

Pija kina kamkit izkutna-Entretejiendo la partería en las formas y espacios de aprendizaje inkal Awá.



Pija kina kamkit izkutna-Entretejiendo la partería en las formas y espacios de aprendizaje inkal Awá

María Alejandra Arce Salas

Universidad de Nariño
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Departamento de Humanidades y Filosofía
Maestría en Etnoliteratura
San Juan de Pasto
2023

**Pija kina kamkit izkutna-Entretejiendo la partería en las formas y espacios de aprendizaje
inkal Awá**

María Alejandra Arce Salas

**Trabajo de grado como requisito parcial para optar al título de Magister en Etnoliteratura.
Asesora: Dra. Carme Patricia Cerón.**

**Universidad de Nariño
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Departamento de Humanidades y Filosofía
Maestría en Etnoliteratura
San Juan de Pasto
2023**

“Las ideas y conclusiones aportadas en este trabajo son responsabilidad del autor.”

**Artículo 1 del Acuerdo 324 de octubre 11 de 1966, emanado del Honorable Consejo
Directivo de la Universidad de Nariño.**

Nota de aceptación

Presidente Jurado

Jurado

Jurado

San Juan de Pasto, febrero de 2023.

Agradecimientos

A mi asesora Carme Patricia Cerón, por su calidad humana, constancia y paciencia en el desarrollo de este trabajo. Sus palabras sabias, conocimiento y orientaciones fueron vitales para organizar las ideas de manera concreta. Muchas gracias por su apoyo y por entender las difíciles condiciones de energía y conectividad.

Al resguardo inkal Awà el Gran Sábalo y en especial a la comunidad de Sábalo por dejarme ingresar a su territorio. A los parteros por compartir sus saberes y experiencias. A Nectario Canticuz por brindar su casa y los medios electrónicos durante todo este proceso.

Dedicatoria

Vivir en la selva ha sido una de las experiencias más significativas para mi vida. Sin lugar a duda encontrar paz y conectarse con uno mismo y con la naturaleza me permitió reflexionar sobre mi papel como profesional en el mundo. Todos los días aprendemos algo nuevo en el andar del tiempo, con las personas que compartimos como amigos, colegas, líderes, autoridades, estudiantes, mayores, mayoras y familiares. Pero por sobre todas las cosas a valorar cada segundo compartido con mi hijo, cada esfuerzo y cada logro serán siempre para él.

Resumen

Este trabajo busca analizar la integración de la partería dentro del Proyecto Educativo Comunitario -PEC como un eje de formación para la comunidad educativa del resguardo indígena Awá el Gran Sábalo (Barbacoas-Nariño). Ello con el fin de valorar la pertinencia de la enseñanza de la misma en el Centro Educativo Indígena Inkal Awá. Dentro de los abordajes teóricos se utilizó el concepto de educación según la teoría decolonial. Se retoman los planteamientos de Catherine Walsh sobre la pedagogía y lo expuesto por Boaventura de Sousa en relación con la epistemología del sur. En el marco de antecedentes se analizó los términos de etnoeducación y educación propia en Colombia. La metodología de investigación tiene enfoque cualitativo. El método etnográfico permitió acercarse a la práctica de la partería y a su articulación en la escuela por parte de las autoridades, mayores, estudiantes, padres de familia y docentes de la comunidad. Para la recolección de la información se utilizó la observación participante, el relato de vida, la entrevista semi-estructurada y mingas de pensamiento para la actualización del PEC. El resultado de este trabajo señala que la enseñanza y aprendizaje de la partería están presente en espacios extracurriculares.

Palabras clave: partería, etnoeducación, educación propia y educación decolonial.

Abstract

This paper seeks to analyze the integration of midwifery within the Community Education Project (PEC) as a training axis for the educational community of the indigenous Awá el Gran Sábalo reservation (Barbacoas-Nariño). The purpose of this study was to assess the relevance of the teaching of this subject in the Indigenous Educational Center inkal Awá. Within the theoretical approaches, the concept of education according to the decolonial theory was used. Catherine Walsh's approaches on pedagogy and Boaventura de Sousa's statements in relation to the epistemology of the South were taken up. In the background framework, the terms ethno-education and self-education in Colombia were analyzed. The research methodology has a qualitative approach. The ethnographic method allowed approaching the practice of midwifery and its articulation in the school by the authorities, elders, students, parents and teachers of the community. For the collection of information, we used participant observation, life stories, semi-structured interviews and mingas de pensamiento for the updating of the PEC. The result of this work indicates that the teaching and learning of midwifery are present in extracurricular spaces.

Key words: midwifery, ethno-education, self-education and decolonial education.

Tabla de contenidos

Resumen.....	3
Introducción	6
Capítulo 1. Marco teórico-conceptual.....	9
1.1. Referente teórico-conceptual.....	9
1.2 Antecedentes	15
Capítulo 2. Metodología	19
Capítulo 3. Pija kina kamkit izkutna-Entretejiendo la partería en las formas y espacios de aprendizaje inkal Awá.....	23
3.1 La partería en la comunidad de Sábalo	23
3.2 El Proyecto Educativo Comunitario.....	33
3.3. Enseñanza y aprendizaje kamtatkit kamna kamtatkit	38
3.4 Perspectivas sobre la enseñanza de la partería en la comunidad de sábalo del pueblo Awà	41
3.5 ¿Llevar el conocimiento local a la escuela sobre la partería en las formas y espacios de aprendizaje?.....	43
Conclusión	47
Bibliografía	49

Lista de ilustraciones

Figuras

Figura 1. Partero Euclides Canticuz	25
Figura 2. Partero Sofonías Bisbicus	25
Figura 3. Partero Nectario Canticuz	25
Figura 4. Mujer de la comunidad de Sábalo en gestación	27
Figura 5. Niveles y mundos según los Awá	30
Figura 6. Lugares habitados por los espíritus según los Awá	32
Figura 7. La higra y el conocimiento Awá	42
Figura 8. Socialización del PEC en el Diviso	48
Figura 9. Mapa parlante socialización de los caminos	49
Figura 10. Mapa de actores diseño curricular sobre el PEC	50

Tablas

Tabla 1. Plantas utilizadas en el parto	33
---	----

Mapas

Mapa 1. Ubicación Centro Educativo Awá El Gran Sábalo, sede 1	20
---	----

Introducción

La educación en el resguardo indígena Awá el Gran Sábalo inicia a temprana edad. La familia es importante para los procesos educativos puesto que, es el fundamento del kamtatkit kamna kamtatkit (enseñar-aprender-enseñar). Por ello, se generan vínculos afectivos que contribuyen en los aprendizajes para la vida. En este sentido, la partería se relaciona con la educación propia, pues resuelve problemas, desarrolla saberes y afianza conocimientos que les permite la continuidad como pueblo. En las instituciones educativas de la comunidad indígena de referencia, el Proyecto Educativo Comunitario -PEC no incluye la partería dentro de la planeación escolar. Con la reorganización del PEC se hizo necesario reflexionar si era pertinente integrar estas prácticas de la medicina tradicional al currículo y que fueran desarrolladas por los docentes para que la valoración de los saberes culturales fortalezca los procesos de atención en salud a las mujeres Awá gestantes. Además, porque existen factores sociales que profundizan las problemáticas educativas asociadas al tema, por ejemplo: embarazo adolescente, violencia intrafamiliar, desplazamiento forzado, presencia de grupos armados al margen de ley, discriminación por orientación sexual e inequidad de género. Este contexto conflictivo agrava la condición de vulnerabilidad del estudiantado.

En correspondencia con la anterior descripción y la necesidad de ir solventando los problemas educativos de los awá de manera que tenga en cuenta su contexto y su cultura, se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo entretelar la partería con el Proyecto Educativo Comunitario en la comunidad de Sábalo del resguardo indígena Awá el Gran Sábalo del municipio de Barbacoas-Nariño? Para ir dando respuestas a la pregunta se planteó el objetivo general de entretelar la partería con el Proyecto Educativo Comunitario en la comunidad de Sábalo del resguardo indígena Awá el Gran Sábalo del municipio de Barbacoas-Nariño. Los objetivos específicos son: identificar las discusiones teórico conceptual sobre la articulación de los saberes locales en las Instituciones Educativas; describir las formas de enseñanza y aprendizaje (kamtatkit kamna kamtatkit) de la partería en la comunidad de Sábalo y, valorar la pertinencia de relacionar los saberes culturales de la partería con el Proyecto Educativo Comunitario del Centro Educativo Indígena Awá el Gran Sábalo.

En correspondencia con los anteriores objetivos se aplicó una metodología cualitativa. Se utilizó el método etnográfico que permite acercarse a la perspectiva de los sujetos con quienes se investiga. La recolección de la información se realizó por medio de: a). Observación participante; b). Relatos de vida, que permitieron ilustrar y explorar la trayectoria de los parteros; c). Entrevistas semi-estructuradas a docentes y autoridades; d). Talleres orientados a desarrollar el PEC con estudiantes, mayores, médicos tradicionales, autoridades, exalumnos, docentes, padres y madres de familia. Como producto de estos encuentros se crearon y socializaron mapas parlantes.

Los actores del centro educativo del Gran Sábalo, entre ellos, padres de familia, médicos tradicionales, mayores, autoridades y profesores, tienen diferentes perspectivas en torno a la articulación de los saberes locales y la educación formal. No hay consenso sobre la pertinencia de llevar la enseñanza y aprendizaje de la partería a la escuela y en caso afirmativo, sobre cómo hacerlo. Sin embargo, entre estas diferencias, se propició el diálogo que se facilitó porque existe un punto de vista que lleva al consenso de la comunidad, este principio es la orientación de los mayores. Su palabra es importante en la toma de decisiones comunitarias, pues se les reconoce la sabiduría, la experiencia y legitimidad para orientar en los procesos de educación.

La reflexión también fue posible porque en la historia de los procesos de educación originados desde las comunidades Awá existen múltiples mandatos. Estos se construyeron a partir de mingas de pensamiento que buscaban fortalecer los saberes propios. Ello sin desconocer que persisten falencias en cuanto a la materialización de dichos lineamientos y su aplicación, lo que genera una planificación deficiente frente a las necesidades de los indígenas. Este trabajo de grado identificó que la enseñanza y el aprendizaje de la partería inicia en las familias. Por tanto, las formas y espacios para aprender son flexibles y varían de acuerdo con la vida cotidiana, responden a las necesidades vitales del territorio y se desarrollan dentro de sus pautas culturales. Estas prácticas se consideraron como uno de los caminos de aprendizaje del Proyecto Educativo Comunitario.

Los resultados encontrados se organizaron en atención al cumplimiento de cada uno de los objetivos específicos organizados en los siguientes tres capítulos. El primero se reflexiona sobre la articulación de los saberes locales en las instituciones educativas. Para ello, el referente teórico

está dividido en tres partes: a) la educación en la teoría decolonial, la cual reconoce una estructura de poder y propone “otras pedagogías”; b) conceptos de etnoeducación y educación propia; y c) antecedentes. El segundo contiene la metodología. En el tercero se analiza el PEC, la partería en la comunidad y la enseñanza y aprendizaje kamtatkit kamna kamtatkit. Al final se debate la pertinencia de los saberes culturales en los proyectos institucionales.

Capítulo 1. Marco teórico-conceptual

1.1. Referente teórico-conceptual

Entre los principales referentes conceptuales utilizados en este trabajo, se encuentra: a) los aportes teóricos de Catherine Walsh, quien discute sobre la necesidad de transformar las estructuras educativas dominantes. b) los de Boaventura de Sousa Santos, con la epistemología del sur conocida por valorar los saberes de los pueblos han minimizados por el discurso occidental. Los autores mencionados buscan reconocer los espacios de construcción del conocimiento de los pueblos. Por un lado, la pedagogía decolonial sigue otras maneras de transformar la sociedad en un continuo aprendizaje de aprendizajes a través de la memoria colectiva, la racionalidad, la complementariedad, la reciprocidad, la relación con la naturaleza y el preguntarse dónde se aprende y para qué (Walsh, C. 2014). Por el otro, la epistemología del sur desafía al eurocentrismo y el colonialismo desde los saberes de los pueblos del sur global (Sousa, 2018). En la historia de la educación para indígenas en Colombia, la discusión se ha centrado en el concepto de etnoeducación, por ello, se describe los orígenes del término y su uso en el país como política pública. Además, el choque de los procesos educativos entre el Estado y los pueblos indígena. Otro concepto importante para este trabajo de grado es el de educación propia ya que permite analizar la partería como una forma de enseñanza desde las experiencias y saberes tradicionales de los pueblos indígenas. Con esta noción se hace un reconocimiento a los métodos de aprendizaje basados en la lengua materna y los saberes de las comunidades.

