

El Runa Shimi en la Institución Etnoeducativa Yachay Wasi Runa Yanakuna (Casa del Conocimiento del Pueblo Yanacona) de la comunidad Indígena Yanacona del Municipio de San Agustín del Departamento del Huila.

Marisela Córdoba Vargas

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Departamento de Posgrados
Especialización en Pedagogía
Bogotá
2019

El Runa Shimi en la Institución Etnoeducativa Yachay Wasi Runa Yanakuna (Casa del Conocimiento del Pueblo Yanacona) de la comunidad Indígena Yanacona del Municipio de San Agustín del Departamento del Huila.

Marisela Córdoba Vargas

Trabajo para Obtener el Título de Especialista en Pedagogía

Tutora:

Gloria Janneth Orjuela Sánchez

Universidad Pedagógica Nacional


Facultad de Educación

Departamento de Posgrados

Especialización en Pedagogía

Bogotá

2019

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 4	
1. Información General		
Tipo de documento	Trabajo de Investigación de Especialización	
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central	
Título del documento	El Runa Shimi en la Institución Etnoeducativa Yachay Wasi Runa Yanakuna (Casa del Conocimiento del Pueblo Yanacona) de la comunidad Indígena Yanacona del Municipio de San Agustín del Departamento del Huila.	
Autor(es)	Córdoba Vargas, Marisela	
Director	Orjuela Sánchez, Gloria Janneth	
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019, 52 p.	
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional	
Palabras Claves	ETNOEDUCACIÓN; IDENTIDAD; INTERCULTURALIDAD; PRÁCTICA PEDAGÓGICA; RUNA SHIMI; LENGUA.	

2. Fuentes
<ul style="list-style-type: none"> • Calvo, G., Abello, M. C., & Báez, C. P. (2008, Agosto 23). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. Consulté le Agosto 20, 2018, sur http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021687011 • COLOMBIA, C. D. (8 de Febrero de 1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Recuperado el 12 de Febrero de 2019, de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf • Comunidad Yanakuna San Agustín, H. (2012). PROYECTO EDUCATIVO INTERCULTURAL SUR DEL HUILA P. E. C. Recuperado el 03 de Abril de 2018

- Docente N° 1. (04 de abril de 2019). Entrevista. (M. C. Vargas, Entrevistador) Educación, R. d. (Diciembre de 2010). SUMARIO DE LA SECCIÓN MONOGRÁFICA, Identidad y Educación. Recuperado el 14 de Abril de 2019, de <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353.pdf>
- Giménez, O. A. (Octubre de 2006). LA RECUPERACIÓN DE LA LENGUA ANCESTRAL DE LOS YANACONAS. Recuperado el 16 de Octubre de 2018, de https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=5sIowVGd-RcC&oi=fnd&pg=PA7&dq=lenguaje+yanacona&ots=CGwIgKU3i1&sig=aOu9EiuN_VTr_aqmAg-sKYRFTri#v=onepage&q=lenguaje%20yanacona&f=false.
- Guido, S. P., García, D. P., Lara, G. A., Jutinico, M. D., Benavidez, A. L., Delgadillo, I. S., et al. (2013). Experiencias de Educación Indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos. Consulté le Septiembre 1, 2018, sur <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/7865/libro%20experiencias%20educacion%20indigena%20%28digital%29%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Landazabal, J. I. (1990). Etnioeducación Conceptualización y Ensayos. Bogotá: Producciones y Divulgaciones Culturales y Científicas.
- Marcús, J. (2011). APUNTES SOBRE EL CONCEPTO DE IDENTIDAD. Intersticios, Revista Sociológica de Pensamiento Crítico , 107- 114.
- NACIONAL, M. D. (18 de Mayo de 1995). DECRETO 804 DE 1995 . Recuperado el 01 de Octubre de 2018, de http://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva-intercultural/Documentos/dec_804_de_1995.pdf
- Nacional, M. d. (12 de Julio de 2010). Decreto No 2500. Recuperado el 2 de Octubre de 2018, de www.mineducacion.gov.co/1621/articles-239752_archivo_pdf_decreto2500.pdf
- Nacional, M. d. (12 de Julio de 2010). Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 13

de Febrero de 2019, de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-239752_archivo_pdf_decreto2500.pdf

- Ochoa, R. F. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Padron, J. (2007). *Tendencias de la Epistemología de la Investigación Científica en el Siglo*
- XII. Recuperado el 4 de Septiembre de 2018, de Sistema de Información Científica Redalyc Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102801>
- PÁEZ, A. P. (Agosto de 2016). Repositorio Universidad Pedagógica. Recuperado el 13 de Febrero de 2019, de
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1030/TO-19586.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Páramo, P. (2011). *La investigación en Ciencias Sociales: Estrategias de Investigación*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia Departamento de Publicaciones y Comunicación gráfica.
- Perico, D. L., Calvache, J. L., & Riveros, M. C. (Junio de 2015). *IDENTIDAD CULTURAL, UNA CUESTIÓN DIGITAL: ESTUDIO DE CASO SOBRE IDENTIDAD, TECNOLOGÍAS DIGITALES Y ETNOEDUCACIÓN*. Recuperado el 16 de Octubre de 2018, de
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/641/TO-18338.pdf?sequence=1&isAllow%C3%89nfasis>.
- Quiñones, N. E., & Cely, N. A. (2018). *IDENTIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN EN PAULO FREIRE: REFLEXIONES EN TORNO A ESTOS CONCEPTOS*. Rhela , 25-40.
- STAKE, R. E. (1999). *Investigación con estudio*. Recuperado el 16 de Octubre de 2018, de
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Vargas, C. A. (2016). *Etnicidad y movilización política: la reconstrucción territorial y cultural*

en el resguardo yanacona de San Agustín en el Departamento del Huila. Recuperado el 1 de Septiembre de 2018, de <https://eprints.ucm.es/37871/1/T37264.pdf>

- Walsh, C. (Diciembre de 2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Recuperado el 15 de Abril de 2019, de <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>

Elaborado por:	Córdoba Vargas, Marisela
Revisado por:	Benavides Cortes, Angie Linda

Fecha de elaboración del Resumen:	15	09	2019
--	----	----	------

Tabla de Contenido

Introducción	viii
1. Problema de Investigación	1
1.1 Pregunta Problema	4
2. Objetivos	5
2.1 Objetivo General	5
2.2 Objetivos Específicos	5
3. Justificación	6
4. Antecedentes	8
5. Marco Metodológico	10
6. Marco Conceptual	21
6.1 Etnoeducación	21
6.2 Identidad	23
6.3 Interculturalidad	25
6.4 Práctica Pedagógica	27
7. Análisis de la Información y Recomendaciones	31
7.1 Análisis de la Información	31
7.2 Recomendaciones	37
8. Conclusiones	39
9. Referentes Bibliográficos	41

Introducción

Desde tiempos inmemorables la educación ha sido uno de los aspectos más importantes en la sociedad; en Colombia por ejemplo con el reconocimiento que la constitución política le dio al país como pluriétnico y multicultural, en el decreto 804 de 1995 se reglamentó la atención educativa para grupos étnicos, que de acuerdo a la ley general de educación se trata de una educación propia y diferencial que “se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos... y debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones”.

De este modo se identifica como uno de los principios de esta educación, la diversidad lingüística, teniendo en cuenta lo anterior y tomando como referencia el enunciado que hace Carlos Andrés Mosquea Vargas citando al alcalde y algunos concejales de San Agustín Huila en la época de 1999 “el certificado como comunidad indígena requiere que se demuestre la efectiva continuidad en los usos y costumbres de su cultura” (Vargas, 2016, pág. 244), surge el interés de indagar sobre las prácticas pedagógicas que se están desarrollando con estudiantes de la Institución Etnoeducativa Yachay Wasi Runa Yanakuna (Casa del conocimiento del pueblo Yanacona), de la comunidad indígena Yanacona de San Agustín, Departamento del Huila, en la búsqueda de la apropiación de la lengua Runa Shimi como lengua propia, ya que a pesar de su fundación de hace más de 20 años esta es una comunidad que aún no cuenta con el uso de la lengua vernácula.

Para cumplir con este objetivo el trabajo de investigación se realizó por medio del estudio de caso según lo planteado por Robert Stake. Es así como se utilizó, la revisión documental, la observación y la entrevista como instrumentos de recolección de la información y la triangulación como estrategia de análisis e interpretación de esta desde la postura del mismo autor, para lograr al final poder proponer algunas recomendaciones que pueden contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la institución para la enseñanza de la lengua vernácula.

Del mismo modo, se describe como énfasis temático del trabajo de investigación la pedagogía tomando como referencia a Gloria Calvo, Marina Camargo Abello y Clelia Pineda Báez, y este se ubica en el enfoque epistemológico *Empirista-Idealista* desde la nueva tendencia de la epistemología Social, según lo enunciado por José Padrón.

Así mismo, pensando en la comprensión de la problemática y el entorno donde se desarrolló el trabajo investigativo, se abordaron temas conceptuales como, la Etnoeducación desde los planteamientos propuestos por la ley general de educación, el decreto 804 de 1995 y algunos enunciados de la constitución política de Colombia. Por otro lado, la Identidad desde la postura de Norman Estupiñán Quiñones y Nubia Agudelo Cely; la Interculturalidad, desde los enunciados de Catherine Walsh y Norman Estupiñán Quiñones y Nubia Agudelo Cely categorías que están presentes o inmersas durante el desarrollo del trabajo investigativo; finalmente abordamos el concepto de práctica pedagógica desde las posturas de autores como Jean Pierre Astolfi, Rafael Porlán Ariza, Armando Sambrano Leal, Clara Ángela Castaño Díaz, Guillermo Fonseca Amaya y Olga Lucia Zuluaga.

