha expresado, las reflexiones que se realiza en este capítulo están apoyadas en autores que han trabajado sobre este tema. Así, Pulido (2012) presentó su pensamiento en cuatro apartados sobre las comunidades indígenas, afros y otras, para lograr el fortalecimiento de sus usos y costumbres; por tanto, interesa lo relativo al marco legal de la etnoeducación bilingüe y los nuevos desafíos para las etnias de Colombia, sobre las cuales se reflexiona en este trabajo. Colombia es reconocido como un Estado pluricultural y plurilingüe, que asegura la supervivencia y propone la educación étnica bilingüe, este reconocimiento significa la protección de las diferentes etnias del país; sin embargo, ante el descuido del gobierno y las necesidades de las comunidades:

Los pueblos indígenas (etnias) se han organizado en agremiaciones que promueven la defensa, del libre desarrollo cultural, el uso de sus lenguas vernácula, y protección de las comunidades indígenas del país, tales como: (...); el Consejo Regional Indígena de Cauca (CRIC); (...), y la Organización Nacional de Indígena de Colombia (ONIC), entre otras. (Pulido, 2012, p. 233).

En el sistema nacional, la educación será bilingüe con lengua propia, se trabajará con la lengua oficial, en este caso el castellano, promoviendo la inclusión. En este contexto, Pulido (2012) afirma: “la aplicación de este derecho resulta ser difícil, pues, aunque se reconozca la oficialidad de las lenguas de los grupos étnicos en el territorio donde habitan, se evidencian una serie de dificultades prácticas para su ejecución” (p. 236).

La débil gestión de la etnoeducación, es algo que se evidencia en las comunidades indígenas, observando la escasez de material didáctico acorde a las necesidades de las minorías étnicas. Las normas constitucionales en cuanto a grupos étnicos, no cuentan con las bases para enfrentar las necesidades educativas, permite un marco general de acción, ya que este es un espacio para que los habitantes de estos resguardos u otros ciudadanos reclamen sus derechos. (p. 2).

3.1 Marco legal de la educación bilingüe en Colombia

Coral et al. (como se citó en Pulido, 2012) expresan:

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

En este marco, la Constitución Política de Colombia contiene una serie de artículos útiles para justificar y garantizar la educación según la propia cultura “etnoeducación” y bilingüe para los grupos étnicos del país. Estos artículos expresan los lineamientos de una Educación Bilingüe e intercultural, haciendo referencia directa al tipo de educación que deben recibir los grupos étnicos, según los ambientes de aprendizaje en cual se desarrollan, buscando el apoyo y cumplimiento de los mismos. En el sentir del artículo 13, se advierte que es menester promover las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva (Pulido, 2012).

Más adelante, Pulido (2012) afirma “el Estado está comprometido con la inclusión de las etnias y dentro de las políticas de acceso cultural debido a su carácter minoritario en el país” (p. 239). También, en el Artículo 68 se manifiesta: “Los integrantes de los grupos tendrán una formación que respete y desarrolle su identidad cultural” (Constitución Política de Colombia, 1991), ordenando así, que a los integrantes de los grupos étnicos se les respetará sus usos y costumbres, es decir, una educación basada en sus formas de ver y sentir el mundo, tomando la dirección de sus procesos educativos mediante la construcción de un currículo que responda a sus necesidades y expectativas. Teniendo en cuenta la Constitución Política de Colombia, los Artículos 10 y 27 responden a la educación de los grupos étnicos, la cual debe integrar sus lenguas para garantizar la pervivencia de su cultura, y la educación en español para darle la oportunidad al individuo de participar en otros espacios de aprendizaje diferentes a los de él. En este orden de ideas, los Artículos 67, 13, 27, 68 y 70 representan el camino más adecuado para el impulso y la implementación de programas etnoeducativos bilingües con el apoyo del Estado.

3.2 Realidad cultural y lingüística de las etnias de Colombia

Una de las especificaciones más importante que ha sido demostrada es el término “territorio”, que la Constitución colombiana lo menciona en el Artículo 10, para garantizar la oficialidad de las lenguas en su respectivo territorio. Respecto a este tema tan importante, en el contexto legal se encuentran los siguientes interrogantes: ¿Quién es el sujeto que se considera como miembro de una etnia?, ¿Existe la relación entre etnia, lengua y cultura, dentro del concepto de “territorio”?

En este sentido, Rojas (1999) expresa:

[...] por un lado está la educación para la vida (donde tiene un papel importante el contenido 'propio' y por otro lado está la educación de la institución escolar (donde tiene un papel preponderante la organización escolar según los parámetros de la sociedad dominante). (p. 51).

Según lo anterior, se trata de una educación en dos sentidos, el primero, para la vida como proyecto histórico del grupo, y el segundo, para la sociedad como medio para interactuar con las culturas del propio entorno. En esta línea de pensamiento Rojas (1999) advierte que:

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

3.2.1 La etnoeducación bilingüe y los nuevos desafíos para las etnias de Colombia. Se aborda a un autor clave en el tema de la Etnoeducación, por considerar que el interés del P.E.C. es formar y enseñar. Así, Pulido (2012) expresa: “aunque la Constitución Política de Colombia no se ciña plenamente a la realidad étnica y lingüística del país, las normas que garantizan el respeto a su cultura deben ser aprovechadas, en consonancia con sus necesidades, proyectos socio-históricos” (p. 246), y para tal fin tienen unos objetivos y metas específicos, como el tipo de educación de que se imparte en las comunidades, teniendo en cuenta las necesidades de los educandos, las etnias deben vivir acorde a los cambios que trae la globalización, la tecnología y las redes sociales. En este sentido, es preciso tener en cuenta que la escuela es una realidad que no se puede negar, por lo tanto, siguiendo a Coral (como se citó en Pulido, 2012), se deben tener en cuenta: “las renovaciones curriculares, en sus elementos técnicos, metodológicos y de contenidos, la formación y capacitación de los profesores (...), la definición de los presupuestos públicos y la participación de las comunidades de base afectadas (...)” (p. 247).