1.1.1. La educación en la teoría decolonial

Una perspectiva contemporánea de la pedagogía se encuentra en la teoría decolonial. Su objetivo es reflexionar sobre el sistema capitalista-patriarcal-racista-moderno/colonial en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje. De acuerdo con esta propuesta existen formas alternativas de pensar, de ser y de entender el mundo. Por lo tanto, también de educarse y construir el conocimiento. Así, la sociedad puede comprenderse desde la educación, como menciona Walsh (2017, p.14) “entretendiendo lo pedagógico y lo decolonial”.

Catherine Walsh argumenta que las enseñanzas y aprendizajes están “anclados al surgimiento de los pueblos” (Walsh, 2017, p.30). Para esta autora, los “modos muy otros de pensar, saber, estar, ser, sentir, hacer y vivir” (p.30), se fundamentan en “desaprender a pensar desde el universo de la totalidad y aprender a pensar y actuar en sus afueras, fisuras y grietas, donde moran, brotan y crecen los modos-otros, las esperanzas pequeñas” (p.31). De esta manera, la sociedad se puede transformar desde la educación. La pedagogía decolonial asume la práctica escolar desde la vida cotidiana de las personas. Las estrategias y metodologías se construyen: “en las luchas de resistencia, insurgencia, cimarronaje, afirmación, re-existencia, re-humanización y liberación” (Walsh, 2017, p. 31). Este enfoque sobre el acto educativo facilita la igualdad, visibiliza a los otros, fortalece las comunidades y movimientos sociales. Se enfoca en la vida, la autodeterminación y la dignidad. Por esta razón, contradice cualquier proyecto pedagógico basado en la crueldad o la deshumanización.

La propuesta educativa decolonial es afín al concepto de educación popular de Freire. Esta última se define como: “una propuesta político-pedagógica en un contexto de capitalismo cognitivo y globalización neoliberal” (Mejía, 2014, p.3), su meta es transformar la vida de las poblaciones menos favorecidas. Este propósito da paso a la construcción del saber para todos y modifica los objetivos de la escuela tradicional. Desde la teoría decolonial, Walsh (2014), menciona que “las luchas sociales son enclaves pedagógicos para aprender, desaprender, reaprender, reflexionar y actuar” (p.22). Por lo tanto, se busca visibilizar y dar participación a los grupos y clases populares.

La educación en gran parte de Latinoamérica se basa en contenidos únicos y obligatorios. Existe desigualdad en diferentes contextos escolares, lo que desarrolla formas eurocéntricas de enseñanza (Mejía, 2014). Esta manera de dominación nació en el proceso de la conquista, cuando los pueblos originarios fueron subordinados al poder europeo. Se transgredió la cultura, la lengua y los conocimientos existentes. Este eurocentrismo puede encontrarse en la creación del concepto de raza con el que se clasificó a la agente de todo el mundo. Para Grosfoguel (2006) “la idea de raza organiza la población mundial en un orden jerárquico de personas superiores e inferiores que se convierte en un principio organizador de la división internacional del trabajo y del sistema patriarcal global” (p. 26). Dicho concepto legitima el poder del norte sobre el sur mundial, con

ello “se impone el pensamiento occidental por la fuerza en nombre de la civilización y el progreso” (p. 31). Esta ideología se expresa en la construcción de conocimiento, en las creencias religiosas y metafísicas:

La imposición del cristianismo con el fin de convertir los llamados salvajes y bárbaros en el siglo XVI, seguido de una imposición del deber del hombre blanco y la misión civilizadora en los siglos XVIII y XIX, la imposición del proyecto desarrollista en el siglo XX y, más recientemente, el proyecto imperial de las intervenciones militares bajo la retórica de la democracia y los derechos humanos en el siglo XXI, todas han sido impuestas mediante el militarismo y la violencia bajo la retórica de la modernidad que habla de salvar al otro de sus propios barbarismos. (Grosfoguel, 2006, p. 38)

Al clasificar a la gente en términos de razas y considerar a algunas como inferior, el sistema mundo moderno ha reproducido violencia en comunidades no europeas (Grosfoguel, 2006). Quijano (2014) plantea que el concepto de raza se adoptó en la modernidad y se implementó en la conquista de América. En la época colonial sirvió como base para defender la dominación usando diferencias cognitivas, biológicas y sociales. El principio fundamental del concepto de raza es la clasificación (Quijano, 2014, p. 779). La diferenciación permitió el desarrollo del colonialismo.

El colonialismo como proceso histórico se basó en una relación de superioridad e inferioridad. La minimización, entre otros muchos aspectos, está presente en la formación de conocimiento cotidiano, educativo y científico. Para el mundo occidental, el saber de las comunidades indígenas se considera “irracional y supersticioso” (Breidlid, 2016, p. 20). El saber formal, las estructuras racionales y lógicas se ubican en el norte global, las grandes teorías del conocimiento que rigen la política pública y la investigación tienen este origen. Esta idea muchas veces está implícita en la política educativa, por lo tanto, es necesario, conforme a los requerimientos de una comunidad en particular, realizar un diseño curricular que integre necesidades locales (Breidlid, 2016).

Podría decirse que el reto educativo para un proyecto pedagógico, como el que se revisa en este trabajo de grado, consiste en romper el colonialismo de la educación formal (Breidlid, 2016, p. 19). Estos procesos de alienación han encubierto el conocimiento propio, específicamente los saberes de las comunidades originarias. De ahí, que sea necesario considerar las

epistemologías surgidas desde el sur, o también reconocidas en los círculos académicos, como epistemologías no hegemónicas. Las epistemologías del sur surgen como una respuesta a las ideologías hegemónicas. Permiten a los oprimidos representar el mundo desde sus experiencias, creencias y conocimientos (Sousa, 2018). De esta manera, por medio del diálogo se promueve la igualdad, la escucha y el reconocimiento de los otros, a la vez que se configuran espacios para fomentar la reflexión basada en el respeto y la equidad. Ello con el fin de contrarrestar los aspectos coloniales del pensamiento occidental.

En el caso de la comunidad awá, desde la perspectiva colonialista, los saberes locales presentes en la memoria de los abuelos, así como sus experiencias, su filosofía de vida y relaciones con la naturaleza, no se consideran conocimientos válidos. Ya que según dicha perspectiva son carentes de estructura lógica necesaria para la construcción del saber científico. Desde 1991, con el multiculturalismo, en Colombia se creó “una tendencia y estrategia regional y global de inclusión reflejada en las políticas estatales y promovidas por organismos transnacionales, con fines de apaciguar la oposición e incorporar a todos dentro de un mercado” (Walsh, 2005, p. 380). Así, el nuevo orden multicultural debilitó las luchas socio históricas de los pueblos. El poder dominante ha desplazado el problema colonial y racial en políticas de inclusión de la sociedad y escuela.

Para Sousa (2019) la educación en la actualidad requiere de acciones que muestran la inconformidad, frente a procesos globalizantes, homogeneizantes y desiguales. Es decir, una educación que esté comprometida con los movimientos que luchan por la igualdad. De este modo, el proceso de enseñanza y aprendizaje, no se reduce a la escolarización del individuo, sino que, trastoca la formación humana que reconoce y visibiliza al otro:

“Sousa le atribuye a la solidaridad como fuente y forma de saber, que tendría la posibilidad de enfrentar y contrarrestar las prácticas colonialistas sobre las cuales se ha sustentado históricamente la producción del saber cómo regulación y dominación, las cuales consisten en la ignorancia de la reciprocidad, la incapacidad de concebir al otro como sujeto generador de experiencia social y, por tanto, de conocimiento” (Delgado, 2011, p. 61).

Desde la teoría decolonial la educación es un proceso que mejora el actuar de los individuos en la sociedad, articulando la justicia social para la resistencia y luchas de los oprimidos (Sousa, 2019). La educación con comunidades indígenas exige reflexionar sobre los conocimientos coloniales, contribuir con herramientas para la vida con el fin de afrontar los problemas sociales y otorgar instrumentos según los estándares de calidad que exigen las autoridades gubernamentales. Como lo demuestra el caso de la comunidad del Gran Sábalo. Muchas veces las visiones sobre educación están contrapuestas, de ahí, la importancia de crear estrategias de diálogo y que permitan una enseñanza integral. En este trabajo se toma el caso de la partería para explicar dicho proceso.

1.1.2 Etnoeducación y Educación propia

El término de etnoeducación fue propuesto en 1981 a partir del concepto de etnodesarrollo del mexicano Bonfill Batalla, “para referirse a una educación cultural diferenciada para grupos étnicos” (Romero, 2002, p. 5.). En Colombia, hacia 1984, el Ministerio de Educación Nacional conformó el programa de etnoeducación. Se retomó conceptos de la educación indígena y bilingüe, con el propósito de introducir la idea de interculturalidad. Desde los anteriores antecedentes, la etnoeducación se entiende como el proceso por el cual los miembros de un pueblo interiorizan sus conocimientos, valores e intereses particulares con el objetivo de: “proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos” (p. 5).

La etnoeducación se refiere a la relación entre educación y diversidad étnica. En el caso de Colombia es un proyecto político del Estado. Surge en “el marco de las tensiones propias de la relación entre grupos étnicos (particularmente indígenas)” (Rojas y Castillo, 2005, p. 82). En la actualidad se entiende como la política oficial educativa para las etnias que incluyen indígenas, Rom o gitanos, Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras

Según Ortega y Giraldo (2019) la etnoeducación se concibe como “un intento estatal por acortar las brechas entre lo occidental y lo propio en referencia a la educación” (p.74). Para ellos, esta política pública no logra articular de manera apropiada los saberes locales pues consideran que la etnoeducación “no es el modelo más adecuado para la preservación del patrimonio cultural

colombiano” (p. 75). Ya que fue adoptada por el gobierno como un mecanismo para limitar la enseñanza indígena propia y desatender las iniciativas de las comunidades.

De acuerdo con Ortega y Giraldo (2019), el MEN percibió a la educación indígena como un sinónimo de desorden propio de la escuela no formal, esta perspectiva perdura hasta la actualidad. En este sentido, la educación contemporánea en Colombia no brinda herramientas suficientes y necesarias para posibilitar la supervivencia de las comunidades en su territorio. Pues se enfoca en beneficiar al sistema económico y al poder dominante:

En materia educativa, se debe decir que estos procesos de escolarización siguen las orientaciones de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y se replican al interior del país a nivel local, departamental y regional. (p. 72)

Antes de que se promulgaran las normas de etnoeducación, los pueblos originarios gestionaron propuestas educativas. Para Ortega y Giraldo (2019) el gobierno: “tuvo la necesidad de institucionalizar los proyectos educativos indígenas y lo que se concebía como educación indígena, pasa a llamarse etnoeducación” (p. 72). De acuerdo a la Normatividad Básica se debe promover la autonomía de las diversas comunidades y el modelo pedagógico propio.

La escuela formal fracciona el gobierno y los valores autóctonos. Al mismo tiempo, propone nuevas relaciones con el entorno social, en la medida que se emplean materiales educativos parcialmente descontextualizados del ámbito cultural. Estos elementos son insuficientes para constituir un aporte significativo en la difusión de la cosmovisión y revitalizar la tradición oral (Ramírez, 2012). Pues, el conocimiento se aprende a partir de las vivencias que se comparte dentro y fuera del territorio, la familia y la comunidad.

En la educación dentro de las comunidades, el saber sale del espacio curricular tradicional. Según Ortega y Giraldo (2019) “se deberá construir el conocimiento impartido fuera de la escuela formal” (p.83). Los pueblos indígenas llaman a esta pedagogía como “educación propia”. Para Romero (2002), el objetivo de este modelo es: “desbordar los límites de la escuela tradicional “occidental” reconociendo la responsabilidad que tienen los grupos étnicos para precisar, constituir

y administrar sus propios sistemas de educación” (p.74). Este proceso se logró con avances importantes en el ámbito pedagógico, didáctico y comunitario.

Según Rodríguez, Chaparro y Martínez (2003) la educación propia se entiende desde dos perspectivas: la primera, trata de generar pertenencia hacia el territorio. La segunda, otorga manejo de la educación a la comunidad. En algunas poblaciones indígenas hace énfasis en la integralidad del ser humano con la naturaleza (Rojas y Castillo, 2005). Esta faceta de abordar el mundo es un elemento que “constituye la base fundamental de los conocimientos, saberes y valores que nos han formado y educado en la interiorización del ser indígena. Esto incluye el pensamiento y sentimiento colectivo, y los principios de dignidad del pueblo al cual pertenecemos” (Jiménez, 2001, p.2).