Para concluir, en el trabajo de investigación, se muestran los resultados finales, donde se da cuenta que se logró cumplir con los objetivos específicos planteados que permitieron el desarrollo del objetivo general de este (Caracterizar las prácticas pedagógicas que se están desarrollando con estudiantes de la Institución Etnoeducativa Yachay Wasi Runa Yanakuna (Casa del conocimiento del pueblo Yanacona), de la comunidad indígena Yanacona de San Agustín, Departamento del Huila, en la búsqueda de la apropiación de la lengua Runa Shimi como lengua propia). Finalmente, se plantean conclusiones y recomendaciones que resultaron a partir del trabajo investigativo y de la experiencia vivida.

1. Problema de Investigación

Durante el último siglo hemos evidenciado que el tema de la educación en las comunidades indígenas ha tomado un lugar importante en toda la sociedad. Es así como se ha llegado a hablar de la etnoeducación denominada como la educación que se ofrece a grupos o comunidades que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unas leyes propias y autóctonas, las cuales se deben mantener dentro de parámetros que permitan respetar las creencias y tradiciones de estos grupos y que a su vez apoyen la construcción de identidad, las prácticas comunitarias de cada organización, el uso de sus lenguas propias, formación docente e investigación en todos los aspectos de sus culturas (Guido, et al., 2013, p. 24).

Del mismo modo, Guido, et al., (2013) en el libro *Experiencias de Educación Indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos*, mencionan que en el artículo 2 del decreto 804 se definen la integralidad, la diversidad lingüística, la autonomía, la participación comunitaria, la interculturalidad, la progresividad y la flexibilidad como los principios fundamentales establecidos en la etnoeducación (p.26)

En este sentido, teniendo en cuenta la importancia que tiene el uso de una lengua propia en las comunidades indígenas y siendo uno de los principales objetivos de la etnoeducación la diversidad lingüística, nace la preocupación y el interés por investigar sobre las prácticas pedagógicas que se están desarrollando con estudiantes de la Institución Etnoeducativa Yachay Wasi Runa Yanakuna (Casa del conocimiento del pueblo Yanacona), de la comunidad indígena Yanacona de San Agustín, Departamento del Huila en la búsqueda de la apropiación de la lengua Runa Shimi como lengua propia.

Esta organización proveniente de los indígenas Yanaconas del Cauca, son “denominados los guardianes del Macizo Colombiano” ya que habitan gran parte de este territorio. La Historia y los orígenes de esta etnia, aún es un poco confusa; sin embargo algunos miembros de esta comunidad indígena e investigadores como Friede (1976) y Romoli (1962) analizan “la tesis que sostiene que esta comunidad proviene del Imperio Inca quienes habitaban en el Perú y el Ecuador

y fueron desplazados por los Españoles hacia el suroccidente Colombiano en 1.551 como estrategia para la conquista” (Vargas, 2016, p. 111). Según Zambrano, citado por Carlos Vargas, esta comunidad, asimiló y se apropió de nuevos cambios, en la búsqueda de la subsistencia como pueblo indígena (Vargas, 2016, p. 112).

Sin embargo, la explotación a estos indígenas, tanto en trabajo como en terraje por parte de los españoles y la imposición de la cultura de estos, así como la educación impuesta por el Estado, generaron la pérdida de sus usos y costumbres, ya que propiciaron la religión, nuevas dinámicas en las familias y la pérdida de sus territorios y su lengua autóctona. Del mismo modo, estos factores junto con nuevas políticas regionales y nacionales y el conflicto provocado por los cultivos ilícitos entre otros acontecimientos, generaron conflictos a nivel interno del territorio yanacona. Razón por la cual, muchas familias acudieron a la emigración de sus territorios en búsqueda de mejores condiciones, dirigiéndose a lugares como: “La Bota Caucana, Putumayo, Popayán, Cali, el sur del Huila y el sur oeste del mismo departamento” (Vargas, 2016, p. 115).

No obstante, lo anterior no significó para los yanaconas la pérdida de sus referentes identitarios, ya que ellos mismo serían quienes determinarían como una de sus principales tareas fortalecer su identidad a través de la organización político – cultural, objetivo que fue haciéndose posible gracias a los planteamientos de la constitución de 1.991, la cual permitió la unificación del pueblo yacacona a través de nuevas formas territoriales; es así como la comunidad indígena yacacona de San Agustín logra formarse como comunidad Yanacona fuera del territorio colonial (Vargas, 2016, p. 122 - 128).

Todo inició con la migración del comunero Jair Quinayás hacia San Agustín en el año 1.997. Don Jair, que venía del resguardo de Caquiona, reconocía los beneficios y tratos que a ese momento por ley deberían darse a los indígenas. Sin embargo, con su llegada se da cuenta que en el municipio no se reconocía al indígena como tal (Vargas, 2016, p.235). El señor Jair Quinayás en entrevista realizada por Carlos Vargas al en junio del 2012, señala:

“ “...encuentro una diferencia y esa diferencia es que nosotros en el departamento del Cauca, por ser indígenas y mantener nuestra historia, tenemos el régimen especial de la ley 89; solamente con el certificado del cabildo nos atendían en los centros de salud y al

presentarlo acá no nos servía, nos decían que no estábamos organizados como cabildo, que aunque fuéramos indígenas como tal, acá no nos hacían validar ese derecho” (Jair Quinayás, entrevista realizada en junio de 2012) ” citado por (Vargas, 2016, p.235).

Es así como inicia el trabajo del señor Jair, en la búsqueda de organizar las familias provenientes de resguardos yanaconas del Cauca, con el fin de organizar y luchar por su formación y reconocimiento como comunidad indígena yanacona; para lo cual fue necesario generar espacios propios para el fortalecimiento de la cultura, la política y las tradiciones y la lengua propia, así como la reivindicación de sus derechos (Vargas, 2016, p.235).

En este sentido, la conformación de esta comunidad indígena yanacona de San Agustín en su proceso de legalización se dio en diferentes momentos:

“El primero, tiene que ver con el proceso de convocatoria, información y unión del grupo de indígenas; el segundo es la conformación del cabildo en la primera asamblea realizada por la organización; el tercero se centra en el reconocimiento que les otorgaría el cabildo mayor del Cauca; y, por último, el cuarto constituye el proceso de legalización oficial, que se puede dividir, a su vez, en la legalización concedida por la alcaldía, por el gobierno departamental y por el nacional.” (Vargas, 2016, p.237).

Esta comunidad de Indígenas formada por 123 familias (Huila, 2012) a pesar de tener el aval del cabildo mayor del Cauca y el reconocimiento como Cabildo Indígena Yanacona a nivel local, departamental y por último a nivel nacional en el año 1999 (Vargas, 2016, pág. 244;260), y llevando un recorrido de 19 años como comunidad fundada, aún no cuenta con el uso de su lengua propia dentro de sus costumbres como Yanaconas.

En lo anterior, pueden verse involucradas diferentes razones: la primera, la pérdida de su lengua materna (quechua); la segunda, la apropiación de la lengua Runa Shimi como lengua autóctona; la tercera, la carencia de maestros especializados en lenguas y sobre todo en la lengua Runa Shimi en esta institución; en la cuarta, y finalmente una de las razones más influyentes, encontramos la carencia de la lengua en la familia, si bien es cierto que como lo dice José Padrón

y por lo que el trabajo de investigación se sitúa en el enfoque epistemológico *Empirista-Idealista*, el aprendizaje de una lengua materna está ligado a un contexto social y cultural, mediante el diálogo y las experiencias de diálogo vividas por los sujetos en los diferentes contextos.

Finalmente, si se toma como referencia la aclaración realizada por el alcalde y algunos concejales de San Agustín en la época (1999) (Vargas, 2016, pág. 244), donde señalan que el certificado como comunidad indígena requiere que se demuestre la efectiva continuidad en los usos y costumbres de su cultura, es de gran importancia investigar cómo se está reflexionando en esta institución en la búsqueda de la apropiación de la lengua Runa Shimi como lengua propia.

1.1 Pregunta Problema

¿Qué prácticas pedagógicas se están desarrollando con estudiantes de la Institución Etnoeducativa Yachay Wasi Runa Yanakuna (Casa del conocimiento del pueblo Yanacona), de la comunidad indígena Yanacona de San Agustín Departamento del Huila en la búsqueda de la apropiación de la lengua Runa Shimi como lengua propia?

2. Objetivos

2.1 Objetivo General

Caracterizar las prácticas pedagógicas que se están desarrollando con estudiantes de la Institución Etnoeducativa Yachay Wasi Runa Yanakuna (Casa del conocimiento del pueblo Yanacona), de la comunidad indígena Yanacona de San Agustín, Departamento del Huila, en la búsqueda de la apropiación de la lengua Runa Shimi como lengua propia.

2.2 Objetivos Específicos

- ✓ Situar la lengua Runa Shimi y el porqué de la apropiación de esta como lengua propia en la comunidad Indígena Yanacona de San Agustín Huila.
- ✓ Indagar sobre las prácticas pedagógicas que se desarrollan para la enseñanza de la lengua Runa Shimi en la Institución Etnoeducativa Yachay Wasi Runa Yanakuna (Casa de Saber del Hombre Yanacona) de la comunidad indígena Yanacona de San Agustín Huila.
- ✓ Proponer algunas recomendaciones que contribuyan al mejoramiento de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la institución para la enseñanza de la lengua Runa Shimi.

3. Justificación

La diversidad lingüística en los grupos étnicos es uno de los principios de la etnoeducación según el Decreto 804 de 1995 y se entiende como la forma de ver, concebir y construir el mundo de estos grupos el cual se expresa a través de la lengua que hace parte de su realidad. En este sentido el mismo decreto en el artículo 16 enuncia “la creación de alfabetos oficiales de las lenguas y de los grupos étnicos como base para la construcción del currículo de la etnoeducación, deberá ser resultado de la concertación social y de la investigación colectiva” (NACIONAL, 1995).

Es así como Guido, et al., (2013) citan la Ley 1381 de 2010 de lenguas la cual en su artículo 20 referido a educación prescribe: “las autoridades educativas nacionales, departamentales, distritales y municipales y las de los pueblos y comunidades donde se hablen lenguas nativas, garantizarán que la enseñanza de estas sea obligatoria en las escuelas de dichas comunidades”.