Más aún, para que todo esto se haga realidad, es conveniente que el gobierno apoye la construcción y desarrollo de proyectos educativos, teniendo como base la protección constitucional. Otro asunto importante es reconocer la cosmovisión, la lengua de las etnias, teniendo en cuenta que los indígenas tienen el deseo de cumplir sus objetivos en cuanto al mantenimiento de su cultura y, por ende, el Estado debe promover acciones que contribuyan a la planeación lingüística de las lenguas vernáculas que se vayan a usar en la educación. Se debe aclarar que, el diagnostico debe dar cuenta de las lenguas habladas con relación a los grupos étnicos que la usan, la tenencia o

no de un alfabeto para su escritura, su ámbito de uso. “Este diagnóstico supone un primer paso para el análisis de la realidad socio-lingüística de la región”. (Pulido, 2012, p. 249).

Es imprescindible definir qué lengua y qué cultura enseñar, aportando a una verdadera educación bilingüe y bicultural, orientada por docentes idóneos y expertos, no solo en el sentido de cualificación, sino con el ánimo de materializar la propuesta educativa de la comunidad, sin la intervención de personas o funcionarios que no entiendan las realidades de los pueblos indígenas.

En este contexto se incluye la expresión de Mosonyi (como se citó en Pulido, 2012), quien resalta la importancia de lograr que la educación intercultural bilingüe sea verdadera: “una educación para llegar al uso simultáneo de las dos lenguas sin ningún problema de reconocimiento de los escenarios donde se debe utilizar” (p. 248).

3.2.2 Etnolingüística, prevención y promoción en el ámbito educativo. La etnolingüística es una disciplina sobre la cual es fundamental trabajar algunos aspectos considerados necesarios en el trabajo de investigación que se adelanta. Por lo tanto, se pretende comenzar con unas ideas válidas como definición.

La etnolingüística surge de dos tradiciones distintas: el idealismo vossleriano y el estructuralismo de Sapir, en el que explicita la conexión entre lingüística y antropología; entonces, se identifica etnolingüística y antropología lingüística, debido a dos fuentes diferentes: Vossler y Sapir; no es admiración que las definiciones varíen.

En ese sentido, comenta Coseriu (1981: 10), que la etnolingüística se ha ido desarrollando de forma fragmentaria y por diferentes caminos, (...). En sus orígenes (Coseriu, 1981: 10-11; Fernández y Hachén, 1995: 1-2), se asignó a la etnolingüística el estudio de las lenguas “exóticas” y, dentro de ellas, de las lenguas ágrafas, conceptualizadas como paradigma de esta categoría fundamentada en planteamientos etnocentristas y acientíficos (Morant Marco y Díaz Rojo, 2005: 2-3).

Autores como Robins (1995: 563-566) han definido la etnolingüística como la disciplina encargada de estudiar el lenguaje y las lenguas en relación con el comportamiento de los grupos étnicos. (Martín, 2018, p. 585).

Con el interés de ahondar un poco sobre el tema, se consultó a Hernández-Rosete y Maya (2016), ya que en su trabajo se ponen en contacto con una realidad que puede considerarse injusta y desde cierto punto de vista escalofriante, y más aún en la educación, sobre todo en la de los niños. Se deja en claro que no se utiliza los subtítulos de la consulta, puesto que se extraen las situaciones que obedecen a las intenciones del investigador, como es la prevención y la promoción de la educación.

Al respecto se lee en el trabajo de los autores mencionados:

Estas jornadas agudizan las desventajas escolares de los niños y las niñas porque trabajar y estudiar llega a convertirse en una forma de vida. Son menores que asisten exhaustos a la escuela, por eso es frecuente verles dormir en clase. Paradójicamente, es el ámbito escolar uno de los contextos en donde encuentran una tranquilidad contrastable con sus ritmos laborales:

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

En la Merced, “poner el puesto” implica organizar y gestionar un espacio que no va más allá de dos metros cuadrados. (...). Ser indígena, mujer y migrante en la Merced favorece la desigualdad educativa (...); la familia ayuda y soporta esta situación de discriminación.

‘En el puesto hago de comer y compro tortilla para mis hermanos. (...). (Hernández y Maya, 2016, pp. 1.165-1.166).

Además, los padres de familia no tienen interés de que las niñas se eduquen, porque lo consideran una pérdida de tiempo, ya que aceptan que sean madres a muy temprana.

El trabajo infantil y el olor de las aulas. Se ha dejado este subtítulo del trabajo de Hernández-Rosete y Maya (2016), ya que se considera como una ayuda para ubicar el tema que trae consigo otras realidades.

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

‘Los indígenas traen las epidemias de piojos cuando regresan de sus pueblos (...).’ (Profesor mixteco, Cuarto grado). (Hernández-Rosete y Maya, 2016, pp. 1.167-1.168).

3.2.3 El bilingüismo como recurso de resistencia. “Algunas investigaciones (Hecht, 2011, Novaro, Bortón, Diez & Hecht, 2008; Romer, 2005, Sinisi, 1999), sugieren que el bilingüismo en aulas urbanas genera prácticas de discriminación que favorecen la diglosia” (Hernández-Rosete y Maya, 2016, p. 1.168). La diglosia se entiende como la situación en la cual una comunidad utiliza dos lenguas distintas, y una de las cuales se la considera más importante (Ferguson, 1959).

Cabe mencionar que, se ha encontrado en el trabajo de Hernández-Rosete y Maya (2016) situaciones injustas, porque se considera al indígena como la causa de un “rezago escolar”. En este contexto “los estudiantes que ingresan al primer grado sin saber hablar español son diagnosticados con problemas de audición o incluso cognitivos” (p. 1.169), como evidencia de lo descrito se incluye el siguiente diálogo:

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

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

E: ¿Por qué está con esos niños?