Para el Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC, la educación propia en Colombia se entiende como una construcción que unifica y consolida los diferentes pensares, sentires, y posturas. La anterior definición hace referencia a la relación entre cosmovisión, lenguaje y pensamiento presentes en los territorios. Para esta organización, “lo propio no solo implica una atención especial de la cultura indígena, sino que requiere un diálogo con otras culturas y el desarrollo de una conciencia política” (CRIC, 2004, p. 67). Aquí, la interculturalidad se entiende en torno a las relaciones horizontales interétnicas que se construyen a través de las interacciones sociales.

El papel de la educación propia se traslada hacia el reconocimiento, defensa y fortalecimiento de los saberes presentes en la diversidad cultural. Para ello son importantes los proyectos educativos comunitarios (PEC). En algunos casos, estos posibilitan la integración entre el contexto escolar y las necesidades del territorio. El PEC surge como alternativa al Proyecto Educativo Institucional (PEI), ya que en su diseño integra la dimensión comunitaria y características sociales de los pueblos. (CRIC, 2004).

1.2 Antecedentes

En los estudios previos a nivel internacional se identificó a Granda (2017) quien en su tesis doctoral analiza la institucionalización de la educación intercultural bilingüe y su impacto en

las iniciativas de enseñanza de las comunidades indígenas del Ecuador. Este autor utiliza de referente teórico, el concepto de educación como campo de disputa de la Pedagogía Crítica y la perspectiva analítica de la teoría del control cultural en la Antropología Latinoamericana.

En la metodología utilizó la historia oral para dar voz a los participantes. Los resultados obtenidos analizan discusiones en torno al proyecto educativo, la creación de las escuelas y el modelo de gestión para comprender las demandas escolares de poblaciones indígenas. El autor reflexiona sobre la institucionalización de la educación intercultural bilingüe en relación con la contribución lingüística, social y cultural.

El estudio referido sugiere que la educación propia es necesaria para mejorar las condiciones de vida de un pueblo. Por una parte, se afirma que el proyecto educativo desarrollado en las escuelas indígenas en muchas ocasiones se queda en las iniciativas de educación intercultural bilingüe, rebasando el horizonte estrictamente lingüístico y culturalista, en especial las impulsadas por el Estado. Por otra parte, asegura que la institucionalización de la educación indígena gracias a la carrera de Educación intercultural bilingüe, permitió legalizar la situación de los docentes dentro del magisterio en contexto ecuatoriano. No obstante, ello significó la pérdida parcial del control curricular por parte de la comunidad, un claro ejemplo fue el cierre de escuelas por baja cobertura estudiantil (Granda, 2017).

Otra investigación es la de López (2009), su trabajo reflexiona sobre la interculturalidad y el desarrollo de propuestas educativas enfocadas a innovar lo político y la práctica escolar en Latinoamérica. El autor destaca el pluralismo cultural. Entiende que la diversidad lingüística, contribuye a la transformación de Estado-nación. En la metodología se utilizó el análisis de documentos. Los resultados de este artículo plantean que la interculturalidad es el camino hacia la igualdad con dignidad, por ello, es necesario crear estrategias que permitan la convivencia desde y para la diferencia. Dentro de los antecedentes nacionales se identificó la tesis de grado de Alonso, Pinzón y Sanint (2021). Los autores toman como referente teórico la colonialidad y descolonialidad de Walter Mignolo para dar claridad a los procesos occidentales y propios (pensamiento eurocéntrico y epistemología andina). Se toma como caso de estudio las tensiones que se generan a nivel institucional. Para los autores, el proyecto educativo comunitario es una

alternativa al modelo estatal. La metodología que utilizan es de corte cualitativo. Como resultado se identificaron las características del PEC a través del análisis de las fuentes primarias y acompañamiento a la población.

Se argumenta que en materia educativa el modelo estatal solo se especializa en cobertura. Se ha dejado de lado la accesibilidad, la adaptabilidad y la aceptabilidad. En el último concepto se retoma la obligación del trabajo con los grupos étnicos denominados “sujetos de especial protección” y la atención diferenciada desde la etnoeducación como política educativa (Alonso, Pinzón y Sanint, 2021). En conclusión, esta investigación es un insumo práctico y teórico para que las comunidades reflexionen sobre los desafíos educativos.

Otro trabajo en el sentido de este trabajo de grado es el texto de Izquierdo (2018). El autor explica las categorías de educación indígena, etnoeducación y educación intercultural. Para estudiar el fenómeno de la interculturalidad, parte desde la pedagogía popular y crítica (Izquierdo, 2018). La metodología se sustenta en la sistematización de experiencias a través de la reconstrucción histórica de la práctica, la recolección de la información y la organización de los datos, en el contexto de la población estudiantil Embera Chamí. Se concluye, que es necesario involucrar la comunidad y a foráneos en el desarrollo de políticas públicas educativas.

Entre las investigaciones que se han desarrollado en la región se encuentra el trabajo de Clavijo (2015), quien analizó el sistema educativo y las políticas que rigen la prestación del servicio escolar, en los Awá del municipio de Mallama. La metodología tuvo un enfoque cualitativo. La recolección de la información se hizo mediante las historias de vida y revisión documental. Se identificó que la caracterización y representación del indígena en la legislación se configura según los devenires históricos, sociales e ideológicos presentes en un territorio. Al finalizar el estudio concluye que los procesos educativos que se desarrollan en la región requieren de la participación de todos.

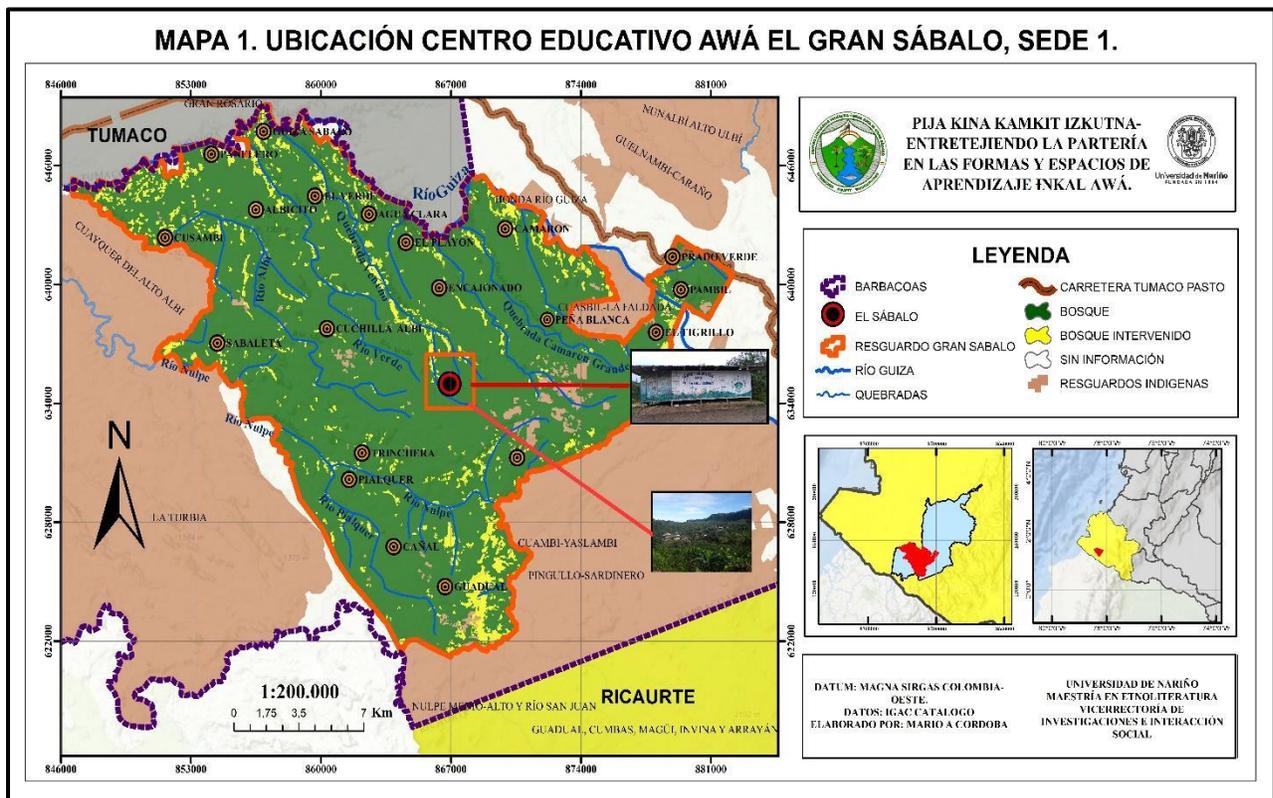
Otra investigación a nivel local, es el estudio de Marroquín y Riveros (2019), quienes plantearon como objetivo comprender la educación intercultural de los pueblos indígenas, en especial la cultura Awá. Se hizo un acercamiento a la espiritualidad de sus miembros respecto al

territorio, las relaciones hombre-naturaleza, los sentimientos y representaciones. Se tuvo en cuenta que tanto los seres vivos y el espacio son un solo organismo que orienta el pensamiento.

Este estudio encontró que las comunidades indígenas tienen la facultad de auto-gestionar sus procesos culturales. Ellos generan nuevos conocimientos que les permite crear acciones en favor de la conservación de sus tradiciones. En cuanto a la educación, las experiencias cotidianas dentro de la comunidad contribuyen a enriquecer el PEC. Las reflexiones en torno a la conveniencia pueden abrir espacios para el intercambio y el diálogo.

Capítulo 2. Metodología

Este trabajo de grado tiene un enfoque cualitativo. El método es etnográfico debido a que se busca identificar el significado que los inkal Awá le otorgan a la partería en la educación propia. Dado que se considera que las culturas no son homogéneas y que dentro de ellas hay posturas diferentes, se trata de evidenciar las distintas percepciones sobre la pertinencia de llevar esta práctica dentro del PEC del Centro Educativo Indígena inkal Awá el Gran Sábalo, sede 1. El trabajo de grado se realizó con la comunidad inkal Awá El Sábalo. Esta pertenece al resguardo el Gran Sábalo, ubicada en el municipio de Barbacoas, departamento de Nariño, en el extremo suroccidental de Colombia (ver mapa 1). Ahí habitan 4.532 personas, quienes conforman 25 comunidades con un patrón de poblamiento disperso (Diócesis de Tumaco, 2011).



Fuente: Elaboración de Mario Córdoba Gómez con base en cartografía base del IGAC.

Los pobladores, con apoyo de la iglesia, en la década de los 80 crearon una escuela y desde ahí conformaron el resguardo. Este se constituyó legalmente mediante resolución del INCODER N.º 070 de abril 14 de 1993. En el año 1990 nació la organización Unidad Indígena del Pueblo Awá (UNIPA), en el marco del primer encuentro Binacional en la Reserva Natural la Planada, jurisdicción del municipio de Ricaurte. La UNIPA fue creada con el fin de promover el desarrollo social y cultural, el reconocimiento del pueblo, la legalización del territorio y la solución a las problemáticas de salud, educación, vivienda y seguridad social.

Para este trabajo de grado, inicialmente se realizó una revisión de documentos sobre los antecedentes asociados con la etnoeducación, la educación propia y los PEC. Después, la etnografía fue el método principal para acercarse a las prácticas, saberes de la partería y su valoración en el Proyecto Educativo Comunitario. En la descripción sobre las formas de enseñanza y aprendizaje de la partería se utilizó el relato de vida de tres sujetos de la comunidad del Sábalo. Restrepo (2016), define al informante “como aquella persona del lugar donde realizamos el trabajo de campo, fundamental para el proceso de la investigación, con quien establecemos de una forma respetuosa una relación sistemática de aprendizaje”. En este caso fueron los tres parteros que hay en la comunidad de Sábalo. Uno de los relatos se recolectó en idioma Awapit con ayuda de un docente bilingüe, quien hizo la traducción al español.

El vivir en la comunidad como docente de la institución educativa, por más de tres años, permitió mejores interacciones con los participantes. No obstante, se presentaron algunas dificultades, una de ellas no hablar el idioma Awapit, siendo que algunas personas solo se comunican en esta lengua. A las Awá no se les facilita hablar con otras personas sobre la partería, temas sexuales, homosexualidad, entre otros. por tal motivo, que en el caso en mención se recurrió a la observación participante y con algunas mujeres que tuvieron partos se realizaron conversaciones informales.

