



Orígenes da Deficiência no Território Rural Multiétnico de Letícia Amazonas¹

Adriana Elena Mendoza Aguilar² ✉

Escuela Normal Superior "Marceliano Canyes Santacana, Colombia
Grupo de Investigación HISULA – UPTC
 <https://orcid.org/0000-0001-5414-9749>



Artículo de investigación

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.17523>

Historia del artículo:

Recibido: 12/12/2023
Evaluado: 15/03/2024
Aprobado: 27/03/2024
Publicado: 21/04/2024

Cómo citar este artículo:

Mendoza Aguilar, Adriana Elena. "Orígenes da Deficiência no Território Rural Multiétnico de Letícia Amazonas" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.26 no.43 (2024).

Resumo

Objetivo: O artigo faz parte da tese intitulada: Currículo Multicultural Dialógico em Território Indígena, para Alunos com Aprendizagens Diversas em Leticia Colômbia, tem como objetivo comparar as origens da deficiência a partir da visão de mundo e da educação multicultural em território étnico, na zona rural de do município de Letícia.

Originalidade/ contribuição: Esta contribuição investigativa permite tornar visíveis os direitos identitários a partir da visão de mundo da diversidade étnica e dar reconhecimento às nomeações e conceitos do multiculturalismo.

¹ Este documento es parte del proyecto investigativo de tesis doctoral "Currículo Etnoeducativo Multicultural Rural para Estudiantes con Aprendizajes diversos en territorio Indígena de Leticia Amazonas" Financiado por Minciencias, becas doctorales del bicentenario.

² Especialista en Pedagogía de la Recreación Ecológica, Doctoranda en Ciencias de la Educación Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente Escuela Normal Superior "Marceliano Canyes Santacana Colombia. Directora Semillero Inclusión y Aprendizajes Diversos – Grupo de investigación: HISULA. Mail: adriana.mendoza02@uptc.edu.co

✉ **Correspondencia/Correspondence:** Adriana Elena Mendoza Aguilar. Carrera 4c 10 # 3A-31 Barrio Tauchi casa 42. Leticia Amazonas Colombia. Mail: adrianamendoza372@gmail.com

Método: A base epistemológica do objeto de estudo é a hermenêutica com denso escopo descritivo, trata-se de uma pesquisa qualitativa com desenho de Pesquisa-Ação (IA), com desenho etnográfico-multicultural e abordagem hermenêutica histórica.

Estratégias/coleta de dados: Para realizar esta pesquisa, utiliza-se a técnica de entrevista etnográfica, dirigida a pessoas e comunidades conhecedoras pertencentes a grupos étnicos como Magüta ou Ticuna, Murui ou Huitoto, Kukamie Kukamiria, Yaguas e Yucuna, que estão localizados em instituições rurais de ensino indígena.

Conclusões: A deficiência no território dos povos indígenas pertencentes ao município de Leticia, na Amazônia colombiana, apresenta diferenças quanto à sua própria nomeação em cada idioma; Por outro lado, a origem da deficiência, ou melhor, entendida como defeito, tem em comum o fato de andar de mãos dadas com a visão de mundo e as práticas ancestrais que têm ocorrido por meio de narrativas de geração em geração, nas quais coincide a influência da deficiência. cosmos através das plantas, dos animais e da selva, chamada Cutipe, durante a gravidez e nos primeiros meses de vida tanto na formação física quanto mental do ser humano.

Palavras-chave: Deficiência; Multicultural; Etnoeducação; Defeito; Rural.

Origen de la Discapacidad desde Territorio Multiétnico Rural de Leticia Amazonas

Resumen

Objetivo: El artículo hace parte de tesis titulada: Currículo Multicultural Dialógico en Territorio Indígena, para Estudiantes con Aprendizajes Diversos en Leticia Colombia, tiene como objetivo comparar los orígenes de la discapacidad desde la cosmovisión y la educación multicultural en territorio étnico, en la zona rural del municipio de Leticia.

Originalidad/aporte: Este aporte investigativo permite visibilizar de derechos de identidad desde la cosmovisión en la diversidad étnica y dan reconocimiento a las nominaciones y conceptos propios desde la multiculturalidad.

Método: La base epistemológica del objeto de estudio es la hermenéutica con alcances descriptivos densos, es una investigación de tipo cualitativa con un diseño investigación Acción (IA), con un diseño etnográfico-multicultural y enfoque histórico hermenéutico.

Estrategias/recolección de información: Para la recolección de datos de esta investigación se utiliza la técnica entrevistas etnográficas, dirigidas a sabedores y comunidades pertenecientes a grupos étnicos como el Magüta

o Ticuna, Murui o Huitoto, Kukamie Kukamiria, Yaguas y Yucuna, que se encuentran ubicados instituciones educativas indígenas rurales.

Conclusiones: La discapacidad en territorio de pueblos originarios pertenecientes al municipio de Leticia de la Amazonía colombiana tiene diferencias en cuanto a la nominación propia en cada lengua; por otra parte, el origen de la discapacidad o más bien entendida como defecto, tienen en común que van de la mano con la cosmovisión y prácticas ancestrales que se han dado a través de las narrativas de generación en generación, en las que coinciden la influencia del cosmos a través de las plantas, animales y la selva, llamado Cutipe, durante el embarazo y los primeros meses de vida en la formación tanto física como mental del ser humano.