I: es que no habla bien español y por eso le estamos enseñando, para que sea de hablar bien el español (Niño mixe, 9 años, tercer grado). (Hernández-Rosete y Maya, 2016, p. 1.069).

Algo más grave todavía entre los docentes es que:

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

‘Llegan a la ciudad chiquitos de 6 años, a veces no hablan español. Me los mandan a sesiones de terapia de lenguaje y entonces apenas inician cursos y ya los clasifican como niños con problemas de lenguaje. Desde ese momento ya son maltratados porque son niños a los que los profesores consideran con retraso mental’. (Psicóloga responsable de Usaer). (Hernández-Rosete y Maya, 2016, p. 1.169).

Se presenta el caso de niños que interactúan en los recreos con “niños sordomudos o con discapacidades motrices, a quienes conocieron durante su primer año escolar. Después de dos o tres años son alumnos bilingües que además de hablar perfectamente el español aprenden lenguajes de señas que usan los sordomudos” (Hernández-Rosete y Maya, 2016, p. 1.169).

Además, los docentes rechazan el multilingüismo en las aulas, se considera como “cargas de violencia eugenésica pues suponen que el bagaje etnolingüística expresa formas de rezago sociocultural, en tanto se cree que posee atributos de inferioridad de origen biológico y orgánico” (Hernández-Rosete y Maya, 2016, p. 1.169).

Avanzando en este tema, que seguramente puede alertar a la comunidad Awá, se debe promover los valores humanos en la I.E.B.A.T.A.P.. Se expresa en el estudio de Hernández-Rosete y Maya (2016) que:

El multilingüismo en el aula no es bien visto por los docentes (...). Entre ellos persiste la idea de que éste origina rezago escolar, pues los estudiantes que no hablan español requieren de atención especializada para que adquieran la lengua hablada antes de su alfabetización (...):

‘Hay compañeros que creen que los migrantes o son sordos o no pueden aprender correctamente a leer porque los ven como niños con retraso mental pero no, el problema es que uno como docente no está bien preparado para recibir niños que no hablan español, entonces a veces lo más fácil es mandarlos a educación especial’ (Profesor de tercer grado, Náhuatl). (p. 1.171).

Los docentes creen no tener tiempo para las demás asignaturas como las matemáticas y otras, si se dedican a enseñar el español. Para terminar este aporte al marco conceptual, que implica una situación más que para los investigadores es difícil de asimilar, se hace referencia a la discriminación de estudiantes por parte de los docentes que se enfrentan a las “pruebas de aprendizaje oficiales”. Para comprender la actitud de los docentes, se incluyen algunas consideraciones de Hernández-Rosete y Maya (2016):

Hablar incorrectamente el español puede ser visto como un síntoma de rezago educativo se vuelve un estigma cuando se cree que dificulta la alfabetización y que el alumno, al ser sometido a una evaluación estandarizada, puede bajar el promedio global del grupo evaluado. (p. 1.172).

Los docentes hacen carrera magisterial y son evaluados por la Secretaría de Educación Pública, si el grupo evaluado muestra un nivel de rezago educativo los intereses monetarios del docente se afectan. Así las cosas:

La prueba Enlace favorece lo que llamamos ausentismo escolar inducido, es decir el docente expulsa temporalmente del aula a los migrantes no alfabetizados o que no hablan bien el español, es una práctica generalizada entre los propios profesores el día en que se aplica esta prueba. Es una forma de segregar a los menores considerados con rezago educativo, que en los casos de los planteles analizados siempre resultaron ser poblaciones indígenas bilingües. (Hernández-Rosete y Maya, 2016, p. 1.172).

Las conclusiones del trabajo en mención son relacionadas con el estudio realizado, pero en este caso, los investigadores exponen como conclusión de ese proceso de análisis desde la etnolingüística, que los niños y niñas de las escuelas intervenidas sufren una doble segregación. La primera, porque a la escuela los niños y niñas llegan con el idioma materno y los profesores los envían a los grupos con deficiencia auditiva, lo cual hace que no sigan el ritmo de estudio de los hablantes de español; y la segunda segregación, se refiere a que tienen que someterse al “ausentismo escolar inducido”. Esta situación es muy compleja, pero servirá para alertar a los docentes de la institución donde se hizo esta investigación. Por todo lo anterior, se considera la formación docente como un antecedente importante para que no se cometan injusticias en las regiones bilingües.

3.3 Propuestas de acción para una pedagogía intercultural

En la actualidad, según Merino y Muñoz (1998), se cuenta con información variada respecto de la “educación multicultural, el fenómeno migratorio, el racismo y la xenofobia, así como sobre las dificultades inherentes a la educación de los inmigrantes” (p. 207). En este contexto también se expresa: “A la «aldea global» de McLuhan se responde con la «nostalgia de la tribu»” Sabater (como se citó en Merino y Muñoz, 1998, p. 208). Esto a su vez puede traer lo que Merino y Muñoz (1998) llaman la generación de la “‘guetización’, la marginación, el racismo y cualquier otro tipo de manifestación intolerante” (p. 208). Así mismo, se propone unos principios para regir la acción educativa intercultural, a saber: “antropológicos: identidad, diálogo y diversidad; epistemológicos: existencia de algunos valores universales comunes a las diversas culturas; y praxiológicos y tecnológicos: programas educativos viables y eficaces” Vázquez (como se citó en Merino y Muñoz, 1998, p. 222).

Del mismo modo, Merino y Muñoz (1998) participan en el tema que ocupa el interés de esta investigación, por ejemplo, desde el fenómeno migratorio se cuestiona el modelo de sociedad tradicional, lo cual lo expresan con claridad, así:

El incremento cuantitativo del flujo migratorio hacia las sociedades industrializadas del cono norte y la conversión del mismo en un problema duradero ante el hecho de que la mayoría de los inmigrantes se queden permanentemente en los países de acogida, ha despertado en la conciencia de ciudadanos e instituciones y generado en la convivencia cotidiana de estas poblaciones, acostumbradas a una sociedad fundamentada en la uniformidad, el gran problema de la diversidad. Aislarse y defenderse de esta contaminación y del constante conflicto. (pp. 208-209).