Del mismo modo en el Decreto 2500 de 2010 se menciona una de las causas principales de la problemática tratada en esta investigación que es la falta de docentes especializados en lenguas y especialmente en la lengua Runa Shimi, tema sobre el cual reconoce la importancia de que los maestros involucrados en esta práctica “tengan experiencia en la aplicación en el aula de metodologías de aprendizaje bilingües (lengua indígena materna- castellano)” dentro del mismo decreto se afirma que la educación bilingüe para pueblos ancestrales colombianos es obligatoria e incluso ha sido objeto de estudio jurisprudencial (Nacional M. d., 2010).

Teniendo en cuenta la importancia de la lengua propia como vehículo de construcción, socialización de conocimiento e investigación, que ha tomado gran importancia en el campo pedagógico y su inclusión en las políticas educativas (Guido, et al., 2013). Se puede decir que al realizar este estudio no solo se está dando cuenta de lo que se realiza en esta comunidad para el fortalecimiento de identidad de su cultura, sino que además se muestra cómo se está desarrollando y cumpliendo con este principio de etnoeducación como lo es la diversidad lingüística.

En este sentido, al desarrollar esta investigación los docentes involucrados en esta práctica (enseñanza del Runa Shimi), podrán hacer una reflexión sobre su quehacer y evaluarse teniendo en cuenta el contenido de lo que enseñan y la manera como lo hacen para de esta manera poder concientizarse en las dificultades que se les presenta al realizar esta actividad con el fin de mejorarla. Así mismo, se pretende dar aportes importantes o de apoyo para quienes deseen realizar estudios o investigaciones acerca de la etnoeducación o más explícitamente de uno de sus principios la “diversidad lingüística”.

4. Antecedentes

La Constitución Política de Colombia “reconoce el país como pluriétnico y multicultural, oficializa las lenguas de los grupos étnicos en sus territorios y establece el derecho de estos con tradiciones lingüísticas propias a una educación bilingüe”. En este sentido el decreto 804 de 1995 establece la diversidad lingüística como uno de los principios de la etnoeducación y enfatiza sobre el proceso de formación de los etnoeducadores, destacando que éstos deben fundamentar el conocimiento y uso permanente de la lengua vernácula de las comunidades con tradiciones lingüísticas propias (NACIONAL, 1995).

En esta misma línea (Guido, et al., 2013), citando la Ley 1381 de 2010, mencionan que el Estado adoptará las medidas y realizará las gestiones necesarias para asegurar que los educadores que atiendan todo el ciclo educativo en las comunidades donde se hable una lengua nativa, hablen y escriban esta lengua y conozcan la cultura de esa comunidad.

Teniendo en cuenta lo anterior y reconociendo la importancia del uso de las lenguas propias en las comunidades indígenas, no solo para el fortalecimiento de su identidad sino también para su reconocimiento; se han venido evidenciado diversas investigaciones tanto sobre la recuperación de lenguas propias como por ejemplo la Investigación realizada por Omaira Anacona Giménez, llamada La Recuperación de la Lengua Ancestral de los Yanaconas, que tiene como objetivo principal, analizar la demanda de recuperación de la lengua Quechua en la comunidad de Caquiona (Giménez, 2006).

Así mismo, se evidencian investigaciones sobre la búsqueda de identidad (tema en el cual se ve inmerso el uso del lenguaje propio) de las comunidades, por ejemplo la investigación realizada por Dora Lucía Lancheros Perico, José Luis Revelo Calvache y Mónica Caterine Santiago Riveros, trabajo llamado Identidad Cultural, una Cuestión Digital: Estudio de Caso Sobre Identidad, Tecnologías Digitales y Etnoeducación que se realizó con el objetivo de comprender los sentidos y prácticas que sobre identidad cultural circulan entre los actores de la comunidad educativa de la Institución Etnoeducativa Rural Bilingüe Inga Iachai Wasi Carlos

Tamabio y con ocasión de la introducción de tecnologías digitales (Perico, Calvache, & Riveros, 2015).

Sin embargo, a pesar de la existencia de proyectos de investigación como los mencionados entre otros existentes, durante el desarrollo de esta propuesta de investigación sobre las prácticas pedagógicas que se están desarrollando con estudiantes de la Institución Etnoeducativa Yachay Wasi Runa Yanakuna (Casa de Conocimiento del Pueblo Yanacona), de la comunidad indígena Yanacona de San Agustín, Departamento del Huila en la búsqueda de la apropiación de la lengua Runa Shimi como lengua propia, no se han evidenciado trabajos que den cuenta de las prácticas que se realizan para la enseñanza y prolongación de esta lengua, ni sobre la comunidad indígena en la cual se desarrolló este proyecto ni en comunidades hablantes de la misma.

No obstante, se han manifestado ciertas investigaciones sobre la comunidad en general, organización política, territorial y surgimiento, como la de Carlos Andrés Mosquea Vargas, titulada Etnicidad y movilización política: la reconstrucción territorial y cultural en el resguardo yanacona de San Agustín en el Departamento del Huila, trabajo realizado con el fin de analizar los procesos de configuración de la etnicidad y la movilización política de la comunidad indígena yanacona de San Agustín, ubicada en el sur del Departamento del Huila (Colombia) (Vargas, 2016) entre otros proyectos, los cuales dan cuenta de la capacidad que tiene esta comunidad como grupo indígena reorganizado de dar cuenta sobre la aplicación de todas las prácticas sugeridas por la etnoeducación, en este caso el uso de una lengua propia no solo por su tiempo de fundación, sino también por ser una comunidad completamente constituida.

Por otro lado, se puede dar cuenta de una de las investigaciones reflejadas en el proceso de desarrollo de este proyecto, como lo es, La Recuperación de la Lengua Ancestral de los Yanaconas realizada por Omaira Anacona Giménez, la cual da cuenta por un lado de cómo los Yanaconas llegaron a perder esta su lengua materna y por otro, las tareas que se han realizado para la recuperación de la lengua Quechua iniciadas en la comunidad de Caquiona, siendo esta la comunidad madre de los Yanaconas.

5. Marco Metodológico

El profesor Rafael Flórez denomina la pedagogía como una disciplina científica que debe permitir la realización de la praxis; y menciona, por un lado cinco criterios de elegibilidad de la pedagogía, entre ellos la “descripción y prescripción de métodos y técnicas, diseñables y utilizables en la práctica educativa como modelos de acción eficaces”; por otro lado, como uno de los principios imprescindibles en la moderna pedagogía, enuncia la importancia del reconocimiento del maestro no sólo como referente sino también como estímulo de superación y crítica, en la medida en que le muestra al alumno de lo que puede llegar a ser capaz, le ayuda a potencializar su desarrollo, le muestra posibilidades de acción, horizontes de interrogación y soluciones hipotéticas (Ochoa, 1994, págs. 109 - 117).

Por lo anterior, esta investigación tiene un énfasis temático en Pedagogía; y tomando como referencia a Gloria Calvo, Marina Camargo Abello y Clelia Pineda Báez; quienes describen la investigación pedagógica como un medio para la inserción del maestro en la toma de conciencia de su quehacer buscando mejorar la enseñanza por medio del desarrollo de prácticas pedagógicas más eficientes (Calvo, Abello, & Báez, 2008), ésta se considera como una investigación de carácter pedagógico; en tanto que, el objetivo general de este trabajo investigativo, es indagar sobre las prácticas pedagógicas que se desarrollan para la enseñanza de la lengua indígena en la Institución Etnoeducativa Yachay Wasi Runa Yanakuna de la comunidad indígena Yanacona de San Agustín, en la búsqueda de la apropiación de la lengua Runa Shimi como lengua propia.

En este sentido, partiendo de la importancia de la lengua propia en las comunidades indígenas como vehículo de construcción, socialización de conocimiento e investigación, que ha tomado gran importancia en el campo pedagógico y su inclusión en las políticas educativas (Guido, et al., 2013), se puede decir que al realizar dicha caracterización; no solo se está evidenciando lo que se está realizando en esta comunidad para el fortalecimiento de identidad de su cultura, sino que, además, se muestra cómo se está desarrollando y cumpliendo con este principio de etnoeducación (la diversidad lingüística).

Con esta intención, la indagación de estas prácticas tomó como estrategia metodológica de investigación, el estudio de caso. Como lo dice, Rober Stake catedrático de educación y director del Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation (CIRCE) de la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign, en su obra *Investigación con estudio de casos*, el estudio de un caso se hace cuando se tiene un interés muy especial en sí mismo, y lo denomina el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (STAKE, 1999).

Por su parte Pablo Páramo doctor en psicología del centro de graduados de la Universidad de la ciudad de Nueva York, dice que esta estrategia metodológica de investigación busca la comprensión de un fenómeno social, con el fin de posibilitar el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de teorías existentes o proponer unas nuevas para entender o explicar ese fenómeno (Páramo, 2011).

Del mismo modo, tomando como referencia el enunciado de Padrón en cuanto a que. “los productos de nuestra búsqueda cognitiva se alteran al producir un cambio en las relaciones sociales, momento en el cual los productores del conocimiento se vinculan entre sí” (Padron, 2007) acción donde se produce la interacción; proceso en el cual se ve involucrado el tema a tratar, si bien es cierto que uno de los métodos de mayor influencia en la adquisición de este conocimiento, es precisamente mediante esta acción, ya que de una u otra manera el fenómeno de enseñanza y aprendizaje de una lengua está ligado a un contexto social y cultural, se puede decir, que esta investigación está ubicada en la nueva tendencia de la epistemología Social, perteneciente al enfoque epistemológico *Empirista-Idealista*, y que además, es de carácter descriptivo.

Ahora bien, desde la postura de Robert Stake, este trabajo de investigación, tomó como perspectiva metodológica de investigación, el estudio intrínseco de caso, puesto que como él lo establece, uno de los usos de esta, resulta cuando se busca responder a la curiosidad por unos determinados procedimientos o cuando se asume la responsabilidad de evaluar un programa o estudiar a un alumno con dificultades, en sí cuando se busca estudiar un caso en particular (STAKE, 1999), y es en esta línea, que se ubica el trabajo de investigación, si recordamos que su

objetivo es caracterizar las prácticas pedagógicas que se desarrollan para la enseñanza de una lengua las cuales resultan de determinados procedimientos que se realizan en el aula.