Palabras Claves: *Discapacidad; Multicultural; Etnoeducación; Defecto; Rural.*

Origin of disability in the rural multiethnic territory of Leticia, Amazonas

Abstract

213

Objective: The article is part of the thesis entitled: Dialogic Multicultural Curriculum in Indigenous Territory for Students with Diverse Learning in Leticia, Colombia. Its objective is to compare the origins of disability from the cosmovision and multicultural education in this ethnic territory, the rural area of Leticia.

Originality/contribution: This research contribution makes visible the identity rights of ethnic diversity and cosmovision, as well as recognizes the ways of naming the world and the concepts rooted in their multiculturality.

Method: The epistemological basis is hermeneutic with dense descriptive scopes. It is a qualitative study of the action-research type, with an ethnographic-multicultural design and a historical-hermeneutic approach.

Information Strategies/Data Collection: this research has used the technique of ethnographic interviews directed to knowledge keepers and communities belonging to ethnic groups such as the Magüta o Ticuna, Murui o Huitoto, Kukamie Kukamiria, Yaguas, and Yucuna, which are located in rural indigenous educational institutions.

Conclusions: Disability in the territory of native peoples belonging to the municipality of Leticia in the Colombian Amazon has naming differences in each language; on the other hand, the origin of disability, also understood as a defect, is related to the cosmovision and ancestral practices that are transmitted orally from generation to generation. These narratives agree on the influence of the cosmos -through plants, animals, and the jungle, called Cutipe,- during pregnancy and the first months of life on the physical and mental formation of the human being.

Keywords: *Disability; Multicultural; Ethnoeducation; Disability; Rural.*



Introdução

Como ideologia da globalização capitalista, o eurocentrismo apoia uma história única de desenvolvimento e uma concepção produtivista do mesmo, baseada na imposição de modelos de desenvolvimento inadmissíveis para a realidade dos povos do Sul. O debate que se apresenta sugere passar da colonização do conhecimento ao conhecimento transformador e emancipatório; busca propostas de transição para outro mundo e assume a pluralidade de análises e perspectivas. Portanto, a epistemologia ocidental não coexiste como única epistemologia, apesar da sua hegemonia. É fundamental reconhecer epistemologias diversas que, como sistemas de pensamento, se expressam nas linguagens e nos modos de viver na diversidade dos povos. As epistemologias do sul, propostas por Boaventura de Sousa Santos, reflexões interessantes para entregar propostas locais que nos permitam reconstruir e expressar escolhas legítimas para uma sociedade mais justa e livre.³

A epistemologia do sul significa o anúncio de novos processos de fundação e valorização do conhecimento autêntico, científico e não científico, e de novas relações entre diferentes saberes a partir das práticas de grupos sociais que sofrem a desigualdade e a discriminação engendradas pelo sistema capitalista e pelo colonialismo. Um sul anticolonial.

214

Para desenvolver as epistemologias do Sul, fragmenta-se a partir de três premissas, que são as seguintes: a) a compreensão do mundo é muito mais ampla do que a compreensão ocidental do mundo; b) a diversidade do mundo é infinita: diferentes formas de pensar, sentir, agir, diferentes formas de relacionamento; c) a diversidade do mundo não pode ser monopolizada por uma teoria geral. Portanto, devem ser buscadas formas plurais de conhecimento.⁴

São consideradas diferentes modalidades da educação formal, uma delas refere-se à educação rural, cenário diferente do urbano; Neste sentido, faz-se referência não só à localização no espaço, mas também aos elementos essenciais que se inter-relacionam, através do diálogo de aprendizagem intercultural com as pessoas que pertencem ao território. A aprendizagem intercultural ocorre nos territórios, são espaços espirituais originais através de experiências, de convivência e onde as pessoas convivem, de forma interdependente com diversas espécies da natureza, num processo histórico de construção, reconstrução, desconstrução e onde a busca permanente por um horizonte de plenitude, cooperação e harmonia; Contudo, são também espaços de contradição, de tensões, de lutas, de oposições com o propósito final de fundar uma sociedade sob parâmetros explícitos partilhados ou com a predominância de algum.

3 Boaventura de Sousa Santos, *Introducción: las epistemologías del sur*. En: *IV Training Seminario de Jóvenes Investigadores en Dinámicas Interculturales* (Portugal: Colección Monografías CIDOB Ediciones, 2000), 11-22.

4 Boaventura de Sousa Santos, *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del sur* (Venezuela: Ediciones IVIC, 2010), 190.

No contexto rural, o encontro dos seres humanos com as suas tradições, culturas e presença de mundos enraizados como parte de uma sociedade é necessário para o progresso em direção a uma educação transformacional, sem imposição da cultura dominante. Dentre as principais características da escola rural, que são detalhadas com os agentes envolvidos: professores, alunos e família-comunidade no processo de aprendizagem essencial para o desenvolvimento educacional. Cada componente essencial que possuem enriquece o aprendizado do aluno.⁵

O professor rural valoriza o território e doa o seu potencial renovador tanto no âmbito pedagógico como no econômico e humano. Na promoção do desenvolvimento equilibrado e razoável, na promoção da igualdade e da diversidade social e na sobrevivência de valores rurais e globais como a vida, a fraternidade e o amor ao seu povo e ao território que habita. A educação rural na sua essência valoriza a diversidade dos alunos, primeiro como seres humanos únicos e, caso se encontrem em situação de deficiência, consideram as suas particularidades e colectivamente, há uma organização nos níveis educativos que convergem num espaço e num tempo, onde são partilhadas. de acordo com seus ritmos e formas de aprender.