Desde la problemática que se ha hecho explícita, se debe mencionar, además, que las migraciones constituyen un fenómeno permanente desde dos ángulos: la fuerza cuantitativa y su complejidad cualitativa, los mismos que cuestionan el modelo tradicional de la sociedad. Esta situación se la muestra a nivel de reflexión, gestión y acción de los grupos culturales y étnicos en búsqueda de una sociedad futura (Merino y Muñoz 1998).

En este contexto es necesario hacer mención de educadores como Sáez (2002), que desde su trabajo alrededor de educar en la escuela multicultural ofrece:

Reflexiones sobre la teoría y práctica de la interculturalidad, concebida como un proceso que busca el reconocimiento de las múltiples formas de ver y de actuar en el mundo que confluyen en cualquier espacio humano, y propone cauces para un diálogo crítico y transformador. Toma como un reto dar respuesta al problema de la multiculturalidad que resulta tan complicado como urgente e imposible de obviar. (s.p.).



De igual forma, Vigil (2011) aborda el tema de “Pueblos indígenas y escritura”, sobre lo cual afirma:

La falta de materiales escritos fuera de la escuela es evidente. Cuanto más alejada está la escuela de un centro poblado, más probabilidades hay de no contar con material escrito fuera de la escuela. El Ministerio de Educación aparece como el único proveedor de textos a las escuelas rurales; la escasez de recursos económicos de los padres y de la propia escuela contribuye a ello, pero también la poca funcionalidad de la lengua escrita en el medio contribuye a ese comportamiento. (s.p).

El tema sobre una educación con enfoque intercultural en esta investigación está llamada a orientar y proponer ideas en función del diseño del Proyecto Educativo Comunitario, por lo tanto, se ha consultado otros autores. Según el estudio referido a las “Líneas de investigación en educación intercultural dirección de investigación y evaluación coordinación general de educación intercultural y bilingüe Secretaría de Educación Pública” en México y atendiendo a lo pertinente de este trabajo, se han seleccionado algunas ideas que permiten orientar la reflexión e implementación de estrategias que aportan a la investigación que se realiza en el municipio de Llorente en el departamento de Nariño – Colombia. Expresan los autores Berumen y Rodríguez (2009) que una corriente de reflexión sobre la interculturalidad se desarrolló a partir de la insatisfacción de los logros alcanzados por las políticas estatales de atención a la población indígena durante la mayor parte del siglo XX.

Igualmente, Berumen y Rodríguez (2009) hacen referencia a tres principios de la educación con enfoque intercultural, según la UNESCO:

Como **primer principio**, “la educación intercultural respeta la identidad cultural del educando proporcionando una educación para todos, pertinente y culturalmente apropiada” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2013, p. 31). Interrogantes para reflexionar:

¿Contribuyen a este propósito y de qué manera, los diseños curriculares, los diferentes sistemas de generación y transmisión de conocimientos, (...) con métodos de enseñanza y de evaluación pertinentes y en la propia lengua de los educandos? ¿La formación y capacitación de los maestros es adecuada y culturalmente pertinente? ¿El entorno social y las condiciones personales de los educandos son adecuados tanto en la escuela como en las comunidades de las que provienen? ¿Qué tipo de relación existe entre la escuela y la comunidad? ¿Cómo podrían transformarse estos escenarios y qué medidas podrían adoptarse para lograrlo?” (p. 8)

En relación con el **segundo** principio: “La educación intercultural proporciona a cada educando el conocimiento cultural, las aptitudes y habilidades necesarias para lograr una participación completa y activa en la sociedad” (Unesco, 2013, p. 31). Los

autores llaman a la reflexión con interrogantes como: ¿Los métodos educativos, los procedimientos de evaluación y el lenguaje mismo son apropiados y pertinentes? ¿Qué lenguas estamos empleando para la enseñanza, la evaluación y la comunicación cotidiana en la escuela? (p. 8).

Como **tercer** principio se expresa: “la educación intercultural proporciona a todos los educandos el conocimiento cultural, las aptitudes y habilidades que les permitan contribuir al respeto, la comprensión y la solidaridad entre individuos, grupos étnicos, sociales, culturales o religiosos y naciones” (Unesco, 2013, p. 31), y se interroga: ¿Cómo preparamos currículos y materiales que contribuyan a combatir el racismo y la discriminación, a construir una conciencia plena de la diversidad cultural y lingüística nacional? ¿Cómo educamos para la construcción del respeto a distintas formas de pensar y de actuar, sin perder la capacidad de reflexionar críticamente sobre los valores y las perspectivas culturales tanto propias como ajenas? ¿Los métodos de enseñanza y aprendizaje son adecuados y pertinentes, contribuyen al desarrollo de relaciones de equidad y respeto, proporcionan elementos que lleven a la colaboración y la resolución pacífica de diferencias? ¿Promovemos mecanismos de participación social en relación con los espacios escolares, comunidades de aprendizaje y fórmulas de actualización permanente que conduzcan a construir mejores formas de comunicación intercultural? ¿Cómo podrían transformarse estos escenarios y qué medidas podrían adoptarse para lograrlo? (p. 8).

Finalmente, en esta consulta se incluye unas líneas para hacer pensar, reflexionar y actuar en la institución en la cual se pretende aportar con la construcción de un Proyecto Educativo Comunitario:

Se requiere conocer el tipo de competencias que debe desarrollar un docente para implementar el enfoque intercultural bilingüe en la enseñanza; las competencias didácticas que debe poseer; las actitudes y formas de interacción que debe establecer con sus alumnos y con los padres de familia y la comunidad. (p. 28).