Para abordar la relación entre la partería y la escuela se revisó la construcción del PEC del Centro Educativo Indígena inkal Awá el Gran sábalo sede 1. El rol de la investigadora de este trabajo, como parte del equipo que elaboró el PEC, permitió recolectar la información a través de la observación participante. Desde el año 2019 hasta la actualidad se ha trabajado con la comunidad

de Sábalo, los docentes y el apoyo pedagógico de la UNIPA. Se realizaron dos talleres con la intención de identificar las posturas frente a la pertinencia de los saberes culturales dentro del Proyecto Educativo Comunitario.

En el primer taller se abordaron las siguientes preguntas: ¿Qué es el PEC?, ¿Qué es educación propia?, ¿Qué quiero aprender y que quiero que me enseñen?, y ¿Qué tipo de seres humanos quieren que se formen en la escuela? En la socialización de dichos ejercicios se elaboraron: tres mapas parlantes y uno de ideas. En los tres primeros se organizó a través de figuras las respuestas a los interrogantes. En el segundo, se desarrolló una lluvia de conceptos en la que se plasmaron diferentes argumentos sobre la partería en general.

Se organizaron cuatro grupos de trabajo, distribuidos de manera aleatoria, conformados por estudiantes de todos los grados, médicos tradicionales, autoridades del resguardo, padres de familia y los docentes de la sede 1. Los grupos que se establecieron participaron en la socialización de los mapas parlantes y del mapa de ideas. Los talleres se aplicaron en idioma Awapit. Se hizo una corta traducción de los mismos al español. Después, se realizó un encuentro en el centro educativo, con el fin de socializar los hallazgos de la investigación y aportar al componente pedagógico del PEC. La información suministrada se sintetizó en el mapa de actores (ver figura 10). Se identificaron distintas posturas entre el gobernador, los docentes de las sedes, las autoridades, la pedagoga y el mayor (médico tradicional).

Como técnicas de investigación se aplicaron entrevistas semi-estructuradas a cuatro docentes del centro educativo y a cuatro autoridades del resguardo, entre ellas el gobernador suplente, un guardia, el director del CE y la consejera de educación de la UNIPA. De los anteriores relatos se examinaron las posturas compartidas y contrarias sobre el problema estudiado en este trabajo de grado. De modo que, se agruparon los datos según repetición de significados y categorías.

Los hallazgos se apoyaron en los siguientes instrumentos de recolección: ficha bibliográfica (la cual se utilizó para sintetizar la información del estado del arte), grabación de vídeos, audios de las entrevistas, cuadros analíticos de los discursos de los actores y notas de la

observación participante. En el análisis de la información y la escritura etnográfica se revisaron los materiales obtenidos en el trabajo de campo. Según Restrepo (2016), se entiende la escritura etnográfica como una fase del proceso de investigación en la cual se decantan una multiplicidad de documentos, entrevistas, observaciones e interpretaciones, en aras de producir narrativas.

Capítulo 3. Pija kina kamkit izkutna-Entretejiendo la partería en las formas y espacios de aprendizaje inkal Awá

A continuación, se aborda el entretejido de la partería en los espacios de aprendizaje inkal Awá con la educación en la institución educativa. Para ello este capítulo se divide en cinco secciones. Primero, se describe la partería en la comunidad de Sábalo. Segundo, se examina el Proyecto Educativo Comunitario (PEC). Tercero, se identifica el proceso de enseñanza y aprendizaje según el Kamtatkit kamna kamtatkit. Cuarto, se plasman las perspectivas sobre la enseñanza de la partería en la comunidad de sábalo. Quinto, se aborda la pregunta: ¿Llevar el conocimiento local a la escuela sobre la partería en las formas y espacios de aprendizaje?3.1 La partería en la comunidad de Sábalo

En esta sección se indaga ante el interrogante: ¿Cómo se enseñan y aprenden los conocimientos sobre la partería en la comunidad de Sábalo, del Resguardo Indígena Awá El Gran Sábalo del municipio de Barbacoas-Nariño? Se encontró que dicha labor es atendida por tres parteros: Euclides Canticuz, Sofonías Bisbicus y Nectario Canticuz (ver figura 1,2 y 3) En las historias de vida ellos recordaron cómo aprendieron su oficio, quién les enseñó, a quién se atiende, cuántos partos han asistido y el tipo de vínculo o relación con las mujeres. También, describieron los elementos utilizados en los procedimientos, los cuidados y recomendaciones durante y después del embarazo. Junto con ellos se reflexionó sobre la práctica de la partería y la pertinencia de llevarlos a la escuela.

Figura 1. Partero Euclides Canticuz



Fuente: Esta investigación.

Figura 2. Partero Sofonías Bisbicus



Fuente: Esta investigación.

Figura 3. Partero Nectario Canticuz.



Fuente: Esta investigación.

Uno de los interrogantes centrales ¿Cómo se aprende a ser partero? Según la experiencia de los tres médicos, aprendieron su labor por medio de sus padres y la observación. El trabajo se inculca desde la niñez, pues, los hijos mayores son quienes ayudan al ampu (hombre-esposo) quien

atiende todo el proceso en la Yat (casa) para recibir al nuevo integrante. Sofonías Bisbicus, a través de la traducción de Javier Ramiro Guanga, expresa:

“Dice que aprendió de la observación pero que el papá le sugería también, pero más dice que fue de la observación como actuaba su papá en el momento de atender el parto lo estaba educando, dice que al inicio cuando era joven era muy bueno, últimamente dice que las fuerzas se han debilitado” (S. Bisbicus, comunicación personal, 13 de febrero de 2022).

Según los parteros, cuando el procedimiento se complica, las familias tienden a llamarlos de emergencia. Ellos dan instrucciones a las parejas. En algunas ocasiones los parteros suelen llevar al hijo aprendiz como ayudante. Así lo explica Sofonías Bisbicus: “A través de la observación, mirando, hay que asignarle o darle la oportunidad para que empiece a practicar, por ejemplo, le dice que practique, está muy pendiente él, en algunas ocasiones ha llevado al hijo a que practique” (S. Bisbicus, comunicación personal, 13 de febrero de 2022). Para los médicos es difícil contabilizar la totalidad de intervenciones. En cuanto a los vínculos familiares de la práctica, ellos indicaron que han atendido a sus esposas, madres, sobrinas, primas, nueras, cuñadas y otros miembros de la comunidad. Se debe anotar que los Awá tienden a ser un pueblo endogámico, por lo cual, conforman uniones maritales con parientes, por lo general con primos, por lo que, los parteros tienen cercanía con muchas mujeres.

Las mujeres del Sábalo prefieren tener a sus hijos dentro del territorio por varios motivos. Primero, el aislamiento geográfico de la región dificulta el traslado hacia las IPS. Segundo, las familias cuentan con pocos recursos económicos para movilizarse. Tercero, aunque algunas de las mujeres prefieren intervenciones médicas fuera de sus resguardos, debido a la estructura patriarcal de la comunidad, en general, es habitual que ellas no expresen con libertad su sentir o pensar sobre este tema. Las preocupaciones sobre el procedimiento recaen en el esposo, quien no objeta el alumbramiento en el lugar.

Cuando la mujer se encuentra en estado de gestación (ver figura 4) se refugia en su casa para evitar comentarios de los miembros de la comunidad. La sexualidad comienza a temprana edad, es un tema tabú que gira en torno a burlas y palabras grotescas. Las mujeres optan por la atención de sus esposos, familiares o parteros. Cuando los promotores del puesto de salud adscritos

por la UNIPA intentan tomar citologías, controles prenatales, orientación psicológica, planificación familiar o higiene oral, estos suelen ser rechazados. Algunos profesionales de la salud enviados por la IPS tienen poca o nula relación con el pueblo Awá, debido a la poca preparación con la cultura del pueblo inkal Awá lo que conlleva a actitudes de imposición, el desconocimiento, la desinformación y la falta de respeto.

Figura 4. Mujer de la comunidad de Sábalo en gestación.



Fuente: Esta investigación.

En cuanto a las prácticas de cuidado durante el embarazo, los parteros realizan el acompañamiento a las futuras madres a partir de los siete meses de gestación o cuando su vientre se ve pronunciado. En algunas ocasiones ellas prefieren guardar discreción y evitar miradas de las personas del resguardo. Generalmente, las mujeres suelen visitar a los parteros o invitarlos a su casa con el fin de acomodar la posición fetal del bebé y no tener complicaciones en el alumbramiento. Todos los médicos tradicionales del Sábalo emplean los mismos instrumentos en el parto. Los tres utilizan manteca de gallina o vaca para sobar el vientre; dos cobijas, una que cubre a la mujer del viento proporcionándole calor y la otra arropa al recién nacido; un palo de

yarumo ubicado entre el estómago y el pecho para sostener a la implicada, pues la embarazada debe permanecer arrodillada al dar a luz. Sin embargo, según el mayor Julián Pai Guanga, en una conversación informal en el Diviso, no se usa el yarumo para el parto, mencionó se utiliza cosedera. También, usan guadua afilada, guasca negra o tijeras para cortar el cordón umbilical, hilo para amarrarlo y agua tibia para bañar al bebe. Esta versión coincide con lo descrito por Euclides Canticuz:

“Cobija para tapar acá, no ves que ese viento es malo, viento pasa, es más duro, y acá cobija todo tapando, hasta calor da calor, calor, calor, bota ligero, sino con viento unos dicen muy duro, peligroso dicen con viento. Y cuando ya está lista parida, toca cobija otra, cobija otra y guagua aparte, toca bañar ahí listo ya, así es. Este ombligo también sabe cortar con cualquier tijera y aquí amarrando un hilo antiguamente varones cortando de ombligo, una cuarta, y cuando una cuarta, más mejor dicen, más fuerte dicen, cuando sea joven. Antes se cortaba con guasca negra Villantes se llama ese cortante o sino guadua” (E. Canticuz, comunicación personal, 12 de febrero de 2022).

Durante el alumbramiento, a la mujer se le entrega un palo para sostenerse. Cuando nace el niño, el padre es quien corta el cordón umbilical a una cuarta de distancia. Luego se soba el vientre para que salga la placenta. Cuando esta no sale, la esposa debe de cubrirse para guardar calor y soplar en un recipiente con el fin de expulsarla. Posteriormente, la placenta se envuelve en hoja de Bijao y se entrega al esposo, quien la entierra debajo de la casa o la cuelga en un árbol de motilón, pues, para el Awá esta planta nunca muere. El partero se cerciora del bienestar del niño por medio de la revisión de cada parte de su cuerpo y por último acomoda la cabeza, las orejas y nariz masajeándolo.

Los médicos tradicionales relataron que informan y aconsejan a las mujeres sobre el consumo de algunos alimentos. Existen comidas que afectan la salud de ellas y la del bebé. Según sus descripciones, productos como el zapallo y el aguacate provocan abortos. En el caso del chiro (banano), su leche puede pegar el estómago de la mujer cuando está dando a luz. Bebidas como la chicha amarga y el guarapo fuerte son prohibidas. En el caso de las carnes, se restringe el consumo de armadillos, según la cosmovisión de los indígenas puede causar la muerte de las embarazadas.

Para los inkal Awá este mamífero anda tierra adentro y habita el mundo de abajo¹ (Ver la figura 5). Algunos detalles sobre el fenómeno los comenta Sofonías Bisbicus:

“Comer armadillo, es muy malo, después del parto no es recomendable comer armadillo. Porque él toca tierra, porque escarba tierra y anda tierra adentro. Es muy riesgoso. Muere la madre y el niño sobrevive” (S. Bisbicus, comunicación personal, 13 de febrero de 2022).

Figura 5. Niveles y mundos según los Awá



Fuente: Realizada por Hader Robinson Pascal García estudiante del centro educativo el día 7 de marzo de 2022.

¹ Para los Awá existen cuatro mundos: a) el maza tit su (mundo de abajo) donde se hallan los seres que no tienen año, estos comen humo y cultivan maíz. Es habitado por animales como el armadillo y la hormiga; b) el awaruzpa (segundo mundo) ocupado por la familia Awá, animales y plantas; c) el iritnizpultuzpa (tercer mundo), allí se encuentran los familiares muertos y los espíritus; y d) el katmikawá (cuarto mundo), donde vive el creador y los grandes espíritus, quienes controlan los tres mundos de abajo.

Los parteros recomiendan tomar caldo de gallina antes y cinco días continuos después del alumbramiento, para que la mujer abrigue el estómago y tenga fuerza. También, sugieren beber chicha recién cocida, avena, pescado, alimentos de afuera (habas, cebolla) y del territorio: perico (oso perezoso), ratón, cajucho, chilma, yuca, panela o miel. El mayor Euclides mencionó que la gallina negra (conga), tiene gran valor nutricional para personas que dan a luz.