Mais do que um currículo inclusivo, é fundamental no território indígena observar que ele possui princípios norteadores próprios, sua abordagem, materiais didáticos reconhecidos no contexto, que demonstram a sinergia entre indigeneidade-deficiência e interculturalidade, onde o etnoeducador que valoriza seu território, visão de mundo e multiculturalismo, dando conta de estratégias que a partir da sua própria experiência têm aplicado no quotidiano, que respondem à sua cultura e, desta forma, contribuem para fortalecer uma autêntica educação territorial que, através dos etnoeducadores nas suas práticas pedagógicas, com acompanhamento de alunos com deficiência, onde são coletados saberes sábios a partir da observação e do diálogo permanente em busca do rigor científico, da triangulação de dados que emergem das construções de sentido sedimentadas e das posições do referencial teórico provisório, como o clássico *A pedagogia científica italiana* de Montessori e a abordagem norte-americana, especificamente a do Desenho Universal para a Aprendizagem –DUA.

Após ingressar no departamento do Amazonas, os formadores são 751 professores, dos quais 518 pertencem ao município de Letícia e 197 pertencem à zona rural e apenas 22 são responsáveis por um aluno com deficiência em vários níveis de ensino.⁶ 11% dos professores rurais formam alunos com deficiência: física, sensorial, mental, cognitiva. 6% dos alunos estão no nível primário. Assim, dentre as quatro instituições de ensino rural indígena do município de Letícia, solicita-se à Instituição de Ensino Indígena “Francisco José de Caldas” que autorize o acesso para a realização do trabalho de campo, onde os participantes do estudo são quatro professores que lecionam para quatro alunos com deficiência nos níveis primários.

A partir da reflexão e do olhar com base na realidade internacional, existem diferentes organizações que têm sido fiadoras e protetoras da inclusão das pessoas com deficiência, como a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização Mundial da Saúde (OMS), entre outras, cujo propósito é a unificação

5 Claudia Peirano, Swapna Puni Estévez & María Isabel Astorga, “Educación rural: oportunidades para la innovación”, *Cuadernos de Investigación Educativa* vol. 6, n.º1 (2015), 53-70. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643896004>

6 Sistema de Matrícula SIMAT, mayo de 2022, Departamento de Amazonas.



da deficiência, colaborando assim com a elaboração de relatórios, comissões e instrumentos e contribuindo assim para novas políticas estatais inclusivas nos países que favorecem a população.

Da visão de pesquisadores de Abya Yala como Romualdo, Lapierre, Moctezuma, Escobedo e Yarza (2023) propõem que devemos avançar para uma acessibilidade intercultural que integre uma ampla gama de meios e formatos, como sons, grafias, línguas ancestrais, descrições de imagens, mapas e linguagem gestual, numa experiência hipermídia, convidando-nos a descolonizar as nossas próprias categorias e significados, paradigmas e metodologias sobre a “deficiência”, conectando-se com outras histórias, memórias e línguas que reivindicam a infinita pluralidade de ontologias e epistemes que coexistem na Mãe Terra⁷, nesse sentido, a pesquisa contribui com nomeações do território e das narrativas que se entrelaçam em torno da deficiência.

A inclusão, especificamente na Colômbia, começa a defender os direitos das pessoas, especialmente quando a deficiência está presente. Tanto na constituição de 1991 como na Lei Geral de Educação, 115 (1994), o sistema educacional colombiano reconhece os direitos das pessoas com deficiência, permitindo-nos vislumbrar a realidade do caso dentro das instituições educacionais da Colômbia. Posteriormente, a Lei 1618 (2013) garante o pleno exercício dos direitos das pessoas com deficiência em áreas como saúde, educação, transporte, participação, moradia, entre outras. Nesse mesmo sentido, é criado o decreto regulamentador 1421 (2017), que enquadra políticas específicas para o setor educacional que conceitua e direciona estratégias a serem implementadas com alunos com deficiência, e por fim a Lei 2216 (2022), onde se promove uma educação inclusiva que permite o desenvolvimento integral de meninas, meninos, adolescentes e jovens com distúrbios específicos de aprendizagem. Todos os regulamentos acima mencionados respondem às recomendações do Comitê das Nações Unidas para os Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência (2016).