Para lograr este objetivo, se siguió con la ruta de recolección de datos sugerida por Robert Stake en el libro ya citado. En principio, ese autor explica que, no existe un momento determinado en que se inicie la recogida de datos. Sin embargo, se aconseja que antes de iniciar con la investigación se realice una revisión de los antecedentes, conocimiento de otros casos y primeras impresiones que se puedan encontrar sobre el tema a investigar (STAKE, 1999).

Teniendo en cuenta lo anterior, el trabajo de investigación se realizó de la siguiente manera:

1. Organización de la recogida de datos: Diseño de instrumentos para la recolección de los datos, con el propósito de obtener información pertinente y útil a la investigación y evitar desperdiciar tiempo y que permita la distribución de este, teniendo en cuenta la definición del caso, lista de preguntas de la investigación, identificación de fuentes de datos etc.
2. Indagar sobre acceso y permisos: Solicitar permiso al rector y profesores de la institución del resguardo indígena Yanacona de San Agustín, teniendo en cuenta tiempo de desarrollo de la investigación y tema a investigar etc.
3. La observación: Realizar observaciones a partir de un plan desarrollado, con el fin de que estas sean pertinentes al caso (clases de la lengua, actividades a realizar en esta lengua, prácticas realizadas en la comunidad, etc.).
4. Realizar una descripción de contextos: Describir el entorno físico y situaciones donde se desarrolla el fenómeno de enseñanza de la lengua Runa Shimi.
5. Realizar entrevista: Plantear preguntas adecuadas y coherentes al caso a investigar, éstas serán cortas y eficaces de tal manera que la información que resulte de ellas sea significativa y nutran la investigación.
6. Revisión de documentos: Para esta investigación se tendrá en cuenta la revisión del P.E.C. (Proyecto Educativo Comunitario) y documentos en los cuales se basan los docentes para la enseñanza de la lengua vernácula.

Luego de realizar paso a paso este procedimiento, se efectuó el análisis y la interpretación de los datos. En ese momento, se tomaron las partes de mayor interés o que más aportaban al trabajo de investigación; para validar lo anterior, se utilizaró como estrategia la triangulación metodológica, con el fin de poder brindar al lector del proyecto la claridad necesaria con datos más precisos que describan cómo se están desarrollando las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lengua Runa Shimi en la Institución Etnoeducativa Yachay Wasi Runa Yanakuna; ya que como lo dice Stake, “en nuestra búsqueda de precisión y de explicaciones alternativas, necesitamos disciplina, necesitamos de estrategias que no dependan de una simple intuición y de las buenas intenciones de “hacerlo bien”” estrategias que se denominan “triangulación” (STAKE, 1999, pág. 94).

Finalmente, el autor sugiere el desarrollo del resumen, donde además se deben describir los temas tratados, el contexto, el caso y demás, éstos serán desarrollados contando lo necesario y de la mejor manera, con el propósito de exponer el caso de tal forma que sea cual sea el tipo de lector que se interese por conocerlo pueda llegar a la comprensión de este sin inconveniente alguno. Cabe resaltar que en este trabajo se evidencia tal resumen.

Así, en la búsqueda de lograr los objetivos expuestos previamente, en la siguiente matriz se muestran las actividades que se desarrollaron.



Guía de Actividades Por Desarrollar en el Trabajo de Investigación
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconocimiento de la institución. ✓ Información sobre la lengua Runa Shimi. ✓ Recolección de información sobre las prácticas pedagógicas que se desarrollan para la enseñanza de la lengua Runa Shimi en la Institución Etnoeducativa Yachay Wasi Runa Yanakuna.
<p>Información Requerida:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Número y Formación de docentes responsables de la enseñanza de la lengua indígena. ✓ Horarios de clase. ✓ Características de las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes responsables de la enseñanza de la lengua indígena.
<p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Revisión documental ✓ Observación ✓ Entrevista

En este sentido, la primera actividad que se realizó fue la revisión documental (ver anexo No 1. Matriz análisis documental), de la cual se pretendía recopilar información que nos

permitiera entrar en contexto, con el fin de abordar temas puntuales para el desarrollo del trabajo investigativo. En este proceso se tuvo en cuenta los siguientes aspectos:

Matriz. Revisión Documental
Investigador:
Documento:
Fecha de revisión:
Lugar donde se toma el documento:
<p>Objetivo de la revisión del documento:</p> <p>✓ Conocer la estructura, contenidos y objetivos de la enseñanza de la lengua Runa Shimi, así como los horarios de clase de esta y el número y características de los docentes responsables de esta práctica.</p>
<p>Descripción del documento:</p> <p>Descripción de los aspectos específicos de la lengua Runa Shimi (horarios, metodología, contenidos, objetivos, número y características de los docentes responsables de la enseñanza):</p>

La segunda actividad realizada fue la observación (ver anexo No 3. Transcripción de observaciones adelantadas), siendo ésta un instrumento que permitió acceder de una forma más cercana y plena al conocimiento del desarrollo de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en

la institución para la enseñanza de la lengua vernácula. Este proceso se llevó acabo Según horario de clases de la lengua Runa Shimi en la Institución:

Cronograma de observaciones de clases de la lengua Runa Shimi en la Institución Etnoeducativa Yachay Wasi Runa Yanakuna (Casa del Conocimiento del pueblo Yanacona) de la comunidad Indígena Yanacona del Municipio de San Agustín del Departamento del Huila.					
Fecha	Miércoles 03- 04 – 2019		Viernes 05 -04 -2019		Martes 08 – 04 - 2019
Hora	De 08:00 a.m. a 10:00 a.m.	De 01:00 a.m. a 02:00 p.m.	De 08:00 a.m. a 10:00 p.m.	De 1:05 p.m. a 3:05 p.m.	De 08:00 a.m. a 10:00 p.m.
Curso	Preescolar y 1°	2° a 5°	6° - 7°	8° - 9°	10° - 11°
Docente	N° 1	N° 2	N° 3	N° 3	N° 3

Como se puede evidenciar en el horario, en la Institución se agrupan los salones de a dos o más cursos para la enseñanza de la lengua de la siguiente manera: niños y niñas de preescolar y 1° de primaria como un grupo; en otro los niños y niñas de 2°, 3°, 4° y 5°; en otro se han organizado los alumnos y alumnas de 6° y 7°; así mismo, 8° y 9° se agrupan y los alumnos y alumnas de 10° y 11° también se unifican para asistir a clase en el mismo espacio y al mismo tiempo.

Teniendo en cuenta lo anterior, se realizaron un total de 5 observaciones, 1 por cada grupo según la organización de la Institución, esta actividad se desarrolló de acuerdo con el plan de observación diseñado y mostrado a continuación:

Plan de Observación
Observador:
Muestra:
Descripción del contexto:
Actores:
Tiempo:
Fecha:
Espacio:
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Caracterizar la práctica pedagógica de los docentes responsables de la enseñanza de la lengua Runa Shimi.
Características de la clase: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Inicio:

- ✓ **Actividades durante la clase:**

- ✓ **Actividades al finalizar las clases:**

- ✓ **Actividades por realizar en casa:**

- ✓ **Recursos y útiles:**

Para concluir con la recolección de los datos, se realizaron entrevistas individuales (ver anexo No 4. Transcripción de entrevistas realizadas), previamente estructuradas, con consentimiento informado (Ver anexo No 5. Consentimientos informados diligenciados) a los actores de esta práctica educativa que serían (según lo dicho por el rector y como se muestra en el cronograma) 3 docentes.

La docente No 1, responsable de la enseñanza del Runa Shimi de los grados preescolar y primero; la docente No 2, encargada de la enseñanza de la lengua en los grados 2°, 3°, 4° y 5°; y el docente No 3, a quien se le ha asignado realizar esta labor con los y las estudiantes de todo bachillerato (6°, 7°, 8°, 9°, 10° y 11°), y al rector de la Institución con quien se omitirán las últimas preguntas que se relacionan a la práctica pedagógica de la lengua, ya que él no la realiza.

Es importante aclarar que, a los actores de la actividad, se les informará que estas serán gravadas con el fin de registrar con mayor detalle y precisión la información que resulta de este proceso, y se desarrollará de acuerdo con la siguiente guía:

Entrevista
Tipo: Estructurada con una guía
Entrevistador:
Entrevistado:
Fecha:
Objetivo: <ul style="list-style-type: none">✓ Situar la lengua Runa Shimi.✓ Caracterizar la práctica pedagógica de los docentes responsables de la enseñanza de la lengua Runa Shimi.
Temas por tratar: <ul style="list-style-type: none">✓ La lengua Runa Shimi✓ Formación✓ Experiencia de su práctica pedagógica en la enseñanza de la lengua
Total preguntas: 6

Preguntas:

- ✓ Dialogo corto para presentación personal.
- ✓ ¿Cuál es su formación Académica?
- ✓ ¿Qué sabe usted sobre la historia de la lengua Runa Shimi?
- ✓ ¿Sabe usted desde cuando surgió la idea de establecer la lengua Runa Shimi como lengua propia en la comunidad indígena Yanacona?
- ✓ ¿Qué criterios tiene en cuenta al planear su práctica de enseñanza de la lengua Runa Shimi?
- ✓ ¿Qué cree usted que caracterice su práctica en la enseñanza de esta lengua?
- ✓ ¿Qué criterios tiene en cuenta al evaluar lo que enseña a sus alumnos?

Muchas gracias por su colaboración

6. Marco Conceptual

6.1 Etnoeducación

La etnoeducación, es un término que surge de las luchas políticas y de los movimientos indígenas por su reconocimiento étnico, que emergieron en los años setenta (PÁEZ, 2016). Es así, como la Constitución Política de Colombia reconoce el país como pluriétnico y multicultural (NACIONAL, 1995).

Desde esta postura, el Congreso de la República de Colombia en vía de apoyar tal reconocimiento, define en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) en el capítulo III artículo 55 la etnoeducación como: “la educación que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos” (COLOMBIA, 1994).