Las orientaciones y recomendaciones que compartieron los mayores se dividen en dos grupos. Durante el embarazo se prohíbe la entrada a sitios como los ríos, quebradas, chorreras y cuevas. Dado que, en estos lugares habitan los espíritus de la naturaleza y podrían enfermar al bebe o la madre de watpura (chutum)² o duende³ (ver figura 6). Las mujeres en embarazo no pueden tocar las piedras del río, tomar agua del mismo, bañarse y se debe lavar ropa con precaución, pues, el útero tiende a bajar y desencadenar un aborto. El señor Euclides, contó que cuando un caso de estos se presenta en la comunidad, él suele sobar el vientre con la manteca del perico (oso perezoso) para que él bebe, se agarre fuerte junto con el útero y no descienda.

Después del parto se debe guardar reposo de dos a tres semanas. En este periodo las madres deben protegerse del sol, evitar cargar pesado, bañarse con agua fría por cuarenta días y no andar con el niño recién nacido por los lugares poco transitados. Se debe mantener cerrada la ventana de su vivienda o donde se encuentre el bebé pues temen que ingrese un mal espíritu y pueda ocasionar algún mal.

² La watpura es una enfermedad que se adquiere por romper con las normas sociales. Principalmente, es causada por la ingesta de alimentos maduros tomados directamente del suelo. Algunos animales son causantes de transmitir enfermedades por el contacto o la reproducción de los mismos, en frutas como la guayaba, la guaba, el chiro maduro y otros productos. Asimismo, los Awá pueden recibir algún mal de ira Awá (diablo-espíritu) por estar en lugares sagrados a deshoras, tomar agua directa sin hervir o bañarse en el río después de las 5:00 p.m. La ceremonia que celebran para curar a las personas se le denomina chutum. Si la enfermedad es demasiado grave, se pronostica que padece de duende y, por lo tanto, se debe de hacer el respectivo ritual.

³ El duende es un espíritu de la naturaleza que enferma a las personas. Para la curación, se realiza un ritual de sanación de tres días y la madrugada del siguiente. En el tercer día, la familia y allegados del paciente llegan a la casa a partir de las 6:00 de la tarde, ellos son recibidos como invitados a presenciar la ceremonia. En esta se dedican a tomar guarapo, chapil, a bailar y a comer. Durante este tiempo el enfermo se ubica en una urna elaborada con flor de Awapit y rodeada de plantas medicinales. Se observó que el implicado también participa de la danza cargando una cruz decorada con la misma flor, pues, se cree que si no se baila no se sana. A las 10:00 p.m el curandero toma el achote y raya en una hoja de bijao los alimentos que no puede consumir. Al amanecer se sirve el desayuno y se dirige hacia la peña a expulsar el duende a la chorrera. Se hace un sacrificio de un gallo rojo por la semejanza al color del espíritu y finalmente se le corta la cabeza y se sacude la sangre.

Figura 6. Lugares habitados por los espíritus según los Awá



Fuente: Realizado por Hader Robinson Pascal Garcia estudiante del centro educativo el día 7 de marzo de 2022.

Los médicos tradicionales pulsean las muñecas de las manos para percibir las palpitations y determinar la gravedad de la enfermedad. El mismo proceso se realiza antes de sobar el vientre en estado de gestación, para poder acomodar al bebé. Con ello el partero sabe en qué condiciones se encuentra la embarazada, si ha recibido algún mal y su estado de salud. Las contracciones también se toman a través de esta técnica, permitiéndole prevenir molestias durante el parto. Los médicos mencionaron que los familiares pueden visitar al nuevo integrante, pero antes deben de saludar (escupir) para evitar algunas energías. De lo contrario, enfermarían o causarían la muerte al recién nacido. Para curar al menor se debe utilizar la misma saliva. Usualmente, si en la familia hay otra mujer en embarazo, esta no puede ir de visita, ya que, el ombligo del bebé se saldría y en tal caso se debe "ombliigar".

En cuanto a las plantas medicinales se utilizan: la hoja del aguacate, para que la placenta salga rápido; la pepa tierna de San Pedro, para dar a luz sin demora, esta se muele, se disuelve en agua y se bebe antes del procedimiento; el pilpe, se utiliza para disminuir el dolor y en ocasiones para calmar la fiebre; la hoja de Santa María para que la mujer no se hinche en el alumbramiento.

Otro médico Awá, en una charla informal en el Diviso, identificó las plantas empleadas en el parto como lo indica la siguiente tabla:

Tabla 1. Plantas utilizadas en el parto

PLANTA	NOMBRE EN AWAPIT	NOMBRE BOTÁNICO	NOMBRE LOCAL
	Pupatamti	Cecropia eximia	Yarumo
	Iknut kih	Persea americana	Hoja de aguacate
	Kuankua ishikum pipa	Tecoma stans	Pepa de san pedro
	Pilpish	Conobea scoparioides	Pilpe
	chipiram kih	Piper Peltatum L	Hoja de santa maría
	Wat kih	Calathea lutea	Hoja de bijao
	Minanti	Guadua	Bejuco

Fuente: Esta investigación.

La partería es un proceso que tiene experiencias significativas, pues cada alumbramiento tiene diferente complejidad y aprendizaje. Los médicos mencionaron que la posición fetal con la

cabeza abajo es la ideal para dar a luz sin complicaciones. Pero si el bebé sale de pie, probablemente muera. Por ello es recomendable sobar el vientre antes de cumplir los nueve meses.

Con la práctica se mejora este oficio. Por ejemplo, en la comunidad se han recibido gemelos sin necesidad de intervenciones quirúrgicas. Sin embargo, puesto que no hay datos del número de alumbramientos, la tasa de mortalidad natal y prenatal, así como del porcentaje casos de intervenciones complejas, no es posible contar con un registro de datos general ni comparar información entre la partería con la medicina convencional. Los médicos tradicionales indican que las manos son fundamentales para poder recibir la nueva vida. Según sus descripciones, con el pasar de los años éstas se endurecen perdiendo agilidad.

Según los médicos tradicionales en los hospitales el alumbramiento se maneja diferente. Ellos recomiendan a las mujeres dar a luz en la comunidad por dos razones. La primera, por respetar el tiempo natural de parto y no acelerarlo con medicamentos que violenten el nacimiento (sacar a la fuerza). La segunda, por el bienestar de la mujer, ya que, la práctica de la cesárea es muy común en los centros de salud, lo que trae consecuencias en las actividades cotidianas como: cargar chiro o leña, lavar ropa, caminar o trabajar se dejan de realizar:

“yo le recomiendo a las mujeres en embarazo tener acá a sus hijos para que nazcan de forma natural, a veces salen al hospital y a ellas a veces les hacen cesarí y a veces no puede caminar, a veces no puede cargar chiro, no puede lavar ropa, siempre he recomendado que es mejor acá con el partero porque en una, dos o tres semanas ya puede tocar ropa, puede cargar y contrariamente a quien se le hace cesarí no puede trabajar, no puede cargar chiro, no puede cargar pesado entonces por eso se daña ahí” (N. Canticuz, comunicación personal, 14 de febrero de 2022).

Según la anterior descripción sobre el proceso de la partería, dado que todas las intervenciones se dan en los hogares, cada miembro de la comunidad desde muy temprana edad sabe sobre el alumbramiento. El oficio se aprende con la observación y la práctica, pues los padres se convierten en parteros y los hijos en aprendices.

Sobre esta experiencia se concluye que, si se desea ahondar en este conocimiento, se debe buscar personalmente al partero en su casa. En tal caso, no todos los saberes se pueden llevar a la

escuela. Porque, además, existen intereses particulares y económicos por cada parto atendido. Sus ingresos varían dependiendo del género del bebé, pues aumenta si es varón y disminuye de no serlo. Los médicos tradicionales mencionaron que están de acuerdo en que se enseñe sobre el cuidado de las mujeres.

3.2 El Proyecto Educativo Comunitario

Según Rodríguez, Chaparro y Martínez (2003), los pueblos indígenas han reivindicado el derecho a una educación propia enfocada a “fortalecer la autonomía, los procesos organizativos” (p.10) y los planes de vida. Con el fin de aportar a la construcción de una sociedad capaz de comprender y responder a las necesidades de su comunidad.

Por medio del Proyecto Educativo Comunitario (PEC) se “busca que los niños y jóvenes comprendan los cambios que se dan, sin que pierdan su identidad como miembros de una comunidad y de un pueblo indígena insertos en una sociedad mayor” (Rodríguez, Chaparro y Martínez, 2003, p. 53). Con él se crean espacios para visibilizar la cultura, cuestionar las lógicas hegemónicas y fomentar el uso de alternativas que posibiliten el ingreso de todos en el sistema educativo, político, social y económico (Rojas y Castillo, 2005). El diálogo entre la comunidad y los docentes es una herramienta para la construcción de PEC, que garantiza la unidad. Es la base que orienta el papel de cada participante en escuchar las necesidades y los problemas socioeducativos.

La educación propia de los indígenas fue liderada por las autoridades de la zona andina. Su propósito era solucionar problemáticas sociales y educativas (Rodríguez, Chaparro y Martínez, 2003). Surgieron como alternativas que se adecuaron a las particularidades culturales de cada comunidad. El 5 de julio de 1996 los pueblos indígenas protestaron en todo el país. Su objetivo fue solicitar atención y respeto a la diversidad étnica. Luego de 43 días de diálogo con el Gobierno se aceptaron sus peticiones, para ello se promulgaron las siguientes normas: decreto 1396 de 1996, que da origen a la Comisión Nacional de Derechos Humanos; decreto 1397 de 1996, que crea la Comisión Nacional de Territorios (CNT) y la Mesa Permanente de Concertación Nacional con los

Pueblos y Organizaciones Indígenas (MPC). A partir del año 2003 a través de la MPC. “Mediante Decreto 2406 de junio 26 de 2007 se crea de manera oficial la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI), en el marco de la cual se diseña el SEI” (CONCEPI, 2013. Pág. 7). El Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP) es una estrategia para orientar las políticas educativas de los pueblos originarios.

La Concertación de la Política Educativa de los Pueblos Indígenas de Colombia (CONCEPI) es un conjunto de organizaciones como: la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), Autoridades Indígenas de Colombia (AICO), la Organización de los Pueblos Indígenas Amazónicos MEN, la Defensoría del Pueblo, el Ministerio del Interior y de Justicia, en la construcción de una política educativa en los territorios y en las poblaciones indígenas.

Conforme a la Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI, 2013) el PEC “es la estrategia que contribuye al desarrollo del Plan de vida y dinamiza la construcción de política educativa de cada pueblo, centrado en su territorialidad, organización, cultura y jurisdicción propia” (pag.38). El cual permite reflexionar sobre sus planes de vida en colectividad, su origen y su historia. Se estructura desde campos que respondan a lo político, lo pedagógico y lo administrativo. Según el MEN (PEC: - ...: Ministerio de Educación Nacional de Colombia: s. f.), el PEC integra los saberes propios de las comunidades étnicas. A través de este, se forja la identidad cultural de los sujetos desde la autonomía e interculturalidad. El proyecto educativo comunitario comprende ideas, acciones y concepciones de un pueblo con el fin de mantener las tradiciones. Lo que posibilita desarrollar estrategias colectivas para solucionar los problemas comunitarios y fortalecer las relaciones sociales de sus integrantes. Es un mecanismo pedagógico que se compone de los proyectos de vida de cada individuo.

Quiñonez (2018), plantea que el PEC requiere la participación de todos los miembros que conforman la comunidad (mayores, adultos, niños y autoridades). Con el propósito de que los resultados sean flexibles en la apropiación de las representaciones culturales. El Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC 2004) definió el PEC como “la elaboración de lineamientos desde la dimensión comunitaria, reorientando la dirección de la educación en función de las perspectivas

culturales y de las comunidades locales” (Pág. 78). Para ellos debe orientar espacios diferentes al escolarizado, los cuales necesitan estar enfocados a lo comunitario y a los planes de vida.

En el caso de los Awá los PEC se elaboraron por las organizaciones indígenas (UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP). De tal manera que existen más de tres. El de CAMAWARI que cubre a las instituciones educativas de los municipios de Ricaurte y Samaniego. El de ACIPAP que ampara a las instituciones educativas del Putumayo. En el caso de la UNIPA existe un PEC general del que se desprenden otros particulares como: el de la Institución Educativa Bilingüe Awá Técnico Agroindustrial Piguambí (I.E.B.A.T.A.P.) ubicada en Llorente-Tumaco; el de la Institución Educativa Técnica Agroambiental Bilingüe Awá (IETABA) ubicada en el Diviso-Barbacoas; y el del Centro Educativo Indígena Inkal Awá El Gran Sábalo que actualmente está en construcción.