O cenário educacional atual considera modalidades oriundas da educação formal, uma delas é aquela ministrada em comunidades educacionais rurais. A educação rural é um cenário diferente do urbano, neste sentido não se refere apenas à localização no espaço e à localização, mas também àqueles mundos essenciais que estão inter-relacionados, onde se considera o diálogo territorial da aprendizagem intercultural onde várias espécies naturais juntamente com os seres humanos coexistem num processo milenar de construção, reconstrução e desconstrução de cooperação e harmonia; Contudo, são também espaços de contradição, tensões, lutas, oposições entre seres humanos e grupos.⁸

Os espaços de encontro entre tradições, culturas e naturezas que estão enraizadas no ser humano, como parte de uma sociedade, exigem uma educação transformadora, sem a imposição de culturas dominantes, em espaços que tenham um capital cultural diferente dos alunos que se encontram nas áreas urbanas. comunidades educativas.⁹ O setor etnoeducativo rural é diverso e por isso nos lembra de cuidar e respeitar as suas particularidades, daí a

7 Zoila Romualdo Pérez, Michelle Lapierre, Andrea Moctezuma Balderas, Xóchitl Escobedo y Alexander Yarza de los Ríos, *Discapacidad en los pueblos indígenas y originarios de Abya Yala. Un giro decolonial, intercultural y crítico* (Buenos Aires: CLACSO, 2023).

8 Guillermo Williamson, *Una experiencia de educación rural en el territorio* (Chile: De tranapunte, 2018).

9 Amodi y Aragués, 2014.

obrigação de desenhar um currículo inclusivo que emerge dos conhecimentos ancestrais locais, das experiências quotidianas, das práticas culturais profundamente enraizadas e da ecologia. diálogo epistêmico de saberes dos próprios professores que nos permitem reconhecer, identificar e desenhar um currículo específico para os povos indígenas amazônicos e assim abordar práticas pedagógicas inclusivas autênticas que contenham o Projeto Educacional Comunitário articulado com recursos didáticos etnoeducacionais utilizados para responder eticamente aos aprendizagem de alunos com deficiência.

Por outro lado, é fundamental analisar os processos educativos de inclusão nas escolas rurais.¹⁰ Conhecer a visão de mundo, a cultura e as crenças dos professores etnoeducadores dos povos indígenas amazônicos, e através do diálogo permanente do conhecimento com os paradigmas educacionais, na base, que são o eixo do percurso, afastar-se dos modelos mecanicistas hegemônicos e ser capaz de investigar dentro da pedagogia científica Montessori e do desenho universal da aprendizagem CAST, onde o conhecimento adquirido contribui para o seu próprio currículo inclusivo, e promove a recuperação dos direitos educacionais para crianças étnicas com deficiência e, portanto, avança para uma epistemologia do sul, tem outra ecologia de saberes humanistas mais próximos das histórias das culturas ancestrais e das suas próprias identidades, sem perda das suas transformações.¹¹

Os resultados da pesquisa poderão revelar o currículo inclusivo amazônico presente nas práticas pedagógicas rurais, ser analisado em profundidade a partir do conhecimento ocidental e do Norte global e poder resgatar ferramentas em princípios institucionais, conteúdos curriculares e conteúdos didáticos que protejam o direito à participação, diversidade, equidade, qualidade e interculturalidade dos alunos com deficiência do ensino primário. Dessa forma, evitamos a reprodução de um modelo de escolarização autocontido, rígido e fechado, onde o aluno indígena com deficiência ficou limitado ao seu âmbito geográfico e cultural e tendo como única opção a permanência em um local, com determinados conhecimentos . históricos e culturais específicos, e não proporcionam as condições para a livre circulação de potencialidades sem restrições ou fronteiras imaginárias e reais de colonização.¹²

O conceito é retomado da Igreja Católica como forma de contrastar a definição que do capítulo bíblico 9 de João diz: “Ao passar, Jesus viu um homem cego de nascença. Seus discípulos lhe perguntaram: “Mestre, quem pecou para ficar cego: ele ou seus pais?” Jesus respondeu: «Isto não é porque ele ou seus pais pecaram, mas para que se façam nele algumas obras de Deus, e de maneira muito clara; Portanto, este conceito não está ligado à punição pelo pecado cometido pelos pais, mas sim para que as pessoas tenham uma melhor atitude perante a diferença.

10 Diana Elvira Soto Arango, *La maestra rural en Colombia. Historias de vida de maestras. Medios del siglo XX* (Tunja: Fundación FUDESA), 2014, 12.

11 Boaventura de Sousa Santos, *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del sur* (Venezuela: Ediciones IVIC, 2010), 190.

12 Próximo de perder sus cualidades étnicas. Ofrecer las condiciones para que así suceda es ese objetivo que se ha dado en llamar la interculturalidad.



Imagem 1. Representação artística do paralelo teórico entre o eurocentrismo, o norte global e as epistemologias cosmogônicas do sul, em torno da deficiência e das aprendizagens diversas no território indígena



Fonte: Imagem criada pela autora, 2022

1. Inclusão e deficiência no território dos povos indígenas

O cuidado às pessoas com deficiência e a concepção de educação inclusiva na Colômbia está refletido na constituição política, especificamente na Lei 115 (1991), no decreto 1421 (2017).¹³ onde está regulamentado o atendimento aos alunos com deficiência e é definido “como um processo permanente que reconhece, valoriza e responde de forma pertinente à diversidade de características, interesses, possibilidades e expectativas de meninas, meninos, adolescentes, jovens e adultos e promove o seu desenvolvimento, aprendizagem e participação, com os seus pares, num ambiente de aprendizagem comum, sem qualquer discriminação ou exclusão, e que garante, no quadro dos direitos humanos, o apoio e os ajustamentos razoáveis necessários no seu processo educativo, através de práticas, políticas e culturas que eliminem as barreiras existentes no ambiente educativo”, o que implica repensar as práticas pedagógicas tradicionais e incorporá-las como estratégias educativas que respondam ao território.