Por su parte Julia Inés Landazábal (1990) citando Los Lineamientos Generales de Educación Indígena, la define como un proceso social permanente dentro de la misma cultura, que busca enriquecer al individuo (el indígena) de conocimientos, valores y aptitudes para prepararlo en el ejercicio de pensamiento, de reflexión y de conciencia cultural frente a las necesidades y expectativas de su comunidad. (p. 52)

Es así como, las comunidades indígenas y el Ministerio de Educación Nacional han mantenido un espacio permanente de trabajo y reflexión con el fin de formular un sistema Educativo focalizado específicamente para las poblaciones indígenas (Sistema Educativo Propio para los Pueblos Indígenas) (Nacional M. d., 2010), con estrategias pedagógicas acordes con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus leyes propias y autóctonas, y con total respeto a sus creencias y tradiciones (NACIONAL, 1995), de modo que esta educación promueva su identidad.

Con el fin de lograr tal efecto, en el decreto 804 de 1995 se mencionan los principios a considerar en la etnoeducación:

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

b) Diversidad lingüística, entendida como las formas de ver, concebir y construir el mundo que tienen los grupos étnicos, expresadas a través de las lenguas que hacen parte de la realidad nacional en igualdad de condiciones.

c) Autonomía, entendida como el derecho de los grupos étnicos para desarrollar sus procesos etnoeducativos.

d) Participación comunitaria, entendida como la capacidad de los grupos étnicos para orientar, desarrollar y evaluar sus procesos etnoeducativos, ejerciendo su autonomía.

e) Interculturalidad, entendida como la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo.

f) Flexibilidad, entendida como la construcción permanente de los procesos etnoeducativos, acordes con los valores culturales, necesidades y particularidades de los grupos étnicos.

g) Progresividad, entendida como la dinámica de los procesos etnoeducativos generada por la investigación, que articulados coherentemente se consolidan y contribuyen al desarrollo del conocimiento.

h) Solidaridad, entendida como la cohesión del grupo alrededor de sus vivencias que le permite fortalecerse y mantener su existencia, en relación con los demás grupos sociales.

Éstos, “Tendrán como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura” (COLOMBIA, 1994).

Con este propósito, “El Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de las mismas” según lo dispuesto en esta ley y en la Ley 60 de 1993. Dichos docentes serán preferiblemente miembros de las propias comunidades donde desean realizar las prácticas; también, “deberán acreditar formación en etnoeducación, poseer conocimientos básicos del respectivo grupo étnico, en especial de su lengua materna, además del castellano”. Del mismo modo, éstos se vincularán a las instituciones de las comunidades teniendo en cuenta el estatuto docente y las normas especiales vigentes aplicables a tales grupos.

6.2 Identidad

Debido a su complejidad y a sus múltiples usos en diferentes contextos, el término identidad “atrae la atención de prácticamente cualquier disciplina dentro de las ciencias humanas y una amplia variedad de enfoques teóricos dentro de cada disciplina se orientan a su estudio”. Es por ello, que dependiendo de la disciplina de donde parte la investigación de este término, su desarrollo o abordaje se realiza de diferente manera, puesto que se puede asumir como un concepto, como un fenómeno o como una característica humana (Educación, 2010, págs. 18 - 19).

Es así como cada disciplina (la psicología, la antropología, la lingüística, la historia, la sociología, etc.), estudia la identidad con distintos métodos y lenguajes, por lo que resulta casi imposible hacer una traducción del significado de este término de una disciplina a otra, razón por la cual crear un lenguaje común para conceptualizarla parece ser imposible (Educación, 2010, pág. 19).

Jualiana Marcús, en su artículo *Apuntes Sobre el Concepto de Identidad*, realiza un barrido histórico de los antecedentes en el estudio sobre identidad originarios de esas diversas disciplinas. En su publicación citando a Hall 2003 y a Alonso 2005, se habla de 3 configuraciones de sujeto; uno “basado en una concepción de la persona humana como individuo totalmente centrado, unificado y dotado de las capacidades de razón, conciencia y acción, considerado una sustancia inmutable con una identidad como esencia fija y dada”; otro como un

“sujeto sociológico en el que se abandona la idea individualista y se destaca un núcleo no autónomo ni autosuficiente sino formado en relación a otros significativos” y finalmente un “sujeto posmoderno descentralizado, sin identidad fija y permanente sino fragmentado y compuesto de una variedad de identidades que son contradictorias o no resueltas” (Marcús, 2011, págs. 107 - 114).

La autora enuncia, además, que “la identidad no es un producto estático (...) si no variable y se va configurando a partir de procesos de negociación en el curso de las interacciones cotidianas” lo cual permite que se construya y reconstruya constantemente convirtiéndola así en una concepción dinámica, donde se presenta la influencia recíproca de uno sobre las acciones de otro (Marcús, 2011, págs. 107 - 114).

Por otro lado, cita a Autores como Cuche (1999), Taylor (1993), Hall (2003), Bauman (2003), Goffman (2001), Ortiz (1996) y Arfuch (2002) quienes consideran la identidad como manifestación relacional, que resulta “de interacciones negociadas en las cuales se pone en juego el reconocimiento”. Entendido el término desde esta postura, la identidad comprende entonces tres niveles de análisis: “el reconocimiento de sí mismo, el reconocimiento hacia otros y el reconocimiento de otros hacia nosotros” (Marcús, 2011, págs. 107 - 114).

Así mismo, señala que la identidad, según Ortiz (1996: 77-78), “sería “una construcción simbólica que se hace en relación con un referente, (...) un producto de la historia de los hombres””, lo que la hace además de histórica situacional, y sitúa el planteamiento de Hall que se refiere a identidad como un punto de cruce entre los discursos y las prácticas que intentan interpretarnos y los procesos que producen subjetividades (Marcús, 2011, págs. 107 - 114).

De este modo, plantea que la identidad surge de la narración del yo o de sí mismo, por medio de relatos literarios e historias de vida, ya que este proceso permite construir la identidad narrativa del sujeto, de la manera como nos representamos y como somos representados (Marcús, 2011, págs. 107 - 114).

Como se mencionó anteriormente, la posición de identidad frente a cada postura epistemológica es diferente, en las ciencias sociales, por ejemplo, hay en la actualidad “un debate frente a la concepción de lo identitario. Esta categoría está relacionada con las propuestas frente al estado, a la nación, a los imaginarios, a los movimientos y grupos, conformando la denominación de lo «colectivo»” (Quiñones & Cely, 2018, págs. 25 - 40).

El proceso de construcción de la identidad a partir de esta postura supone un horizonte común donde se puede hablar de lo individual o de lo colectivo sin olvidar que la construcción social no se puede dar sin el otro y mucho menos puede darse en un contexto aislado, dado que la percepción de lo colectivo es pensar en “nosotros”, situación que exige la presencia del otro. De este modo, “la construcción de identidades conlleva rupturas, reordenamientos, alteraciones, que significan, a su vez, compartir ideologías, actitudes, representaciones sociales, objetivos, valores y sentimientos” (Quiñones & Cely, 2018, págs. 25 - 40).

En este caso, la identidad es entonces un proceso histórico social que nos encamina hacia lo humano, hacia ese llegar a ser; recorrido identitario que surge como consecuencia del entrecruzamiento entre lo que aporta la naturaleza de la especie y lo que proporciona la matriz cultural, lo apropiado en el proceso de humanización. Así entonces, la identidad cultural se construye mediante interrelaciones, “de vínculos fecundos, de alternativas posibles, en donde los imaginarios, las extrañezas, las legitimidades, las comprensiones y los conflictos, hacen que el otro aparezca, dando apertura a la diferencia...” (Quiñones & Cely, 2018, págs. 25 - 40).

6.3 Interculturalidad

El surgimiento de la interculturalidad y la preocupación por esta, se debe a la atención a la diversidad étnico-cultural, que surge de intereses socio-políticos por “promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural”, aunque se argumenta que dicha atención se debe a las luchas por el

reconocimiento, los derechos y la transformación de movimientos sociales, políticos y ancestrales (Walsh, 2010, pág. s.p.).

En contraste, Axel Rojas de la Universidad del Cauca citando a Aguirre Beltrán, enuncia que en un principio la interculturalidad “era empleada como una categoría descriptiva, que hacía referencia a los espacios y relaciones de contacto entre poblaciones indígenas y poblaciones mestizas” que con el transcurso del tiempo, esta se iría configurando como un proyecto en el que se incluirían programas como: educación intercultural, epidemiología intercultural, filosofía intercultural, etc., y afirma que como alternativa al multiculturalismo la interculturalidad “opera como tecnología de gobierno de la alteridad: como un programa que define la manera en que deberán comportarse quienes son pensados como los otros de la nación.”

Walsh señala que la interculturalidad “ha significado una lucha en la que han estado en permanente disputa asuntos como identificación cultural, derecho y diferencia, autonomía y nación” y que, desde su uso contemporáneo y coyuntural, se puede ver desde tres perspectivas. Por un lado, se refiere a la interculturalidad relacional; que, según la autora, se trata del contacto e intercambio entre culturas, más bien entre personas, prácticas, saberes y tradiciones culturales distintas (Walsh, 2010, pág. s.p.).

Por otro lado, menciona la perspectiva de interculturalidad como funcional, y citando al filósofo peruano Fidel Tubino, se refiere a esta perspectiva como “el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida (...) que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia”. Así, el reconocimiento y el respeto por la diversidad cultural apunta al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social (Walsh, 2010, pág. s.p.).

Finalmente, la autora asume como tercera perspectiva la interculturalidad Crítica, de esta señala que es algo por construir y que debido a esto “se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación *entre*”. Además, menciona que esta parte “de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de

poder racializado y jerarquizado, con los blancos (...), los pueblos indígenas y los afrodescendientes” (Walsh, 2010, pág. s.p.).

En este sentido, la interculturalidad se entiende como una herramienta, un proceso y un proyecto que se construye desde la gente, “en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad”, por lo que resulta más importante entenderla “como proyecto político, social ético y epistemológico”, ya que su objetivo “es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir” (Walsh, 2010, pág. s.p.).