El inkal Awá sukin kamtana pit parattarit-mandato educativo es una política de las tres organizaciones pertenecientes al pueblo Awá (UNIPA, CAMAWARI Y ACIPAP). Este documento establece 37 mandatos para fortalecer, orientar y proteger la educación propia. Trata de consolidar el legado cultural y se sustenta bajo la resolución 592 del 2010 del MEN. Debe ser acogido por todos los organismos de cooperación internacional, por los entes estatales y las organizaciones que pretendan ingresar al territorio. Es obligatorio su cumplimiento.

Por otra parte, el PEC de la UNIPA es un documento elaborado de las exigencias de la Secretaría de Educación, debido a la emergencia sanitaria a causa del COVID-19 en el año 2020. Este documento tiene como objetivo el empoderamiento de una educación propia basada en los cuatro pilares del Mandato (unidad, territorio, cultura y gobernanza), en la ley de origen, en el buen vivir, en los ciclos de vida inkal y el proceso de kamtatkitn kamna kamtatkit (enseñar-aprender-enseñar). Los conocimientos se articulan por medio del bilingüismo y la capacidad para comunicarse a través del Awapit como primera lengua y el castellano como segunda lengua.

El texto se dividió en los tres componentes estipulados dentro del SEIP: el político organizativo, el pedagógico y el administrativo. El primero, contempla los fundamentos como origen, historia, territorio, cultura y político organizativo. El segundo, teje la estructura curricular,

el enfoque pedagógico Awá, los perfiles del personal educativo, el calendario propio, los ciclos de vida, los criterios, las formas y espacios de aprendizaje y la evaluación. El tercero, contiene los parámetros de implementación para la educación propia como: principios, orientaciones, espacios de acción y las funciones administrativas.

En general se contempla los procesos pedagógicos a partir de las prácticas cotidianas como la observación, la experimentación y la reflexión sobre la misma vida del *inkal* Awá. De esta manera, se menciona que los conocimientos se adquieren partiendo de lo local, pues el territorio les enseña a vivir y a construir relaciones con su familia, con su entorno y con los espíritus de la naturaleza. Algunos espacios de aprendizaje son: *píjaras* (vientre materno), *yat* (la casa), *sau* (huerta), *pi* (ríos y quebradas), *chamchimat* (sitios sagrados), *mi* (caminos) y *píh kammu yat* (escuela). Se puede decir que a partir de las dinámicas educativas propias se orienta la construcción colectiva del conocimiento, mediante la articulación de los diferentes lugares de enseñanza, distintos a los escolarizados.

El PEC entiende la interculturalidad como: “la capacidad para conocer la cultura propia y desde ella, otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social una coexistencia de respeto por las diferencias” (PEC, 2020. Pág. 19). Su propósito es reconocer la diversidad sin clasificar a las personas como inferiores o superiores. El texto contempla el papel de la mujer en los procesos formativos para el *wat uzan*⁴, las orientaciones a implementar, acuerdos de convivencia y los primeros meses de vida (UNIPA, PEC. 2020). Alude que ellas transmiten los valores culturales, la lengua materna, protegen y acompañan en las actividades cotidianas. Esta última sección se dedica a la protección mediante la salud física y la medicina tradicional. Ligeramente, se mencionan las restricciones y las orientaciones que reciben las mujeres Awá para los cuidados del embarazo en el territorio.

En la actualidad se está construyendo el nuevo PEC desde el año 2019, con apoyo pedagógico de la UNIPA y de diferentes actores como: la consejería de educación, los directivos

⁴ El *wat uzan* se refiere al vivir bien.

docentes, los profesores, los estudiantes, los médicos tradicionales, los abuelos, y padres de familia. La intención es fortalecer el plan de vida de los alumnos, reorientar y reestructurar las prácticas y modelos educativos a partir del conocimiento local. De esta manera, diseñar alternativas pedagógicas que respondan al contexto y a las necesidades del pueblo Awá. En los talleres de construcción del PEC que se realizaron en la comunidad de Sábalo se conceptualizó el proyecto como una “casa grande”. En ella se aprenden los conocimientos desde la infancia, por medio de huellas, creencias y el respeto a los espíritus de la naturaleza. El interior de los hogares está conformado por saberes propios, los valores, la familia, las formas de gobierno y el diálogo.

Teniendo en cuenta las entrevistas a las autoridades indígenas, se encontró que el PEC, es la construcción colectiva de un sueño, la columna vertebral del querer, ser y hacer. Aunque a nivel de resguardo se tiene uno, la comunidad quiere concretar un proyecto con un enfoque local:

“Es como de su proyecto de vida, a un proyecto colectivo y ahí se plasman las aspiraciones, los propósitos y eso sería más de la autonomía que se tiene, de la construcción y de la puesta en marcha, en este caso como se tiene un mandato educativo, entonces ya el proyecto educativo el PEC lo que hace es que se materializa, esto nos aterriza, esto nos lleva a la parte para la operativización de esos propósitos y de esos sueños” (G. Bisbicus, comunicación personal, 10 de marzo de 2022).

Elaborar el PEC para las autoridades ha implicado un constante esfuerzo, trabajo y orientación. El objetivo es crear un colegio propio y revitalizar los saberes comunitarios. El proyecto debe responder al plan de vida del pueblo Awá:

“Para nosotros el PEC es un proyecto político, a través del cual se orienta la construcción de la educación propia del pueblo Awá, el cual debe respetar y debe responder a nuestra cosmovisión, nuestra ley de origen y pues sobre todo a nuestro plan de vida también que va de la mano de todo este proceso, dentro de este proyecto educativo comunitario, pues también se tienen en cuenta tres componentes que son: político, pedagógico y administrativo” (D. Bisbicus, comunicación personal, 15 de marzo de 2022).

Según las autoridades, además de los fundamentos territoriales y locales, en el proyecto se retomaron los componentes políticos, pedagógicos y administrativos estipulados en el SEIP. Es decir, que conviven fundamentos de política educativa nacionales e internacionales.

3.3. Enseñanza y aprendizaje kamtatkit kamna kamtatkit

Conforme al mandato educativo (2010), la educación propia Awá expresa el proceso de kamtatkit kamna kamtatkit (enseñar – aprender - enseñar). Este se caracteriza por dar cumplimiento a la Ley de Origen y adquirir los conocimientos desde la memoria, la tradición oral, la comunidad, la familia y el trabajo colectivo. Los espacios de enseñanza aprendizaje que permiten compartir experiencias con otros, así como el contacto con los sitios habituales de ceremonias, rituales, mingas y lugares sagrados.

En la cosmovisión Awá kamtatkit kamna kamtatkit, va desde la madre pues es quien enseña al bebé gestante, transfiere las emociones y genera aprendizajes. La educación se concibe desde la gestación y continúa durante todo el ciclo de la vida. Esto no es solo un ritual vivencial enfocado al saber propio, pues cuando se enseña se aprende para el wat uzan. Por ello, en el plan de vida Awá (2012), resalta el “papel que desempeñan las mujeres indígenas al mantener sus enseñanzas y transmitir las de forma oral a sus hijos, constituyen la plataforma de continuidad cultural de nuestro pueblo, y se convierten en eje de vida en la familia”. (p. 184). El tejido es un proceso de construcción de aprendizajes en el cual se forjan valores que permiten sentir, palpar, acariciar, observar, calcular, imaginar y reflexionar sobre la vida.

El pueblo Awá comprende los procesos educativos, a través del SEIP, como “tejidos de sabiduría” acordes a sus dinámicas culturales. El conocimiento se adquiere de manera continua, en lo que ellos denominan “el caminar de la vida”, donde se relaciona la naturaleza y las personas que habitan dentro y fuera del territorio. El PEC de la UNIPA tiene cuatro tejidos o relaciones de aprendizaje: ambiental (sostenibilidad y tecnologías, naturaleza), medicina ancestral y soberanía alimentaria, comunicación (oralidad y escritura) y territorio (historia y gobernanza). Estos se articulan a las áreas básicas exigidas en la ley de educación. Generalmente, suelen encontrarse

diferencias entre los dos componentes. Ya que algunos docentes trabajan con las asignaturas convencionales para cumplir con los informes valorativos. No quiere decir que el modelo propuesto por los Awá solo tome aspectos localistas. Según el Mandato Educativo (2010) se debe: “mantener nuestra educación y complementar con algunos conocimientos occidentales que enriquezcan el sistema de educación propia” (Pag.92). Es decir, se reconoce la contradicción que conlleva implementar el modelo pedagógico regional. El tejido es una labor propia de las mujeres Awá, para ello, utilizan sus manos como herramienta de elaboración de la higrá⁵. La estructura de este objeto representa el útero, la cargadera significa el ciclo de vida de la mujer Awá y el elemento sobrante simboliza el cordón umbilical (ver figura 7). Esta forma de conocimiento es necesario mantenerla. No solo se trata de una artesanía.

Figura 7. La higrá y el conocimiento Awá.

La higrá representa la fuerza y el conocimiento de la mujer Awá



Fuente: Esta investigación.

Las prácticas culturales, como el ejemplo descrito, son elementos cohesionadores e integradores de una comunidad. El parto es una representación simbólica que implica el uso de un

⁵ Bolsos que se utilizan para transportar cosas pequeñas y de cuidado. Se emplean en las labores diarias, trabajos en las huertas, cacerías y en el proceso de crianza de los niños. Se elaboran a partir de varias fibras, en especial de pita y cocedera, que se obtienen mediante un proceso de ablandamiento y desfibración. Las mujeres hilan y tejen la fibra de forma manual. Higrá se escribe de acuerdo a como se encuentra en el diccionario de Awapit-Español versión 2019.

lenguaje propio tanto de la madre como del partero. Esta forma de divulgar el saber es una alternativa a la estructura formal curricular exigida por el SEIP.

Las visiones de mundo en relación con prácticas cotidianas, como las artesanales, pueden generar nuevas pedagogías para la vida:

La partería es un oficio de tiempo atrás, ha sido practicado por nuestros mayores, es algo necesario para que la vida continúe y se fortalezca, se acompaña a la mujer como dadora de vida, se le orienta en su proceso de parto y se le sigue acompañando hasta los dos meses después del parto, la vida se hace cuando el tejido es continuo, así pues, se inicia desde el vientre materno hasta más allá del retorno a la madre tierra. (N. Canticuz, comunicación personal, 10 de febrero de 2022).

La labor del partero hace parte de la memoria, se transmite por la experiencia y de manera oral de generación en generación. El kamtatkit kamna kamtatkit, sobrepasa los tiempos curriculares tradicionales, es decir, el conocimiento no solo es un producto de metas educativas a alcanzar. La práctica cotidiana es la que permite afianzar saberes. En estos casos es necesaria la mediación del docente:

La educación propia Awá, expresa el proceso de kamtatkit kamna kamtatkit (enseñar-aprender-enseñar), que se caracteriza por darle cumplimiento a la Ley de Origen y adquirir los conocimientos desde la memoria, la tradición oral, la comunidad, la familia y el trabajo colectivo. (Mandato Educativo, UNIPA, 2010).

Según las normas, en la actualidad se reconocen estas alternativas de educación (Mandato Educativo UNIPA, 2020). Sin embargo, no hay garantías que den cumplimiento a lo estipulado en la legislación. Existen distintos obstáculos para que los saberes y prácticas (como en el caso del tejido) se transmitan. Factores ligados al conflicto armado interno y la violación de derechos humanos, afecta la aplicación integral del curriculum. En el caso del embarazo, los médicos de las entidades gubernamentales aplican un protocolo estandarizado basado en la efectividad de reducir la mortalidad, dejando de lado los sentires, pensares y emociones del proceso. El discurso hegemónico suele deslegitimar la cultura del pueblo Awá y sus conocimientos.

Las epistemologías del sur revelan la riqueza del saber sobre la vida, la salud y la naturaleza, más allá del conocimiento científico moderno. Desde la visión de las comunidades, la

modernidad y el establecimiento dificultan la educación propia. Los organismos estatales deben reconocer los conocimientos locales de acuerdo a su contexto.

3.4 Perspectivas sobre la enseñanza de la partería en la comunidad de sábalo del pueblo

Awá

Entre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la partería existen opiniones encontradas, puesto que entre la comunidad algunos médicos tradicionales no están de acuerdo con que se enseñe este conocimiento en determinados espacios. Esta posición tiene varias justificaciones. Existe el argumento de que no todas las personas de la comunidad están interesadas en aprender el oficio. Como lo menciona Nicanor Canticuz en conversación personal:

La medicina tradicional se aprende de los mayores. Al que le gusta aprender va a buscarlo a la casa. Hombres y mujeres pueden aprender a curar. Se debe reconocer con piar (dinero) pues si no se puede dañar la mano. Además, la partería hace parte de la educación propia pues se puede enseñar y se puede aprender. Si no se atienden los partos los paishpas (niños-niñas) podrían morir. Se aprende de la esposa y los hijos son quienes aprenden mirando (C. Nicanor, taller PEC, 2 de marzo de 2022).