13 Ministerio de educación de Colombia. Decreto 1421. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 29 de agosto de 2017, 5.

A partir das pedagogias do Sul e da visão de mundo dos povos indígenas, é fundamental reconhecer os seus próprios saberes, as suas epistemes e cosmogonias para respeitar as subjetividades. Cada povo interpreta os processos e situações que vivencia e a presença da deficiência “é uma palavra e um conceito estranho, imposto, exógeno (...) as subjetividades dos indígenas com deficiência emergem num cadinho: entre montanhas, plantas sagradas, cantos, energias e espíritos;²⁰ Por isso, cada povo, cada território tem em si uma visão de mundo única para interpretar as diferenças e nomeá-las, pois deve-se levar em conta que cada povo nativo pertence a famílias linguísticas diferentes como Caribe e Arawak.

Professores em formação que cursam o terceiro e quinto semestre do programa de formação complementar da Escola Normal Superior “Marceliano Canyes Santacana” e pertencem a diferentes povos indígenas do Amazonas mencionam verbalmente e por escrito o nome que atribuem a algumas deficiências nomeadas no Ocidente em sua língua original, ressaltam que não identificam os conceitos exatos, mas sim pelas suas características ou atributos.

Tabla 1. Tabela comparativa da forma de nomenclatura de algumas características físicas de algumas pessoas, proposta por professores em formação da Escola Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana, pertencentes a etnias do departamento do Amazonas.

Português - oeste	Murui	Magüta	Kukama	Yucuna	Andoke	Bora
Deficiência - defeito	Aidaiza Ai: es da: así za: se volvió /criatura	Üe: persona	Awa Aikua Awa: Persona Aikua: Enferma	Api- chaka'la (defecto) In- au'ke (persona)	Paa hoø Paa yofi ix	
Gago, língua gaga	Gogoma - gogodino	Moünga (tartamudo) Tama deaé, ngea (sordo mudo)	Mushantu	Ma'amachi	Fáfasex	Múh- dúrah ijjúvábé
Paralisado	Kudi buineima Buinazeni/ zeniro	Bara para (inválido) Türaachí (débil) Bāra - āchamüā (débil del cuerpo) Nnanechigü (se arrastra)	Murukakan	Pajlua'chu ya'ko Kamachá - Naporí Cunka chira'lo	Siefxø	Cóhbé- núbé
Sem pé coxo	Moneiyei- kono	Wii pa rá (una pierna) Ti ngainakuü (está cojo) Ngaineküe (tambaleando los pies)	Kupitaka	Kojo'takeja- ru (femenino) Kojo'takeja (masculino)	Hodekaø	Múh- dúrah úyébét

20 Alexander Yarza de los Ríos y Zoila Romualdo Pérez, *Discapacidad en los pueblos indígenas y originarios de Abya Yala* (Colombia: CLACSO, 2023).

Português - oeste	Murui	Magüta	Kukama	Yucuna	Andoke	Bora
Provavelmente feio, deformado, desagradável, nada	Ecofaiyaño	Chiei-chiün (muy feo) Chie (feo)	Aitse	Pu'wareni (masculino) Pu'ware-rú (femenino)	Beikéo	Neéhní
Surdo	Kakañede	Tama nã inü (no escucha) Jaü-chie (sordo)	Upatu	Me'wǰírú Mewirru –unka jéma'la	Ibeiø	Yéébtótú
Cego	Kíoñedimie	Tama na daü (cego, no mira) Taa niü ni ya dau ngeetü (si nojo)	Chichima Chichima	Meljúrú Meljuru – (unka amala)	lakø	Ayúúva-ratúh
Malformação	Fieni Fínoka	Chiri ta ira Chie	Aputaka	Pu'waré jewi-ña ko riilúwa Inauke unka pala ñapatakho-ja kalo	Hoø	Nehníñej píiviéh
Vesgo	Kecha – kechatoma – fizido jizuma	Toetü	Yapara	Pi'chuju ijlarí	Nasom-brakéo	Múndúrah uyébét
Não fala Mudo	Uriñedimue	Boré	Upatu	Manumaru		
Inclusão. Todas as pessoas			Y+anukapan	Pajluachu Pitukeja (todas las personas)	P[]a A monomaix	
Síndrome Down			Y+atiríkan	Kachuaja naku wepika	ʃKANeka yófi	
Sem cabeça	Kafeníño	Nã naerú	Tima y+akí	Mewila'ru	Itaø	
Não aprende	Onoiaka-ñede	Tama cukua	iyíma (Olvidadizo) Kaniu (lento)	Méwikaji	Homokajidoniø	

Fonte: Elaborado pela autora.