Hablando de la interculturalidad como proceso, se menciona como “proceso educativo” el cual según Norman Estupiñán Quiñones y Nubia Agudelo Cely citando los planteamientos de Paulo Freire, señalan que este “responde a la búsqueda del reconocimiento de las diferentes identidades sociales y culturales” así como a la existencia de las distintas formas de ver y percibir el mundo y “a la renovación de las prácticas pedagógicas que conduzcan a la inclusión de nuevos saberes y de nuevas prácticas culturales” (Quiñones & Cely, 2018, págs. 25 - 40).

Finalmente, Walsh desde su postura señala que la interculturalidad no se limita solo a las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino que atraviesa todos los sectores de la sociedad, e indica que esta “debe ser entendida como diseño y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica” (Walsh, 2010, pág. s.p.).

6.4 Práctica Pedagógica

En el campo de la educación se emergen distintos conceptos (la enseñanza, el aprendizaje, la formación, la educación entre otros) todos igual de importantes, si tenemos en cuenta la amplitud y la complejidad que abarca esta práctica. Sin embargo, uno de los puntos clave en este campo son las prácticas pedagógicas, concepto sobre el cual se reflexiona de muchas maneras.

Por un lado, Olga Lucía Zuluaga se menciona sobre la práctica pedagógica como el vínculo existente de los maestros con sus conocimientos. Visto de ese modo, describe además esta noción como “un saber que posee un sujeto históricamente definido: el maestro, como portador de un saber” (Zuluaga, 1999, pág. 10 y 13) lo cual le da estatus y reconocimiento como sujeto de saber.

En este sentido, Clara Ángela Castaño Díaz y Guillermo Fonseca Amaya, afirman que esta práctica es una acción intencionada de formación, en la que intervienen de manera dinámica unos saberes (pedagógicos y científicos que pueden ser de carácter históricos, temporales, de distinta naturaleza y origen), unos contextos (Escuela, familia, sociedad, comunidades académicas, o de otro tipo de comunidades), y unos sujetos (el maestro, quien tenía inicialmente un oficio como artista que trabajaba sobre el alma de sus estudiantes usando un instrumento llamado amor pedagógico (Saldarriaga, 2003); ahora se percibe como sujeto que desarrolla la práctica pedagógica, a través de todas sus dimensiones de ser, producto no solo de su formación profesional sino desde su experiencia de vida (Díaz & Amaya, s.f.) – el estudiante, sujeto que tiene su propia percepción del mundo, lee y construye la representación de éste con el aporte del maestro y de los procesos escolares, en relación con sus propios imaginarios (Díaz & Amaya, s.f.).

En esta misma línea, Jean Pierre Astolfi se menciona diciendo que esta práctica es reflexionada por la didáctica (otro de los temas centrales en el campo de la educación), ya que esta como campo de saber analiza el proceso de los fenómenos enseñanza-aprendizaje y permite al maestro reflexionar y cuestionarse sobre las actividades que desarrolla, la forma como transmite ese conocimiento (los métodos) buscando que quien lo va a recibir (el estudiante) lo interprete de la mejor manera, y sobre todo dar cuenta de que ese saber o conocimiento que desea transmitir, sea realmente lo que esos sujetos receptores necesitan aprender (Astolfi, 1998).

Entre tanto Armando Sambrano Leal, considera al profesor como poseedor de tres diferentes tipos de saber: el disciplinar, el pedagógico y el académico que son configurados por la práctica pedagógica y son conjugados por el profesor en el ejercicio de la enseñanza; de allí que según este autor esta práctica está vinculada a tres preguntas que se debe hacer el profesor: ¿Qué

sé?, ¿Cómo comunico lo que sé? Y ¿Cómo me transformo con lo que sé? (Leal, 2006, págs. 225 - 232).

El autor también reconoce que estos tres tipos saber permiten comprender la exigencia de una buena enseñanza basada en competencias, donde los aprendizajes tienden a ser comprendidos de diferente manera. Así mismo, señala que el hacer del profesor lo conduce a plasmar lo que piensa y cree según los resultados de la conjugación del saber pedagógico y del académico y a replantear sus posturas y creencias de lo que resulta la denominada "innovación pedagógica" que le permite transformar las prácticas, la enseñanza y el aprendizaje (Leal, 2006, págs. 225 - 232).

Dicho de este modo, el maestro se convierte en un sujeto de saber pedagógico que lo reconoce como facilitador de aprendizaje, quien además debe intentar conocer a sus alumnos con el objetivo de adecuar sus conocimientos o saber y las metodologías propuestas a esos sujetos, partiendo de la interpretación que sobre el mundo presenta cada uno de ellos (Calvo, Abello, & Báez, ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital, 2008, págs. 164 - 172).

Sin embargo, en esta misma línea Zuluaga plantea que la propia naturaleza de los saberes propician unos métodos particulares de acceder a ellos. Así, en tanto que el maestro es quien materializa la práctica pedagógica y se constituye en un intelectual reflexivo, debe entonces construir a partir de su propia experiencia, una elaboración propia acerca del objeto de construcción de enseñanza de esos saberes.

Para lograr este objetivo, es importante la inclusión de la labor del maestro como investigador, si bien es cierto que como lo afirma Rafael Porlán Ariza, este proceso le permite al maestro reflexionar sobre práctica pedagógica para realizarla con éxito logrando mayor coherencia entre lo que pretende enseñar, lo que debe enseñar, lo que realmente está enseñando y por ende la manera como los receptores de ese conocimiento lo adoptan a sus necesidades (Ariza, 1987).

Finalmente, la reflexión de esas prácticas pedagógicas o prácticas del maestro como las llama Gloria Calvo, Marina Camargo Abello y Clelia Pineda Báez citados a (CAB, 1999), permiten que el conocimiento que se pretende producción se realice de manera consciente y con mayor efectividad, teniendo en cuenta que mediante esta reflexión, el maestro puede adaptar la actualización e innovación de modelos pedagógicos, de relaciones y prácticas pertinentes y adecuadas a la realidad sociocultural de los estudiantes.

7. Análisis de la Información y Recomendaciones

7.1 Análisis de la Información

Continuando con la ruta del desarrollo del trabajo de investigación, se dio paso al análisis de la información, la cual se desarrolló siguiendo la postura de Stake, quien afirma que analizar no es solamente dar sentido a las primeras impresiones que se obtienen en la investigación, sino también a los resúmenes finales que resultan de la misma (STAKE, 1999, pág. 67).

En este sentido, con el objetivo de dar lectura a la información, los datos recogidos en cada uno de los instrumentos fueron analizados por separado, en primer lugar, para comprenderlos y, en segundo lugar, para identificar qué de la información recogida podía ayudar a resolver los objetivos del caso estudiado.

De este modo, se pudo observar toda la información por separado para sacar conclusiones de ellas, lo que permitió que seguidamente se pudiera realizar una relación entre las partes, para obtener una conclusión general de todo el proceso investigativo.

Este proceso se desarrolló a partir de la triangulación, que de acuerdo a Stake, esta estrategia busca dar precisión, validez, exactitud de los resultados del análisis de los datos registrados y explicaciones alternativas al caso reduciendo al mínimo las interpretaciones falsas, (aunque es necesario tener en cuenta que al analizar descripciones estas podrían invalidar el caso) (STAKE, 1999, pág. 95).

Teniendo en cuenta que en esta investigación se utilizaron diferentes instrumentos como; la revisión documental, la observación y la entrevista, se realizó una triangulación metodológica, para lo cual se realizaron 4 matrices de triangulación, una, en donde se puso en juego la información recogida en la revisión documental (ver anexo N° 6.1 Matriz Análisis Documental), otra con la información de las observaciones (ver anexo N° 6.2 Matriz Análisis Observaciones), otra con la información de las entrevistas (ver anexo N° 6.3 Matriz Análisis Entrevistas), en cada

una de ellas se clasificó la información de tal manera que se pudiera dar cuenta, qué de esa esta podía dar respuesta a cada uno de los objetivos específicos propuestos.

Finalmente, en la otra matriz (ver anexo N° 6.4 Matriz Triangulación metodológica) se relacionaron las conclusiones que resultaron de las matrices del análisis individual de los instrumentos y las categorías desarrolladas en el marco conceptual del trabajo investigativo en relación con los objetivos específicos, que llevara al cumplimiento y desarrollo del objetivo general de este, lo que finalmente arrojó como conclusiones:

En primer lugar, tomando la etnoeducación como “la educación que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos” (COLOMBIA, 1994.). Se puede evidenciar que la lengua autóctona o propia, es una de las características de esta educación diferente o educación propia de las comunidades indígenas, a lo que los Yanaconas de San Agustín denominan en el PEC (Proyecto Etnoeducativo Comunitario) como un

“Resultado de procesos continuos de nuestra comunidad indígena Yanakuna del sur del Huila, visionada desde lo político-organizativo, en la persistencia y la reivindicación cultural. (...) Consiste en una pedagogía epistemológica y crítica orientada desde la investigación para el fortalecimiento cultural, el bilingüismo, los principios y/o valores ancestrales de respeto entre las personas y con la madre tierra, esta se desarrollará a través de los seis pilares del PLAN DE VIDA”,

en vía del desarrollo del SUMAK KAUSAY (el buen vivir o vivir bien) en relación con el respeto de la pacha mama (madre tierra) y de la sana convivencia individual y colectiva.

(Comunidad Yanakuna San Agustín, 2012, s.p.).

Es así, como en la búsqueda de la identidad como comunidad Yanacona, el resguardo indígena de San Agustín en su Institución, desarrolla un proyecto educativo con un enfoque diferencial, el Proyecto Etnoeducativo Comunitario PEC, entendido como “un proyecto que surge a partir de la búsqueda de alternativas de solución a las necesidades de la comunidad y a la construcción de la identidad cultural” que tiene como propósito la búsqueda de promover estrategias de investigación que permitan la activación y el desarrollo del conocimiento ancestral

y formas de vida comunitaria, por medios de los procesos escolares. Se construye a partir del Plan de Vida, que desarrolla “seis pilares (político, económico, social, cultural, ambiental y relaciones internas-externas)” (Comunidad Yanakuna San Agustín, 2012, s.p.).