Y como propuesta de un proyecto innovador se interroga: “¿Cómo puede darse el desarrollo de plataformas multimedia para apoyar la educación intercultural bilingüe?” (Berumen y Rodríguez, 2009, p. 51).



Figura 18. Estudiantes en la práctica del Tejido de aprendizaje de Ciencias Naturales.



Capítulo IV.

Mandato Educativo: Propuesta de libertad y responsabilidad

“Como inkal Awá somos portadores de una educación propia que nos ha permitido la transmisión de las enseñanzas y los aprendizajes para atender las necesidades de supervivencia”
(P.E.C. – UNIPA, 2015).

El deseo del bien común, “el buen vivir”, es de interés de los encargados de las diferentes agrupaciones para que se lleve el proceso hacia la definición de la ley y los mandatos. Se encuentra en los documentos de CONTCEPI (2013) y UNIPA (2015) el espíritu del cuidado de las tradiciones y los derechos de los indígenas en general y del pueblo AWÁ en particular. Este capítulo se caracterizará por demostrar una organización que asegura la supervivencia del pueblo indígena, siempre y cuando haya interés y los *pìh kamtam mika* (*orientadores*) o sabedores propongan los medios que el pueblo dispone para supervivir. Según los objetivos de esta obra, se pretende en este capítulo cerrar la información y hacer la reflexión respectiva para que el Proyecto Educativo Comunitario – P.E.C. en la I.E.B.A.T.A.P. sea una feliz realidad.

Por lo tanto, según la intencionalidad de este capítulo, es pertinente incluir los datos que constituye el gobierno de las etnias y sobre todo del pueblo AWÁ. Se han consultado los temas que tienen que ver con lo organizacional dentro de una intencionalidad de leyes y mandatos para el “buen vivir”.

4.1 Cabildos indígenas o autoridades tradicionales organizativas

Las autoridades están representadas por los cabildos locales y por los presidentes de las organizaciones, las funciones que cumplen, en su mayoría son generales para todas las etnias indígenas, aunque cada pueblo puede asignar nuevas y diferentes funciones adicionales.

La autoridad indígena tiene como función básica:

- Ejercer gobernabilidad y derecho interno, [que implica: mantener las formas de organización social y dinamizar los procesos tradicionales de producción]
- Establecer el manejo y control del territorio
- Comunicarse con la naturaleza para ayudar a mantener el equilibrio espiritual de la gente, la cultura y la naturaleza
- Vivenciar e impulsar la educación propia
- Asegurar la pervivencia cultural.
- Proteger y defender el territorio y la unidad del SER indígena-naturaleza
- Impulsar la realización del PLAN DE VIDA de cada pueblo para su bienestar y buen vivir
- Enseñar la profundidad del significado y sentido de la diferencia cultural.
- Luchar por los derechos e intereses de los pueblos indígenas bajo los principios de: UNIDAD, IDENTIDAD, TERRITORIO, CULTURA Y AUTONOMÍA
- Apoyar la construcción y consolidación del Sistema Educativo Indígena Propio
- Representación, interlocución e interacción con los diversos espacios institucionales y sociales. (CONTCEPI, 2013, pp. 31-32).

4.2 Ley de origen o derecho mayor

La Ley de Origen describe las raíces originarias y constituye los principios rectores de cada pueblo indígena, que establece las maneras de relacionarse consigo mismo, con la comunidad, con la naturaleza y con el universo, con el propósito de mantener el equilibrio y armonía entre el ser indígena y la naturaleza. Es la vida misma de cada pueblo indígena.

De acuerdo a lo anterior, el SEIP debe ser construido desde el mandato de la ley de origen, teniendo claro que cada uno de nuestros Pueblos tiene una Ley de origen, que es nuestra guía, porque nos muestra el camino a seguir. Esta Ley también la llamamos Derecho Mayor. (CONTCEPI, 2013, p. 33).

4.3 Sistema Educativo Indígena Propio - SEIP

Es el tejido ancestral y/o conjunto de procesos que desde la ley de origen o derecho mayor recoge el pasado, antepasado y presente de los pueblos indígenas, sus cosmogonías y principios

que los orientan, proyectando un futuro que asegura la permanencia cultural y pervivencia como pueblos originarios, que involucra el conjunto de derechos, procesos, procedimientos y acciones que garantizan el derecho fundamental a la educación indígena propia gratuita, asegura el acceso, equidad, integralidad, pertinencia, diversidad e interculturalidad con reciprocidad y posibilita el fortalecimiento de la autonomía, el ejercicio de la gobernabilidad, potencia los planes de vida y se fundamenta en las dinámicas culturales y procesos formativos durante toda la vida que incluyen la escolaridad desde la cosmovisión indígena, acorde con las realidades sociales, políticas, económicas y culturales de los respectivos pueblos. A través del SEIP las comunidades orientan, direccionan, desarrollan, evalúan, hacen seguimiento y proyectan la educación a partir de la investigación y de acuerdo a su derecho ancestral. (CONTCEPI, 2013, p. 36).



Referencias

- Aldana, G. y Joya, N. (2011). Actitudes hacia la investigación científica en docentes de metodología de la investigación 1. *Tabula Rasa*, (14), 295-309.
- Álvarez, C. y Montaluisa, L. (2007). Lenguas indígenas vivas del Ecuador. *Alteridad*, 2(1), 6-17.
- Arismendi, L. y Vincez, M. (2012). *Enciclopedia de la educación* (3.^a ed.) (Vol. I). Barcelona, España: Océano Editores S. A.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (2009). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo* (2.^a ed.). México: Trillas.
- Aznar, P., Martínez, B., Bellver, M., Paz, L., Garfella, P., Gargallo, B... Rius, M. (1999). *Teoría de la educación. Un enfoque constructivista*. Valencia, España: Editorial Tirant Lo Blanch.
- Baqueró, M. y Majó, F. (2014). *8 ideas clave. Los proyectos interdisciplinarios*. Barcelona: Graó.
- Barragán, M. y Guanolesma, F. (2012). *La educación intercultural bilingüe y su influencia en la revitalización de la identidad cultural de los niños y niñas del centro educativo comunitario Santiago de Quito, de la comunidad El Pardo Troje, parroquia Santiago de Quito, Cantón Colta, provincia de Chimborazo* (tesis de pregrado). Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador. Recuperado de <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/3483/1/UPS-QT03117.pdf>
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9.
- Bautista, N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa, Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá, Colombia: El Manual Moderno.
- Berumen G. y Rodríguez, B. (2009). Líneas de investigación en educación intercultural dirección de investigación y evaluación coordinación general de educación intercultural y bilingüe secretaría de educación pública, México D. F. México. Recuperado de <http://eib.sep.gob.mx>