A deficiência como conceito não existe nas comunidades indígenas às margens do rio Amazonas, para o indígena brasileiro conhecedor Magüta (Fermín 2022)²¹ identifica a palavra mais semelhante que é defeito para o que traduz em sua língua nativa em Womatchi, que significa, wo: defeito e matchi: carne, isso é interpretado como “defeito de carne”, portanto através do canteiro “Inclusão e aprendizagem de pertencimento “diverso” ao grupo HISULA e à Escola Normal Superior “Marceliano Eduardo Canyes Santacana” que durante as Práticas

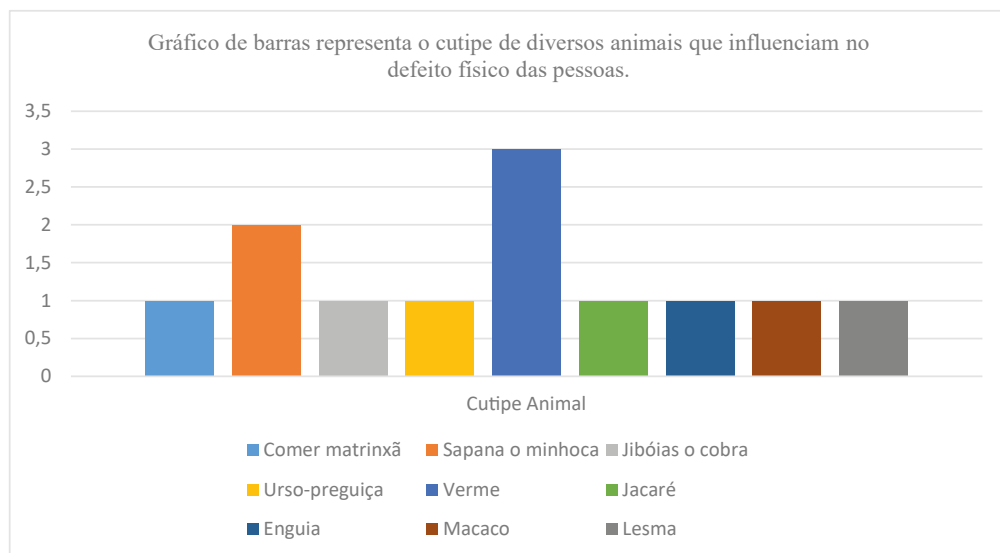
21 Atos Fermín Vasquez, sabedor del pueblo Magüta del municipio de Benjamin Constan- Brasil, en entrevista con el “Proyecto De Extensión: Formación De Profesores Da Educação Básica Na Tríplíce Fronteira Amazônica Do Brasil-Peru-Colômbia: Práticas Decoloniais E Interculturais Nas Vivências Educativas” de a Universidad Federal de la Amazonía UFAN.

Etnoeducativas Etnoeducativas Inclusivas “foram entrevistadas 17 pessoas conhecedoras?, das comunidades indígenas de Mocagüa, Macedônia, Vergel e San Antonio na zona rural do município de Letícia, dos quais 16 pertencem ao povo Magüta ou Tikuna e um ao povo Yagua onde respondem à pergunta: Por que as pessoas nascem com defeitos?²², das comunidades indígenas de Mocagüa, Macedônia, Vergel e San Antonio da zona rural do município de Letícia, das quais 16 pertencem ao povo Magüta ou Tikuna e um do povo Yagua onde respondem à pergunta: Por que as pessoas são nasceu com defeitos?²³

O conhecedor ou sabedor responde a partir de três sentidos, dos quais os dois primeiros são causados pelo cutipe²⁴ seja da natureza dos animais, dos insetos, o segundo originou-se da essência das árvores, da selva e do rio; e o terceiro sentido está relacionado às crenças socioculturais transmitidas de geração em geração ou influenciadas pela colonização, pelas epistemologias do norte global ou pelo eurocentrismo. O povo Magüta preserva a visão ancestral das influências da natureza e menospreza as explicações interculturais.

Desta forma, são apresentados três gráficos estatísticos que permitem detalhar os aspectos acima mencionados retirados da episteme de uma cidade amazônica com influência no município de Letícia, levando em consideração as variáveis assumidas a partir da própria visão.

Gráfico N° 1: Gráfico de barras representa o cutipe de diversos animais que influenciam no defeito físico das pessoas.



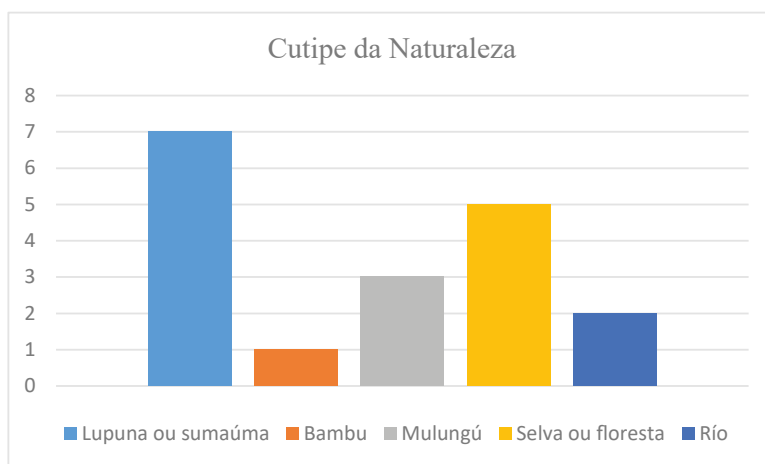
22 Elardo Jordán Parente, Serafina Barreira Ahue, Blanca León Cruz, Zaray Mozombite, José Villa, Consuelo Santos Ruiz, Jorge Cayetano, Libardo Jordan, Celinda Jordan, Olivia Villa, Monica Vasquez, Alejandrina Mozambite, Eleusteria Paima Pérez, Alfonso Moran Farias, Milagros Jordán Parente, Atos Fermín Vásquez e Anibal Samuel Del Aguila