Desde esta postura se toma entonces la identidad como, un proceso histórico social que nos encamina hacia lo humano, hacia ese llegar a ser; recorrido identitario que surge como consecuencia del entrecruzamiento entre lo que aporta la naturaleza de la especie y lo que proporciona la matriz cultural, lo apropiado en el proceso de humanización. Así entonces, la identidad cultural se construye mediante interrelaciones, (Quiñones & Cely, 2018, págs. 25 - 40) negociadas en las cuales se pone en juego el reconocimiento (Marcús, 2011, págs. 107- 114).

Es así como, la identidad comprende entonces tres niveles de análisis: “el reconocimiento de sí mismo, el reconocimiento hacia otros y el reconocimiento de otros hacia nosotros” (Marcús, 2011, págs. 107- 114). Por esta razón “la construcción de identidades conlleva rupturas, reordenamientos, alteraciones, que significan, a su vez, compartir ideologías, actitudes, representaciones sociales, objetivos, valores y sentimientos” (Quiñones & Cely, 2018, págs. 25 - 40).

De este modo, la interculturalidad entendiéndose como una herramienta, un proceso y un proyecto que se construye desde la gente, “en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad”, por lo que resulta más importante entenderla “como proyecto político, social ético y epistemológico”, ya que su objetivo “es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir” (Walsh, 2010, pág. s.p.) es otro de los aspectos que se pone en juego en esta educación diferencial.

Ahora bien, retomando la educación diferencial ofrecida en la Institución Yachay Wasi Runa Yanakuna, planteada en el PEC, bajo los pilares mencionados anteriormente, se encuentra que cada uno de ellos cuenta con líneas de investigación que tienen como objetivo cumplir con la muestra de lucha por identidad e interculturalidad en la comunidad Yanacona de San Agustín. Sin embargo, durante la investigación al encontrar el PEC (Proyecto Etnoeducativo Comunitario) en

proceso de ajustes limitó un poco la recopilación de información valiosa, ya que temas como la lengua que es el tema central el trabajo investigativo no se tratan a profundidad, no se encontró estructura alguna o aspectos que nos llevara a alguna interpretación para abordarla.

No obstante, fue posible encontrar en la Institución una cartilla en la cual se basan los docentes para la enseñanza de la lengua Runa Shimi, que además permitió tener una visión un poco más clara sobre esta lengua, de lo que se puede decir entonces, que es una lengua que proviene de los indígenas de la comunidad Inca y que actualmente se habla en los Andes. Aspecto en el que están de acuerdo los docentes quienes afirman además que, a pesar de la variedad de lenguas vernáculas existentes en esa comunidad, esta predominó sobre las otras, aunque se desplazó, se ocultó y porque la misma colonia no permitía que ese idioma se desarrollara ya que se implementó el Castellano, razón por la cual, hasta el momento en la comunidad Yanacona, ha sido muy difícil retornar a ese conocimiento.

Sin embargo, se menciona también que por medio de investigaciones se determinó que era el Kichwa la lengua propia de los Yanaconas al que ahora se le llama Runa Shimi, al parecer lo existió fue un cambio en el nombre. En principio, existieron muchas confusiones debido a las diferentes interpretaciones que se le daban a los términos de la lengua, razón por la cual esta debió ser unificada, con el fin de evitar las contradicciones y es entonces a partir de esa unificación que se desarrolla la enseñanza de esta lengua vernácula.

Y es así, como la comunidad Yanacona de San Agustín ha venido trabajando para enseñar la lengua desde esa unificación por medio del Proyecto Etnoeducativo Comunitario, práctica que se desarrolla como línea de investigación estipulada en el pilar cultural, como lo establece el plan de vida de los Yanaconas.

Para poner en marcha esta práctica según lo dispuesto en esta ley y en la Ley 60 de 1993 “El Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de las mismas” Dichos docentes serán preferiblemente miembros de las propias comunidades donde desean realizar las prácticas; también, “deberán acreditar formación en etnoeducación, poseer conocimientos

básicos del respectivo grupo étnico, en especial de su lengua materna, además del castellano”. Del mismo modo, éstos se vincularán a las instituciones de las comunidades teniendo en cuenta el estatuto docente y las normas especiales vigentes aplicables a tales grupos.

Sin embargo, uno de los docentes responsables de la enseñanza de la lengua Runa Shimi en la institución asegura,

“cuando yo era joven, que a mí me tocaba cumplir la guardia, yo escuchaba que hablaban que, hablaban en Quechua, pero yo como ya había estado era en la ciudad, entonces para mí era extraño, yo dije están pues repasando que bueno, pero si escuchaba que hablaban de Quechua y ya cuando llegue aquí, fue que me dijeron profe usted habla Runa Shimi, entonces yo quede gringa (dijeron), porque yo no manejaba nada, ni los saludos, ni los días de la semana, nada de eso” (Docente N° 1, 2019).

Por otro lado, afirma que “mis compañeros que están aquí dentro de la institución, tampoco digamos, manejan la lengua Runa Shimi” (Docente N° 1, 2019), lo cual significa que una de las principales características de los docentes responsables de la enseñanza de esta lengua es que a pesar de ser indígenas Yanaconas, ninguno habla, escribe o lee en esta lengua, si no que tienen conocimientos básicos de esta y es a partir de ello que se realiza la práctica y aplican el poco conocimiento que tienen de la lengua en aspectos como: saludos, despedidas, modales y en momentos en que otorgan alguna orden.

Adicional a lo anterior en la investigación se evidenció que ninguno de los docentes es licenciado o profesional lingüista, aunque todos tienen formación en alguna de estas dos categorías, solo uno tiene un corto estudio en lo que él denomina técnico en inglés.

Por otra parte, se encuentra que los tres docentes coinciden en cuestiones como: recordar lo visto en clases anteriores, acto que además lo realizan con armonía (una de las palabras clave de los indígenas Yanaconas); realizar pequeñas introducciones de lo que se va a desarrollar en clase, utilizan los dibujos como actividades de representación o de repaso y lo que se enseña, generalmente va relacionado con temas que les permite reconocer su identidad como Yanaconas.

Así mismo, se evidencia igualdad de pensamiento de los docentes en cuanto a sus técnicas en la búsqueda de motivar a los alumnos para que se interesen por atender a la clase, valorar la participación y el trabajo de los estudiantes y sobre todo el hecho que ellos pongan en práctica en la cotidianidad (como dicen los mismos docentes) lo “poco” que se les va enseñando, como vocabulario, saludos entre otros términos básicos. Además, cabe mencionar que en todos los niveles se encuentran niños tanto indígenas como campesinos.

Como características propias de cada docente, se evidencia en la docente No 1 (encargada de esta práctica en los grados Preescolar y Primero), que al encontrarse en un ambiente donde se involucran niños de tan corta edad, la enseñanza se da por medio de juegos, música y actividades de arte, pintura o dramatización. Aunque no se observan muchos recursos, estas actividades facilitan la práctica de la docente, ya que por los niveles en que se trabaja, los materiales los crea con los mismos estudiantes, haciendo de esta clase vivencial, participativa y dinámica; sin embargo, la clase se realiza solo una vez por semana y tiene una duración de tan solo dos horas.

En cuanto a la docente No 2 (encargada de la práctica en los grados Segundo, Tercero, Cuarto y Quinto), se puede decir que al utilizar la dinámica de realizar actividades diferentes en cada nivel permite mostrar su concientización de la diferencia de edad y desarrollo existente en los niños y las niñas en estos niveles; sin embargo esta dinámica dificulta un poco en los estudiantes, la comprensión y entendimiento de lo que se enseña ya que la docente se ve obligada a atender preguntas de diferente índole en un mismo momento, lo cual evita que esté más pendiente del desarrollo de cada una de las actividades, sobre todo con los niños y niñas de los niveles más bajos que necesitan un mayor seguimiento.

Por razones de tiempo y la diferencia de niveles, la docente No 2 tiene el duro trabajo de asistir en la enseñanza de la lengua a los 4 niveles al mismo tiempo y solo dos horas por semana, razón por la cual complica quizás un poco la práctica de la docente a quien se le pueden escasear las posibilidades de aplicar diferentes técnicas de enseñanza del Runa Shimi en estos grados. No obstante, la docente tiene en cuenta la revisión del cuaderno como aspecto importante y cómo garantía del trabajo de sus estudiantes a quienes les asigna trabajos para terminar o desarrollar en casa.

Apropósito del docente N°3 encargado de desarrollar esta práctica de enseñanza con todos los estudiantes de bachillerato, busca la forma de que sus estudiantes desarrollen habilidades de escucha y escritura de la lengua, cuando lanza frases en Runa Shimi que él mismo crea y espera que ellos la escriban correctamente asesorándose de ello con la revisión y explicación clara, es en esa dinámica en que se desarrollan sus clases, pero la conceptualización de los temas, los realiza por medio de dictados y en español. Por otra parte, el docente decide no dejar actividades para desarrollar en casa, con el argumento de que los estudiantes no las desarrollan. En el desarrollo de las clases del Runa Shimi en el bachillerato se evidencia el uso del tablero, los cuadernos de los estudiantes y el computador como ayuda tecnológica para la enseñanza de este.

7.2 Recomendaciones

De acuerdo a lo vivido en el desarrollo del trabajo investigativo, cabe resaltar la acertada estrategia que se toma para la enseñanza de la lengua Runa Shimi por medio de la práctica, puesto que como se ha mencionado anteriormente, el aprendizaje de una lengua materna resulta inicialmente desde la práctica en la familia y en un su propio contexto social y cultural, proveniente de experiencias e ideas que se involucran en estos mismo espacios; razón por la cual el trabajo tienen carácter epistemológico *Empirista-Idealista*. sin embargo, se puede decir que esta es susceptible de mejorar teniendo en cuenta que los docentes de la lengua son responsables de otras líneas de investigación en los mismos cursos, su uso podría ser constante en todas estas, es decir, que todas las clases se realicen desarrollando los trabajos, talleres, y de más utilizando la lengua Runa Shimi.