- Bisbicús, G., Paí Nastacuas, J. y Paí Nastacuas, R. (2010). *Comunicación con los espíritus de la naturaleza para la cacería, pesca, protección, siembra y cosecha en el pueblo indígena Awá de Nariño*. Bogotá: Asociación Minga.
- Blázquez, P., Casse, J., Díaz, F., Escudero, J., Martínez, A., Peña, F. y Sánchez, G. (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. España: Wolters Kluwer.
- Campaner, G. y De Longhi, A. L. (2007). La argumentación en Educación Ambiental. Una estrategia didáctica para la escuela media. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 6(2), 442-456.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Editorial Luís Vives.
- Castillo, E. y Caicedo, J. (2008). *La educación intercultural Bilingüe: El caso colombiano*. Buenos Aires: Fondo Latinoamericano de Políticas Educativas.
- Castro, C. (2009). Estudios sobre educación intercultural en Colombia: Tendencias y Perspectivas. *Memorias*, 6(10), 358-375.
- Cerda, G. H. (2011). *La problemática del conocimiento. Las relaciones entre sujeto que conoce y el objeto cognoscible*. Bogotá: Magisterio.
- Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI). (2013). Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP- Bogotá, Colombia: ONIC - OPIAC - CIT - CRIC.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994. “Por la cual se expide la ley general de educación”. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Constitución Política de Colombia. [Const.]. (1991). Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>
- Cruz, J. y Taborda, J. (2014). Pregunta, saber y pedagogía en clave fenomenológica-hermenéutica. *Discusiones filosóficas*, 15(24), 257-282.
- Educa y Aprende. (4 de abril de 2019). 10 consejos para estimular el desarrollo del lenguaje en la adolescencia. [Página Internet]. Recuperado de <https://educayaprende.com/el-desarrollo-del-lenguaje-en-la-adolescencia/>



- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (3.^a ed.). Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Escudero, J. M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación educativa*, 3, 5-39.
- Expósito, M. (2003). Diagnóstico rural participativo: guía práctica. República Dominicana: Centro Cultural Poveda. Recuperado de <https://cpalsocial.org//documentos/369.pdf>
- Ferguson, G. A. (1959). *Statistical analysis in psychology and education*. New York, NY, US: McGraw-Hill.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- Hernández-Rosete, D. y Maya, O. (2016). Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1.161-1.176. doi:10.11600/1692715x.14219060815
- Herrera, M. (2016). *El Conquistador Conquistado. Awá, Cuayquer y Sindaguas en el Pacífico Colombiano siglos XVI–XVIII*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Marroquín, M. Sandoval, M. y Benavides, M. C. (2017). *Un nuevo escenario pedagógico e investigativo con enfoque constructivista*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial UNIMAR.
- Marroquín, M., Trejo, H., Guerrero, L. y Valverde, O. (2016). *Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana*. Pasto, Colombia: Editorial UNIMAR.
- Martín, J. (2018). La Etnolingüística como disciplina científica. Propuesta de definición y ámbitos de estudio. En M. Díaz, G. Vaamonde., A. Varela., C. Cabeza., J. García., F. Ramallo. (Eds.), *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral* (pp. 584-591). España: Universidad de Extremadura.
- Mayor, J., Suengas, A. y González, M. J. (1995). *Estrategias metacognitivas, aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis, S.A.

- Mejeant, L. (2001). Culturas y lenguas indígenas del Ecuador. *Revista Yachaikuna*, 1. Recuperado de <http://icci.nativeweb.org/yachaikuna/1/mejeant.pdf>
- Merino, J. y Muñoz, A. (1998). Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, (17), 207-247. doi: <https://doi.org/10.35362/rie1701107>
- Ministerio de Educación Nacional. (1995). Decreto 804 de 1995. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. Recuperado https://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva-intercultural/Documentos/dec_804_de_1995.pdf
- Mora, F. (2014). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moreira, M. A. (2000). *Aprendizaje significativo: Teoría y práctica*. Madrid, España: Aprendizaje Visor.
- Novo, M. (2010). La Educación Ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 11. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/oeivirt/rie11a02.htm>
- O'Farril, R. (27 de enero de 2009) Familia, formadora en valores. *La familia.info*. Recuperado de <https://www.lafamilia.info/temas-de-hoy/familia-formadora-en-valores>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2013). Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>
- Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC). (2020). Consejería de educación propia e intercultural. Recuperado de <https://www.onic.org.co/consejeria-mayor-de-gobierno/consejeria-de-educacion-propia-e-intercultural>
- Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC). (s.f.). Awá. Recuperado de <https://www.onic.org.co/pueblos/112-awa>
- Pire, M. (1 de abril de 2010). La familia formadora de valores. [Blog]. Recuperado de <http://mirlapire.blogspot.com/2010/04/la-educacion-en-valores.html>
- Pozo, I. (2008). *Aprendices y Maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid, España: Alianza Editorial.