23 O “defeito” ou “deformação” existiu e foi representado nas antigas culturas e civilizações da nossa Abya Yala

24 São filhos da natureza, quando os bebês estão no ventre da mãe absorvem o espírito de um animal, de um inseto, de uma árvore e nascem com suas características ou essências, afetando seu desenvolvimento

Segundo os saberes o cutipe animal, e quando a mãe está grávida e fica exposta ao contato com jibóias, cobras, minhocas, enguias, vermes e jacarés então o bebê nasce e cresce com dificuldade para andar; Por outro lado, quando a mãe come matrinxã (peixe nativo da Amazônia) durante a gravidez a criança nasce com a testa grande, se pegar um urso-preguiça nasce com os dedos grudados e se pegar um macaco ele nasce com dedos longos e não fica quieto, e se pega um caracol corta o umbigo. O aspecto a que mais se referem é o cutipe do verme e o do sanapa ou minhoca.

Gráfico N° 2: Gráfico que representa o cutipe a influência da natureza quanto aos motivos que causam defeitos físicos nas pessoas ao nascer, após contato com algum deles e sua influência na formação e características físicas que assume a pessoa em formação



O cutipe que ocorre pelo contato com a natureza durante a gravidez também condiciona a formação do bebê, principalmente ao passar perto ou sentar nas raízes da Lúpuna ou Sumauma, pois nas raízes dessas árvores abrigam vermes que impossibilitam a criança caminhar quando crescer, e em geral estar na selva, da mesma forma, estar na beira do rio será influenciado pelos peixes e botos cor de rosa, o que afeta sua formação física e mental.

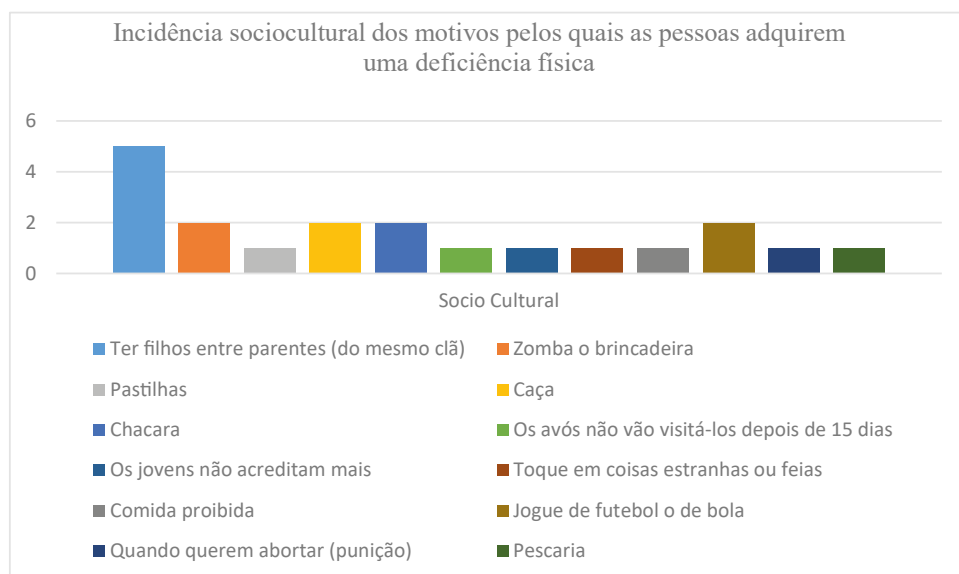
Imagem 2. Representação artística do Cutipe, elaborada pela autora.



Fonte: Elaboração da Autora, 2023

Gráfico N° 3: O gráfico de barras representa a incidência sociocultural dos motivos pelos quais as pessoas adquirem uma deficiência física

224



As crenças socioculturais transmitidas de geração em geração entre o povo Magüta respondem por diversas formas de compreensão da deficiência física e intelectual; O principal motivo é casar ou ter filhos com casais pertencentes ao mesmo clã ou família, da mesma

forma que surge como punição quando a mãe zomba de pessoa com deficiência ou não cumpre o conselho de não comer alimentos proibidos, ou ir ao chacara, ou caçar, ou pescar, já que os animais que estão nesses locais ou que os acessam caçando, são incorporados nas crianças; jogar futebol ou brincar com bola faz com que o bebê sinta dores de estômago. Além disso, quando os avós não visitam o recém-nascido nos primeiros quinze dias para conhecê-lo e ver se ele precisa de alguma oração de cura; Quando os jovens abandonam as crenças do povo ou tentam o aborto, a criança nasce com deficiência como punição pelo que a mãe queria, que ela não nascesse.