Para los médicos tradicionales Awá la enseñanza de la medicina tradicional se fundamenta en el gusto particular. Por ello el aprendizaje no discrimina género, pero se hace necesario brindar un reconocimiento económico pues de lo contrario su sabiduría en relación a la salud, el bienestar físico de las personas y el manejo de plantas medicinales se vería afectada. También existen argumentos los cuales defienden los secretos médicos, por lo tanto, no pueden enseñarse a cualquier persona. Tal es el caso de los conocimientos sobre las plantas, estos son saberes que se guardan con recelo y no pueden mostrarse públicamente. En consecuencia, existe un cierto temor a formar nuevos parteros, este problema a futuro puede generar “competencias” en el oficio de la partería, lo que hipotéticamente reduciría las entradas económicas de los médicos ya existentes.

La educación indígena no se limita a un solo espacio físico, pues, requiere de lugares establecidos como el SAU y la casa del partero. En ellos desarrollan relaciones sociales con

reciprocidad, confianza, comprensión y acompañamiento entre quien enseña y aprende. Estos sitios brindan elementos metódicos para el aprendizaje significativo desde la práctica como la siembra, la recolección, la clasificación de plantas en el huerto y las técnicas para la atención pre y post natal. Así lo menciona Sofonías Bisbicus a través de la traducción de Javier Ramiro. en una conversación informal:

Dice que aprendió con el papá, que él hacía esa práctica ahí en la casa en la familia, de la observación, empezó a adquirir ese tipo de conocimiento con el papá, él dice que el papá contaba que él aprendió de la mamá en casa.” (S. Bisbicus, comunicación personal, 13 de febrero de 2022).

Los parteros mencionan el lugar donde se aprende su práctica refiriéndose a las viviendas. Por lo cual les resulta cómodo enseñar desde el lugar donde se mora. Ellos cultivan las plantas medicinales en el SAU o generalmente en la parte trasera de su casa para solventar emergencias presentadas a cualquier hora. Siempre preparados con los implementos necesarios para la atención de las mujeres en el parto. Por lo tanto, el pueblo Awá reconoce sus propios saberes considerados como diferentes y la incidencia de los modelos dominantes impuestos por la iglesia católica y el Estado. Por ello de manera interna la UNIPA con apoyo del equipo docente, reorganiza el modelo educativo propio amparado desde el PEC, para gestionar de manera efectiva la autonomía política y educativa. Esta iniciativa de exploración e indagación del saber local a partir de tiempos y lugares de aprendizaje puede llegar a fortalecer su identidad y la pervivencia cultural.

Cabe mencionar que dicha autonomía política y educativa de los pueblos debe estar regida bajo las normas establecidas en la constitución política de Colombia. ello con el fin de amparar la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Según la Convención de los Derechos del Niño, promulgada el 12 de febrero de 2009; menciona que “el Comité de los Derechos del Niño ha observado que las niñas y los niños indígenas, afrontan considerables dificultades para ejercer sus derechos, por lo que continúan siendo objeto de graves discriminaciones” tanto a nivel educativo como en la atención a la salud. Por lo tanto, ninguna práctica cultural o tradicional legítima o ilegítima puede vulnerar la dignidad humana o los derechos fundamentales nacionales e internacionalmente reconocidos.

Este informe dio a conocer a la comunidad educativa la necesidad de sensibilizar frente a los temas relacionados con otras maneras de educar desde las debilidades. Una de ellas se centra en las desigualdades, violencia de género y en la discriminación contra las mujeres. Por ello, el nuevo modelo del PEC se orienta bajo una educación fundamentada en el respeto y en la dignidad humana. Asimismo, el patriarcado se hará necesario trabajarlo desde la escuela, para mitigar la invisibilización y la minimización de la mujer en contextos políticos, sociales y comunitarios. Se requiere de caminos que permitan conocer, cuidar, proteger, amar y valorar su territorio desde la igualdad en la diversidad. Con el fin de mitigar las secuelas del conflicto que vulneran la tierra de los hijos de la selva, se debe poner en práctica los principios fundamentales de gobernanza. Ello propenderá al desarrollo del wat uzan y al equilibrio con los espíritus de la naturaleza. Esta indagación facilitó el canal para dar a conocer los pensamientos de los parteros y su postura frente a la enseñanza y aprendizaje de esta en el centro educativo. Por esta razón y como se lo mencionará en seguida, surge la necesidad de pensar en una educación que articulará en un todo la visión y misión del pueblo inkal Awá.

3.5 ¿Llevar el conocimiento local a la escuela sobre la partería en las formas y espacios de aprendizaje?

En los dos talleres que se realizaron en la población de El Diviso se dio a conocer los avances sobre el PEC, los aportes para el desarrollo del diseño curricular, el modelo pedagógico del wat uzan y el sistema de evaluación. Dichos resultados se socializaron a través de discusiones colectivas, sobre temas como la transversalidad del Awapit, del español y del razonamiento lógico-matemático y el diseño curricular. El primero con el fin de fomentar el desarrollo de habilidades fundamentales como analizar, hablar, escribir, escuchar y leer. Se explicó un nuevo diseño curricular dividido en cuatro partes semejantes al planteado por la UNIPA: a) naturaleza, medicina ancestral y soberanía alimentaria, b) territorio y gobernanza, c) tecnología propia y d) comunicación oralidad y escritura. Se concluyó que el pueblo Awá no cuenta con un sistema de educación adecuado a sus necesidades. Ello ha desencadenado la repetición de contenidos y el olvido de la lengua materna. Según el director Gabriel Bisbicus, el nuevo PEC debe enfocarse en: la abundancia, confianza, esperanza, tranquilidad, dignidad y sobre todo en el respeto. El reciente modelo pedagógico debe implementarse en la lengua materna.

Esta propuesta coincide con las necesidades escolares. Según, datos recolectados en los mapas parlantes aplicados en las comunidades de El Sábalo, Peña Blanca y Agua Clara, los estudiantes desean aprender para defender el pueblo y su territorio (ver figura 8). Ellos quieren que los conocimientos se adquieran a partir de las experiencias cotidianas como: la medicina tradicional, el tejido, la música, el SAU y el andar por la selva. El saber es un camino.

Figura 8. Socialización del PEC en el Diviso.



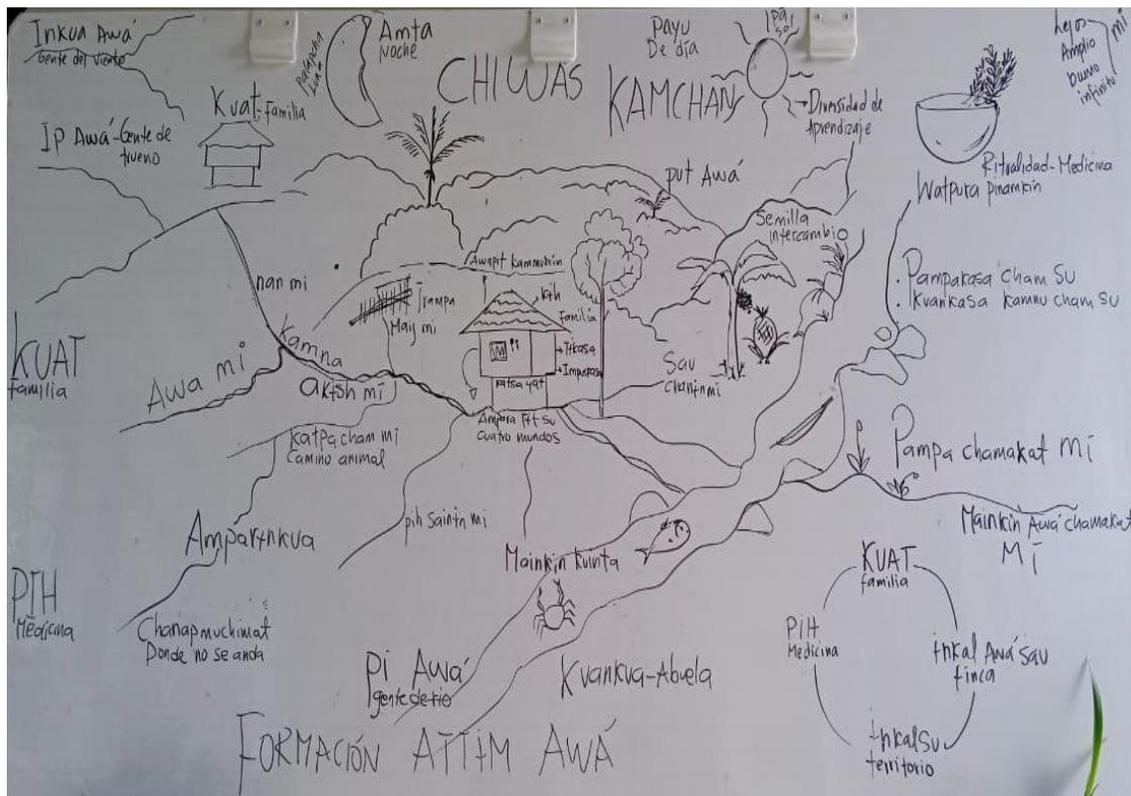
Fuente: Esta investigación.

En este proceso se debe tener un guía (mayor o mayor). El educando necesita dejarse instruir para avanzar con constancia, esfuerzo y voluntad. El docente precisa tener empatía y escuchar a los demás. Según este modelo, el estudiante no debe adelantar al maestro en el transcurso de la escolaridad. El mayor Julián Guanga recomienda recibir el conocimiento con humildad y nobleza. Durante las discusiones con los miembros de la comunidad educativa, se abordaron tres niveles de sabiduría o dones que puede desarrollar el Awá. Primero, el kankum referente a la persona que sabe curar. Segundo, el iznakutam quien analiza o mira. Tercero, el ishnu watsam que tiene la capacidad de ver entre los sueños o pronosticar el futuro. De cada 5 hijos, 1 adquiere la sabiduría.

Por esta razón, el equipo de trabajo propuso el diseño curricular en caminos. Pues, se entiende que existen diversas formas de aprendizaje en el territorio. Hay rutas cortas, largas e infinitas que conllevan a la sabiduría, todos los itinerarios convergen en la escuela, es decir, en ella se intercambian saberes. De esta manera, nace el inkal Awá katsa mi (camino de sabiduría), A su

vez se desligan cuatro caminos; El inkal Awá su (gente del territorio); El inkal Awá Sau (gente de la huerta); El inkal Awá wat usan (gente del buen vivir); Por último el inkal Awá pih (gente de la medicina) del cual se desprende la partería. (Ver figura 9).

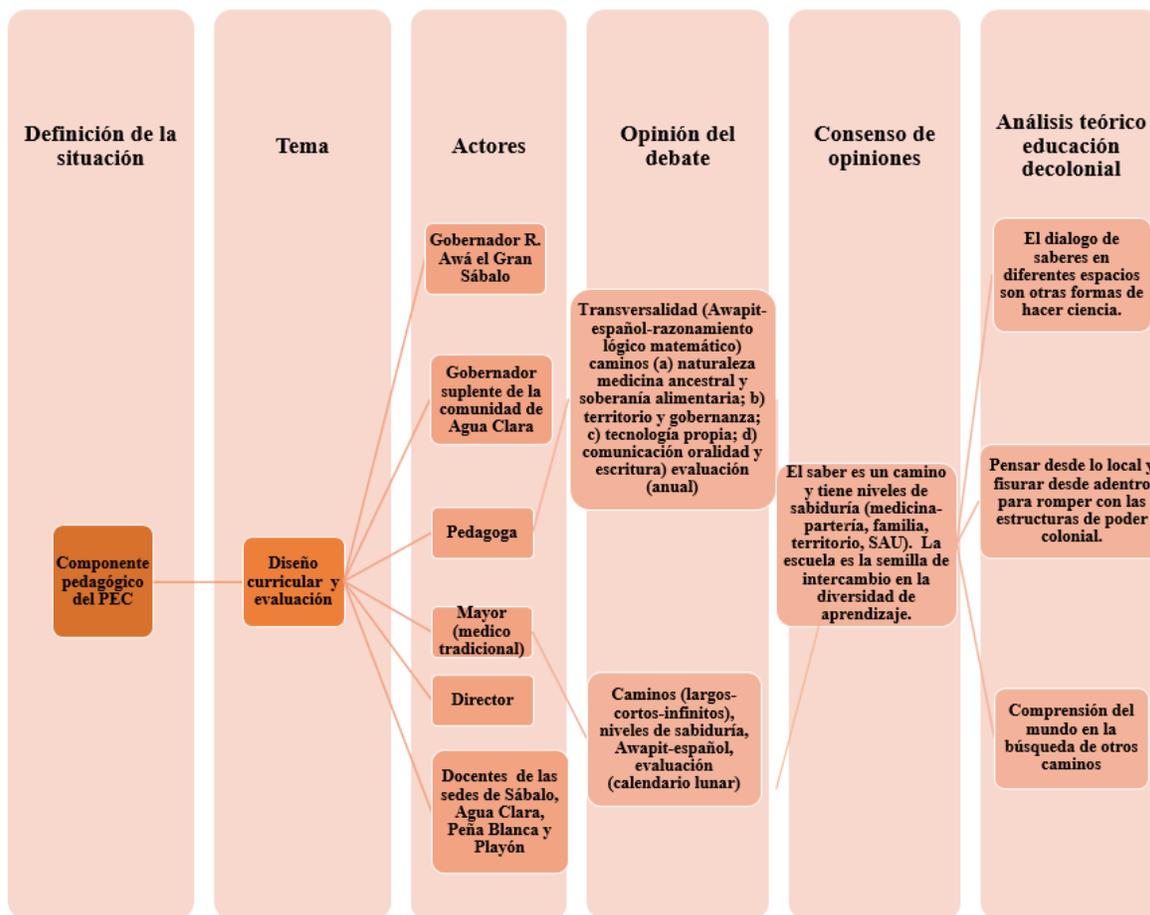
Figura 9. Mapa parlante socialización de los caminos.