- Presidencia de la República de Ecuador. (2016). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Recuperado de <https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/ec/ec087es.pdf>
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2012). Pueblos indígenas y los ODM Objetivos de Desarrollo del Milenio. Bogotá. Recuperado de <https://www.undp.org/content/dam/colombia/docs/ODM/undp-co-pueblosindigenasylosodm-2013-partel.pdf>
- Pulido, Y. (2012). La etnoeducación bilingüe: logro político y desafío para las etnias. *Lenguaje*, 40(1), 231-254.
- Rodríguez, P. y García, E. (2010). Importancia de la formación de los padres para una mejora de la participación de las familias en la escuela. *Revista digital Buenos Aires*, 15(146). Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd146/participacion-de-las-familias-en-la-escuela.htm>
- Rojas, T. (1999). La etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer. *Colombia internacional*, (46), 45-59.
- Sáez P. (2002). *Educación en la escuela intercultural*. Madrid, España: Editorial CCS.
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56.
- Tubino, F. (enero de 2005). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En *Encuentro continental de educadores agustinos*. Ponencia llevada a cabo en Universidad Católica del Perú, Lima.
- Unidad Nacional Indígena del Pueblo Awá – UNIPA. (2010). Mandato Educativo del Pueblo Indígena Awá. Líder Comunidad El Gran Sábalo, Taller de socialización del Mandato Educativo del pueblo Awá.
- Unidad Nacional Indígena del Pueblo Awá – UNIPA. (2012). ITAPARUZPA PIT. Awapit: las voces de nuestros Mayores.
- Unidad Nacional Indígena del Pueblo Awá – UNIPA. (2015). *Proyecto Educativo Comunitario P.E.C.*. Colombia: UNIPA.
- Vigil, N. (2011). Pueblos indígenas y escritura. Recuperado de <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/1911.pdf>

Apéndice A. Mandato Educativo del pueblo AWÁ (CONTCEPI, 2013; UNIPA, 2015)

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

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

Mandato N.º 3: Garantizar la ampliación, saneamiento y conservación integral de nuestro territorio como espacio educativo, de acuerdo a nuestra ley de origen.

Mandato N.º 4: El gobierno colombiano está en la obligación de garantizar la educación como derecho fundamental, gratuitamente y de calidad para todos los ciclos de la vida en el territorio indígena Awá.

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

La educación Awá se desarrolla desde la familia. Los primeros *pih kamtam mika* (*orientadores*) son los padres y los mayores enseñando en familia desde el fogón, el camino, el río, *Sau* (finca) desde la vida cotidiana, y en donde también viven y aconsejan las autoridades, los líderes y la comunidad en general.

Mandato N.º 6: Fortalecer y mantener en las escuelas las memorias culturales propias y las reflexiones planteadas en las reuniones, asambleas y congresos del pueblo Awá que propendan por el mejoramiento de la educación propia.

Mandato N.º 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 N.º 8: Todo lo que se enseña en la *pih kammu ya* (escuela), así como también los horarios, calendarios y metodologías de *kamtatkit kamna kamtatkit* (enseñar-aprender-enseñar), estarán fundamentados en nuestros principios nuestra cosmovisión y nuestros saberes tradicionales.

En la *pih kammu ya* (escuela), 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.

Los periodos de estudio escolar como calendarios y horarios serán propios, de tal manera que respondan a las realidades culturales, sociales, productivas, ambientales y organizativas del pueblo indígena Awá.

Mandato N.º 9: Implementar un sistema de salud propio que contenga programas de atención básica de salud, nutrición e higiene para los *pih kamurus* (estudiantes). Se debe fortalecer la producción tradicional de alimentos en huertos escolares y familiares e impulsar hábitos de higiene que permitan un buen estado de salud de los estudiantes como parte del proceso de aprendizaje.

Que el gobierno nacional y las instituciones garanticen los recursos necesarios para el apoyo nutricional de los estudiantes.

Mandato N.º 10: Garantizar el acceso a la educación para toda la población Awá, así como también el diseño e implementación de programas de atención especial y desplazamiento para todos los niños y niñas.

Por las condiciones de contextos geográfico, cultural y desde nuestro pensamiento Awá, para acceder a la educación escolar no habrá limitaciones de ningún tipo, de edad, sexo, raza, creencias, limitación física y/o discapacidad, abandonados, desarraigados (desplazados entre otros).

Mandato N.º 11: Garantizar la calidad de la educación propia, desde la formación de nuestro *pih kamtam mika* (orientador).

Los *pih kamtam mika* (orientador) que trabajan en el territorio Awá deben entrar y mantenerse en un proceso de cualificación para llegar a un nivel de formación superior acorde a nuestra realidad cultural.

Mandato N.º 12: Desarrollar programas de capacitación y formación agroambiental, bilingüe e intercultural, dirigidos a los *pih kamtam mika* (orientador), para que ellos se apropien de la cosmovisión, prácticas, usos y costumbres de nuestro pueblo Awá.

Todos los *pih kamtam mika* (orientador) que trabajan en el territorio Awá deben aprender obligatoriamente el idioma Awapit y quienes solo hablan el Awapit, deben aprender el castellano para poder desarrollar la educación bilingüe e intercultural.

Mandato N.º 13: Que el gobierno nacional garantice los recursos necesarios para capacitar y formar desde nuestro proceso *kamtatkit kamna kamtatkit* (enseñar-aprender-enseñar) a todos los *pih kamtam mika* (orientador) de nuestro territorio, para fortalecer la educación propia y el diseño, fortalecimiento e implementación de los proyectos educativos comunitarios (P.E.C.).

Mandato N.º 14: Que el gobierno nacional, departamental y municipal cumpla con la construcción, mejoramiento y dotación necesaria de los *pit kammu yat* (escuela) en donde se requiera.

Mandato N.º 15: Exigimos al gobierno nacional el nombramiento en propiedad de los *pih kamtam mika* (orientadores), directivos y administrativos de nuestro pueblo Awá; la plaza pertenecerá a la comunidad y las asambleas de las organizaciones determinarán los criterios para su nombramiento.