Igualmente es importante sugerir, que la enseñanza de la lengua Runa Shimi podría tener alto nivel de mejoramiento, si para esta práctica se tiene en cuenta la diferencia de niveles escolares, ya que esta técnica permite que cada estudiante vaya desarrollando su habilidad de hablar, escribir y escuchar la lengua de acuerdo con su nivel cognitivo para que el proceso de aprendizaje no pueda resultar forzado para algunos o lento para otros.

Por otro lado, sería de gran ayuda tanto para el docente como para los estudiantes, si el docente evalúa (sin importar la técnica pero que le permita identificar) el nivel de conocimiento que sobre la lengua tiene cada curso, con el fin de tener un punto de referencia, no solo de lo que se debe enseñar, sino también de lo que se debe reforzar.

Por último, es necesario reconocer el impacto que puede hacer en el mejoramiento de la enseñanza y por ende del aprendizaje del Runa Shimi en la institución si se dispone de un docente con conocimientos lingüísticos o Kichwa hablante, ya que puede enseñar la lengua a los docentes para que esta pueda estar presente en todas las líneas de investigación propuestas en el PEC y su práctica se dé de manera constante.

Por otro lado, porque pueda que las clases sean un poco más dinámicas y provechosas en cuanto al contenido y el conocimiento que se desea transmitir, de esta manera tanto lo enseñado como lo aprendido puede ser más representativo y retentivo, lo cual facilitaría el aprendizaje continuo.

8. Conclusiones

Elaborar este trabajo investigativo a partir del estudio de caso, permitió establecer las diversas características que en los docentes se pudiesen evidenciar, teniendo en cuenta que ésta metodología permitió ver, leer y escuchar a los docentes en y desde sus experiencias como responsables de la práctica de enseñanza del Runa Shimi en la Institución Yachay Wasi Runa Yanakuna.

Del mismo modo, es pertinente resaltar la importancia de la comprensión de términos como etnoeducación, Identidad e Interculturalidad, si se opta por realizar un trabajo, un ejercicio o una investigación de cualquier índole dentro de un grupo o etnia con lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir, ya que son aspectos que permiten comprender sus realidades, y la Práctica Pedagógica para identificar el proceso de enseñanza de su lengua, si es éste su tema a estudiar.

Por otro lado, los resultados que surgieron en la elaboración de este ejercicio de investigación permiten dar cuenta no solo que la comunidad Indígena Yanacona de San Agustín se encuentra en la lucha constante del fortalecimiento de la identidad de su cultura, y del desarrollando y cumpliendo con uno de los principios de la etnoeducación como lo es la diversidad lingüística.

En este sentido, se puede mostrar que en la búsqueda de la Caracterización de las prácticas pedagógicas que se están desarrollando con estudiantes de la Institución Educativa Yachay Wasi Runa Yanakuna (Casa de Saber del Hombre Yanacona), de la comunidad indígena Yanacona de San Agustín, Departamento del Huila, en la búsqueda de la apropiación de la lengua Runa Shimi como lengua propia, ninguno de los docentes es Kichwa hablante o profesional lingüista, es por esto que esta lengua vernácula solo se usa cotidianamente en aspectos como, saludos, despedidas, modales y en momentos en que otorgan alguna orden.

Otro de los aspectos relevantes que caracteriza a los docentes de la institución es que están en constante diálogo con lo visto en clases anteriores, acto que además lo realizan con

armonía (una de las palabras clave de los indígenas Yanaconas); realizan pequeñas introducciones de lo que se va a desarrollar en clase, utilizan los dibujos como actividades de representación o de repaso y lo que se enseña, generalmente va relacionado con temas que les permite reconocer su identidad como Yanaconas; buscan motivar a los alumnos para que se interesen por atender a la clase y valoran la participación y el trabajo de los estudiantes y sobre todo el hecho que ellos pongan en práctica en la cotidianidad.

Finalmente, puedo contar desde mi experiencia como autora del trabajo de investigación, que a pesar de ser miembro de la comunidad, desconocía aspectos cómo, la existencia de un proyecto educativo propio destinado a grupos o etnias a quienes se les denomina los “otros” de la sociedad, con derecho además al uso de un enfoque diferencial e inclusive que tiene como objetivo el fortalecimiento y la reivindicación de los usos y costumbres de estos o estas.

9. Referentes Bibliográficos

- Ariza, R. P. (1987). *El Maestro Como Investigador en el Aula. Investigar para Conocer, Conocer para Enseñar*. Sevilla.
- Astolfi, J. P. (1998). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Sevilla - España: Paloma Espejo.
- Calvo, G., Abello, M. C., & Báez, C. P. (2008, Agosto 23). *¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital*. Consulté le Agosto 20, 2018, sur <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021687011>
- Calvo, G., Abello, M. C., & Báez, C. P. (23 de Agosto de 2008). *¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital*. Recuperado el 18 de Noviembre de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021687011>
- COLOMBIA, C. D. (8 de Febrero de 1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*. Recuperado el 12 de Febrero de 2019, de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Comunidad Yanakuna San Agustín, H. (2012). *PROYECTO EDUCATIVO INTERCULTURAL SUR DEL HUILA P. E. C*. Recuperado el 03 de Abril de 2018
- Díaz, C. Á., & Amaya, G. F. (s.f.). *LA DIDÁCTICA: UN CAMPO DE SABER Y DE PRÁCTICAS*. Recuperado el 17 de Noviembre de 2018, de <https://es.scribd.com/document/101851074/Un-Campo-de-Saber-y-de-Pr-Cticas>
- Docente N° 1. (04 de abril de 2019). Entrevista. (M. C. Vargas, Entrevistador)
- Educación, R. d. (Diciembre de 2010). *SUMARIO DE LA SECCIÓN MONOGRÁFICA, Identidad y Educación*. Recuperado el 14 de Abril de 2019, de <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353.pdf>
- Giménez, O. A. (Octubre de 2006). *LA RECUPERACIÓN DE LA LENGUA ANCESTRAL DE LOS YANACONAS*. Recuperado el 16 de Octubre de 2018, de https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=5sIowVGd-RcC&oi=fnd&pg=PA7&dq=lenguaje+yanacona&ots=CGwIgKU3i1&sig=aOu9EiuN_VTr_aqmAg-sKYRFTri#v=onepage&q=lenguaje%20yanacona&f=false.
- Guido, S. P., García, D. P., Lara, G. A., Jutinico, M. D., Benavidez, A. L., Delgadillo, I. S., et al. (2013). *Experiencias de Educación Indígena en Colombia: entre prácticas*

pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos. Consulté le Septiembre 1, 2018, sur
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/7865/libro%20experiencias%20educacion%20indigena%20%28digital%29%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Landazabal, J. I. (1990). *Etnioeducación Conceptualización y Ensayos*. Bogotá: Producciones y Divulgaciones Culturales y Científicas.
- Leal, A. Z. (2006). TRES TIPOS DE SABER DEL PROFESOR Y COMPETENCIAS: UNA RELACIÓN COMPLEJA. *Articulos Arbitrados* , 225 - 232.
- Marcús, J. (2011). APUNTES SOBRE EL CONCEPTO DE IDENTIDAD. *Intersticios, Revista Sociológica de Pensamiento Crítico* , 107- 114.
- NACIONAL, M. D. (18 de Mayo de 1995). *DECRETO 804 DE 1995* . Recuperado el 01 de Octubre de 2018, de http://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva-intercultural/Documentos/dec_804_de_1995.pdf
- Nacional, M. d. (12 de Julio de 2010). *Decreto No 2500*. Recuperado el 2 de Octubre de 2018, de www.mineducacion.gov.co/1621/articles-239752_archivo_pdf_decreto2500.pdf
- Nacional, M. d. (12 de Julio de 2010). *Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado el 13 de Febrero de 2019, de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-239752_archivo_pdf_decreto2500.pdf
- Ochoa, R. F. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Padron, J. (2007). *Tendencias de la Epistemología de la Investigación Científica en el Siglo XII*. Recuperado el 4 de Septiembre de 2018, de Sistema de Información Científica Redalyc Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102801>
- PÁEZ, A. P. (Agosto de 2016). *Repositorio Universidad Pedagógica*. Recuperado el 13 de Febrero de 2019, de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1030/TO-19586.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Páramo, P. (2011). *La investigación en Ciencias Sociales: Estrategias de Investigación*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia departamento de Publicaciones y Comunicación gráfica.

- Perico, D. L., Calvache, J. L., & Riveros, M. C. (Junio de 2015). *IDENTIDAD CULTURAL, UNA CUESTIÓN DIGITAL: ESTUDIO DE CASO SOBRE IDENTIDAD, TECNOLOGÍAS DIGITALES Y ETNOEDUCACIÓN*. Recuperado el 16 de Octubre de 2018, de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/641/TO-18338.pdf?sequence=1&isAllow%C3%89nfasis>
- Quiñones, N. E., & Cely, N. A. (2018). IDENTIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN EN PAULO FREIRE: REFLEXIONES EN TORNO A ESTOS CONCEPTOS. *Rhela* , 25-40.
- Saldarriaga, O. (2003). *Prácticas y Teorías de la pedagogía Moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- STAKE, R. E. (1999). *Investigación con estudio*. Recuperado el 16 de Octubre de 2018, de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Vargas, C. A. (2016). *Etnicidad y movilización política: la reconstrucción territorial y cultural en el resguardo yanacona de San Agustín en el departamento del Huila*. Recuperado el 1 de Septiembre de 2018, de <https://eprints.ucm.es/37871/1/T37264.pdf>
- Walsh, C. (Diciembre de 2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Recuperado el 15 de Abril de 2019, de <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>
- Zuluaga, O. L. (1999). *la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, Un objeto de saber*. Recuperado el 13 de Noviembre de 2018, de <http://files.practicapedagogica.webnode.es/200000036-e3befe4b91/Pedagogia%20e%20historia%20Zuluaga.pdf>