Fuente: Esta investigación.

Como se observa en la anterior figura, el Awá aprende de diversas maneras. Existen caminos que conducen a la familia, al río, al SAU, al tejido, a las artesanías, a la música, a la cacería, a los espíritus, a los espacios prohibidos, a la medicina y por supuesto a la partería. En cuanto a la evaluación, se propuso diálogos de saberes para el buen vivir. Se sugirió un calendario de acuerdo a las semillas y a los tiempos lunares. Las preguntas orientadoras guiarán los procesos de aprendizaje y servirán para evaluar de manera permanente a los educandos (ver la siguiente figura):

Figura 10. Mapa de actores diseño curricular sobre el PEC.



Fuente: Esta investigación.

El nuevo PEC se utilizará como herramienta para la autoevaluación de la educación propia Awá. Contribuirá en la revitalización de la identidad cultural, gobernanza, soberanía alimentaria, la reconexión con los espíritus y la naturaleza. Según los talleres, este documento puede modificarse a futuro dependiendo de las necesidades escolares. Al final del encuentro se hicieron recomendaciones para mejorar el PEC. Primero, incentivar la investigación de las experiencias comunitarias (saberes de los mayores) con el fin de fortalecer el currículo. Segundo, continuar con las mingas de pensamiento y de trabajo en el territorio. Tercero, fomentar el pensamiento crítico en los jóvenes, centrándose en su proyecto de vida. Cuarto, generar material didáctico bilingüe para mantener el interés por aprender. Y, por último, revitalizar los procesos de enseñanza aprendizaje a partir de estrategias didácticas que fortalezcan la creatividad.

Conclusiones

En este trabajo se analizaron diferentes experiencias con relación a la enseñanza y aprendizaje de la partería en la comunidad educativa del Sábalo. Así mismo, se realizaron discusiones internas en el marco de la planeación y evaluación institucional educativa, las cuales dieron como resultado una propuesta de integración de esta práctica dentro del Proyecto Educativo Comunitario como uno de los caminos de aprendizaje vinculados al Inkal Awá pih. Es decir, al programa educativo de medicina tradicional. La partería se refiere a la atención de las mujeres durante el embarazo, el parto y el posparto. Se enfoca en brindar cuidado y atención a las necesidades de las madres. Pero la partería se hace de formas distintas según la diversidad de los pueblos. Así, debido a las dinámicas culturales del parto entre los awá no se pudo presenciar este suceso ya que dar a luz en la comunidad es un acontecimiento privado y familiar. Las mujeres Awá por lo general no relatan su percepción sobre la maternidad y el alumbramiento. Como aprendizaje de este trabajo se concluye que es necesario en futuras investigaciones plantear metodologías que permitan la comunicación directa con las personas implicadas para conocer sus vivencias con relación a la etapa gestante.

Entre el pueblo Awá los parteros se consideran personas que saben por su experiencia y práctica. Ellos narran la historia de su pueblo a través de sus relatos, memorias y recuerdos. Son consejeros encargados de guiar uno de los caminos de aprendizaje. Establecen relaciones de enseñanza con quienes deseen ser orientados a través de su labor y el conocimiento de las plantas medicinales. El kamtatkit kamna kamtatkit es una forma de enseñanza-aprendizaje, donde quien enseña aprende y quien aprende enseña a su maestro o guía. Los conocimientos son significativos, pues, se adquieren de manera vivencial durante el ciclo de la vida desde las prácticas para el wat usan (vivir bonito). Este modelo transgrede las estructuras de pensamiento que limitan los saberes locales a esquemas fijos para volverlos solo temas de contenidos escolares.

La integración de la partería y su enseñanza en los PEC debería modificar los componentes comunes de la formación por competencias. Ello porque se presume que la articulación de saberes locales como contenidos de la educación formal permitirá una mejor apropiación del aprendizaje por parte de los estudiantes. Pero, esto requiere una toma de decisiones conjunta con la comunidad

educativa porque no todos los actores están de acuerdo con dicha articulación, en el caso de la partería esta es considerada como secretos y de índole familiar. Así mismo, la transmisión de saberes en la comunidad, tanto en sus propósitos y metodologías, son diferentes a la norma y práctica educativa oficial. Entre los Awá la experiencia es considerada como una forma eficaz de aprendizaje ya que permite a los estudiantes aprender haciendo y resolver problemas en situaciones reales. Se ajusta a las necesidades y características de la comunidad y fomenta la participación activa de las personas en su propio desarrollo. Esto no quiere decir que no tengan contradicciones y que algunas cosas se requieran transformar en aras de la pervivencia de los pueblos.

Ello conlleva a que la toma de decisiones sobre la articulación de los saberes locales en la escuela requiera de una reflexión crítica tanto de los modos de actuar de la educación como de la representación que se tiene de los indígenas en términos de la metáfora del buen salvaje y a las asociadas a las dinámicas históricas de exclusión de los indígenas. Los pueblos a menudo son retratados como si vivieran en armonía perfecta con la naturaleza, pero esto es una simplificación exagerada y no refleja la complejidad y la diversidad de estas culturas. Las comunidades originarias presentan alternativas, contradicciones y problemas que no son modelos perfectos. Pero, se tiende a llevar a la escuela una forma ideal de la cultura y no las problemáticas que se presentan en la cotidianidad, en especial con mujeres y niños. Por tanto, la educación no es de corte horizontal o progresiva, es un proceso de caminos que se construyen desde el respeto y el consenso. Finalmente se puede mencionar que, los mapas parlantes fueron un insumo pertinente en la construcción del modelo pedagógico. El mapa de actores fue una herramienta que permitió el debate sobre los componentes del PEC. Si se desea profundizar sobre este tema, es imprescindible escuchar a todos los implicados, en especial a los mayores. Finalmente, para los Awá el PEC es un documento que ampara la educación propia y la lucha constante en el sistema educativo que tenga en cuenta los intereses y necesidades de los Awá.

Bibliografía

- Álvarez-Gayou Jurgenson, José Luis. 2003. *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México D.F: Editorial Paidós.
- Breidlid, Anders. 2016. *Educación, conocimientos indígenas y desarrollo en el Sur global: cuestionando los conocimientos para un futuro sostenible*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Chaparro, Ruth, y Adan Martínez. 2003. *Proyectos educativos comunitarios en pueblos Indígenas*. 1.^a ed. Colombia: Fundación Caminos de Identidad.
- Cifuentes, Rosa Maria. 2011. *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Noveduc libros.
- Clavijo, Francisco. 2015. «Políticas educativas para la población indígena en Colombia: el caso de los Awá en el resguardo indígena de Mallama». Universitat de València, Valencia.
- Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas. 2013. *Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio S.E.I.P*. Bogotá: CONTCEPI.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. 2004. *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Bogotá: Editorial Fuego Azul.
- Delgado, Ricardo. 2011. «Acción colectiva y educación popular: Contribuciones para un conocimiento emancipatorio». *Folios* (33):53.60-53.60. doi: 10.17227/01234870.33folios53.60.
- Diócesis de Tumaco. 2011. *Que nadie diga que no pasa nada*. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.
- Escobar, Arturo. 2017. «Desde abajo, por la izquierda, y con la tierra». Pp. 55-75 en *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Vol. 2. Quito: Abya Yala.
- Estermann, Josef. 2014. «Colonialidad, descolonización e interculturalidad». *Polis. Revista Latinoamericana* (38).
- Granda Merchán, Juan Sebastián. 2017. «La institucionalización de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador y su impacto en las iniciativas de educación propia: reflexionando a partir de la experiencia del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi». doctoralThesis, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, Quito.

- Grosfoguel, Ramón. 2006. «La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global». *Tabula Rasa* (4):17-48. doi: 10.25058/20112742.245.
- Izquierdo, Martha Lucia. 2018. «Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí - Mistrató, Risaralda - Colombia». *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación* (29):1-22.
- Krainer, Anita, y Martha Guerra. 2016. *Interculturalidad y educación. Desafíos docentes*. Quito: Flacso Ecuador.
- López, Luis. 2009. «Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur pistas para una investigación comprometida y dialogal». Pp. 190-219 en *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas*, editado por L. López. La Paz: Plural editores.
- Mejia J, Marco Raúl. 2014. «La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo». *Education Policy Analysis Archives* 22:62. doi: 10.14507/epaa.v22n62.2014.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 2021. «Proyecto educativo comunitario PEC». *Proyecto educativo comunitario PEC*. Recuperado 11 de enero de 2023 (<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82804.html>).
- Ortega Cobo, Lany Daniela, y Holbein Giraldo Paredes. 2019. «Una revisión crítica del concepto de etnoeducación. Caminando hacia la educación propia desde las prácticas corporales en las comunidades indígenas». *Mundo Amazónico* 10(2). doi: 10.15446/ma.v10n2.74977.
- Parra, Jaime, y Susan Virsano. 1994. *Por el camino culebrero: etnobotánica y medicina de los indígenas Awá del Sábalo (Nariño)*. Quito: Abya Yala.
- Quijano, Aníbal. 2014. «Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina». en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO.
- Quiñonez, Santiago. 2018. «Etnoeducación, etnización afrocolombiana y forcejeos decoloniales». *Revista TransVersos* (14):187-203. doi: 10.12957/transversos.2018.38667.
- Ramírez, Nancy. 2012. «La importancia de la tradición oral: El grupo Coyaima - Colombia». *Revista Guillermo de Ockham* 10(2). doi: 10.21500/22563202.2365.
- Restrepo, Eduardo. 2018. *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

- Rojas, Axel, y Elizabetjh Castillo. 2005. *Educación a los otros, Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayan: Editorial Universidad del Cauca.
- Sanchez, Georgina. 2015. *Imagen Instantánea de la Partería*. México: ECOSUR - Asociación Mexicana de Partería.
- Sanint Salazar, Camila, Yeidy Tatiana Pinzón Valero, y Rosa Ysabel Alonso Yábar. 2021. «Retos y desafíos que atraviesa el desarrollo de los proyectos educativos comunitarios en la comunidad indígena Nasa del municipio de Toribío y el resguardo de Huellas del Norte del Cauca.» Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Santos, Boaventura de Sousa. 2019. *Educación para otro mundo posible*. Buenos Aires: CLACSO, CEDALAC.
- Walsh, Catherine. 2005. «Interculturalidad, colonialidad y educación». en *Primer Seminario Internacional “(Etno)educación, multiculturalismo e interculturalidad”*. Bogotá: Flacso Ecuador.
- Walsh, Catherine. 2014. «Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala». *Entramados: educación y sociedad* 1(1):17-30.
- Walsh, Catherine. 2017. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir (re)existir y (re)vivir*. Vol. II. Quito: Abya Yala.
- Yerovi, Marianita Marroquín, y Jhon Alexander Riveros Jiménez. 2019. «La educación propia intercultural: un acercamiento a la interioridad de los Awá». *Revista UNIMAR* 37(2):161-78. doi: 10.31948/Rev.unimar/37-2-art9.