Los *pih kamtam mika* (orientadores) que atienden a poblaciones desplazadas, indígenas recibirán un trato diferencial, de acuerdo a las responsabilidades y compromisos que tengan con el pueblo Awá.

Mandato N.º 16: Reconocer un incentivo económico, adicional al salario, a los orientadores que laboran en zona rural, de difícil acceso y zona roja, según lo determine en concertación el pueblo indígena Awá.

Mandato N.º 17: Implementar y garantizar la equidad y permanencia de las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación) en espacios donde se consideren necesarios, en el territorio Awá.

Garantizar fuentes de energía adecuadas dentro del territorio Awá donde se requieran para el óptimo funcionamiento y adecuación de las TIC.

Mandato N.º 18: Garantizar que nuestro proceso *kamtatkit kamna kamtatkit* (enseñar – aprender- enseñar) este orientado a la conservación de nuestro territorio.

Mandato N.º 19: Establecer programas de formación comunitarios en la ley de origen y legislación indígena para el fortalecimiento de nuestros procesos educativos.

Mandato N.º 20: Propiciar espacios del pueblo Awá para la discusión, construcción e implementación de los contenidos del proceso *kamtatkit kamna kamtatkit* (enseñar-aprender-enseñar).

Mandato N.º 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.

Mandato N.º 22: Propiciar desde nuestra educación en el territorio espacios interculturales de paz, de dialogo y convivencia.

Mandato N.º 23: Que el Estado colombiano reconozca la medicina tradicional como



un espacio educativo y la respete como elemento fundamental de conservación de la salud de nuestro pueblo indígena Awá.

Mandato N.º 24: Que el gobierno nacional garantice la financiación a los médicos tradicionales y mayores que intervengan como orientadores de saberes y conocimientos tradicionales, para preservar los saberes ancestrales y recursos existentes en nuestro territorio.

Mandato N.º 25: Las organizaciones de la gran familia Awá – PLAN BINACIONAL – (UNIPA, CAMAWARI, ACIPAP Y FECAE), promoverán escuelas de formación comunitarias para el fortalecimiento educativo y organizacional, a través de capacitaciones en la ley de origen, historias del proceso de lucha y organización indígena, derechos humanos - DD. HH.-, Derecho Internacional Humanitario - DIH, legislación indígena, Constitución Política de Colombia, principios y valores propios, plan de salva guarda y plan de vida, para el fortalecimiento de nuestra cultura, tradición y ejercicio de la autonomía, en la que participaran mayores, autoridades tradicionales, médicos tradicionales, líderes, guardia, docentes, jóvenes, niños, niñas, mujeres y comunidad en general.

Mandato N.º 26: Crear el *Tankan* histórico y cultural Awá, que será el centro de compilación de investigaciones, registros, libros, manualidades, utensilios, símbolos, material filmico y fotográfico.

Mandato N.º 27: Con el permiso y acompañamiento de las autoridades tradicionales y comunidad en general realizar investigaciones sobre las prácticas culturales propias, que consideren elementos de la ley de origen, naturaleza, sociedad Awá, cosmovisión, caza, pesca, temporada de siembra y cosecha, manejo de semillas, historias propias, antepasados sindawa, juegos tradicionales, alimentación, música, danzas, símbolos propios, manualidades rituales y arqueología para que el resultado de las investigaciones reposen única y exclusivamente en el *Tankan* para que ese material sea utilizado en el proceso *kamtatkit kamna kamtatkit* (enseñar-aprender-enseñar).

Mandato N.º 28: La tradición oral será incluida en la *pit kammu yat* (escuela). Nuestros estudiantes aprenderán de lo que nuestros mayores les enseñen. Los saberes ancestrales por medio de la palabra.

Mandato N.º 29: Que el gobierno nacional garantice la financiación para el funcionamiento del comité permanente del fortalecimiento del idioma Awapit, con la participación de delegados de las organizaciones indígenas del pueblo Awá.

Mandato N.º 30: En los *pih kammu yat* (escuela) se aplicarán criterios propios para la asignación del número de estudiantes por cada profesor, según las necesidades identificadas en cada una de las organizaciones Awá.

Mandato N.º 31: El gobierno y el Estado colombiano está en la obligación de garantizar las condiciones financieras y económicas, para la relación, construcción e implementación de universidades propias en el territorio indígena Awá.

Mandato N.º 32: Implementar programas de atención y sensibilización a la mujer, a los niños, niñas y jóvenes, en etapa pre y posnatal y al resto de la familia como estrategia para mejorar las condiciones socio-afectivas, cognitivas y físicas que les permitan recibir una educación digna en el territorio indígena Awá, propendiendo por el reconocimiento de la mujer, mayores y mayores, niños y niñas, como sujetos de derechos, para hacer posible un desarrollo social, comunitario y cultural.

Mandato N.º 33: Crear y financiar programas educativos para la niñez Awá, donde se brinde nutrición adecuada, estimulación temprana, prevención y promoción, que vayan acorde con la cultura del pueblo Awá, garantizando el desarrollo integral de niños y niñas menores de cinco años, los cuales estarán bajo la dirección, control y seguimiento de las organizaciones Awá.

Mandato N.º 34: Estructurar y consolidar un sistema de evaluación, control y seguimiento para el sistema educativo Awá y el proceso *kamtatkit kamna kamtatkit* (enseñar-aprender-enseñar).

Mandato N.º 35: Se creará e implementará una política laboral que responda a las condiciones de dignidad para todas las personas que participan en nuestro proceso educativo.

Mandato N.º 36: Exigimos la desmilitarización del territorio como garantía para un óptimo y libre desarrollo de la educación del pueblo indígena Awá.

Mandato N.º 37: Las organizaciones indígenas Awá con el apoyo financiero y económico del Estado promoverán estrategias educativas para prevenir la vinculación de niños, niñas y jóvenes a los grupos armados. (UNIPA, CAMAWARI, ACIPAP, MEN, 2010).