Etnoeducación

Começa no território amazônico colombiano, especialmente na zona rural do município de Letícia, com foco em um dos povos indígenas Tikuna ou Magüta, Murui, Kukamie Kukamiria e Yaguas; Neste sentido, toma-se o conceito nacional que existe sobre a Educação dos povos indígenas através da etnoeducação, que “visa fortalecer a sabedoria ancestral, a língua, as tradições e os domínios próprios e autóctones; Também está ligado ao meio ambiente, ao processo produtivo, social e cultural com respeito às suas crenças e tradições”²⁵ Isto torna a prática da etnografia, do estudo de campo ou da pesquisa de trabalho de campo²⁶, que nos permite investigar fenômenos sociais e dar sentido e valor à ancestral região amazônica.

A dimensão da etnoeducação na Colômbia inclui uma política educacional de Estado, que objetiva a identidade cultural dos povos originários, especialmente das comunidades indígenas. Desta forma, a Constituição Política da Colômbia reconhece que se trata de um sistema multiétnico e multicultural, que oficializa as línguas dos grupos étnicos em seus territórios, estabelece o direito dos povos originários com tradições linguísticas próprias à educação bilíngue. , institucionaliza a participação das comunidades na direção e administração da educação e estabelece o seu direito a uma formação que respeite e desenvolva a sua identidade cultural; Neste mesmo sentido, a Lei Geral da Educação²⁷ dirige a etnoeducação sob os princípios da integralidade, da diversidade linguística e da autonomia. Participação comunitária, interculturalidade, flexibilidade, progressividade e solidariedade.

Por outro lado, a Lei da Língua é criada²⁸ que também se baseia na constituição política e dita normas sobre o reconhecimento, promoção, proteção, uso, preservação e fortalecimento das línguas das comunidades indígenas da Colômbia e sobre seus direitos linguísticos, em relação aos seus falantes nativos, neste forma como protege as línguas nativas e coloca como principais atores desse processo, o Estado como defensor da política e dos professores do território rural amazônico, especialmente do ciclo educacional, onde dialogam e escrevem em sua língua e também genuinamente conheça a cultura coletiva.

25 Ley general de educación 115, capítulo 3 artículos del 55 al 63. Ministerio de Educación Nacional 1994

26 Aracely de Tezanos, “El camino a la profesionalización docente”. *PRELAC 1*, (2005): 60-77.

27 Ley general de educación 115 capítulo 3 artículos del 55 al 63. Ministerio de educación Nacional, 1994.

28 Ley 1381 de 2010, Ley de Lenguas.



No entanto, esta valorização identitária é aproveitada pelo movimento e pelas organizações indígenas - na forma de política cultural - para questionar, a nível nacional, o controlo cultural e administrativo.²⁹ O trabalho do etnoeducador é transcendental no contexto multiétnico e multicultural, como eixo de visibilidade e revitalização da cultura e como eixo de articulação com organizações indígenas para a criação de políticas próprias.

A etnoeducação como dimensão do trabalho nas comunidades indígenas da Amazônia, corresponde a processos endógenos de formação e socialização, de acordo com suas próprias características culturais, sociopolíticas, económicas e linguísticas, de tal forma que através deste processo permanente a internalização da ancestralidade cultural seja garantido. que coloca a pessoa no contexto de sua própria identidade.³⁰ A interculturalidade como processo e como princípio da etnoeducação e da democracia implica ter em conta elementos de relevância transcendental. Não há interculturalidade se não ocorrer no quadro do respeito cultural. A aceitação cultural que ocorre a partir do reconhecimento do outro na construção do conhecimento, da sua própria forma de pensar e organizar o seu mundo. Diálogo cultural, baseado no diálogo de saberes e saberes que permite harmonizar os princípios fundamentais de cada cultura. O enriquecimento mútuo, a interculturalidade, implica um enriquecimento mútuo das culturas que entram em contacto; Esse enriquecimento só ocorre se houver uma abertura biunívoca para a alteridade. Portanto, conclui-se que a etnoeducação é um processo de recuperação, valorização, geração e apropriação de meios de subsistência que responde às necessidades e características que a pessoa coloca sobre a sua condição.

A visibilidade dos povos indígenas nas práticas culturais através da etnoeducação e de acordo com as suas próprias características, princípios, métodos, estratégias e objectivos, incentiva os seus membros a tomarem as suas próprias decisões para a sua transformação política, social, económica e territorial, organizando projectos para a sua revitalização cultural e conservação de sua cultura e história. e também pelo reconhecimento na construção de estratégias de aprendizagem a partir da educação dos povos indígenas, para o mundo, para a estruturação de suas aprendizagens, afastando-se de perfis de subjetividades ligadas à cultura eurocêntrica globalizada que só contribui para o desenraizamento e a alienação com a cultura³¹.

Currículo

O currículo tem sido protegido pelas mudanças nos fundamentos ideológicos e filosóficos promovidos pelos estados e nações como reforço dos valores sociais e costumes culturais dominantes, educação cidadã, apoio ao desenvolvimento económico, legitimação de princípios e regimes políticos, promoção de novos conhecimentos, e o desenvolvimento do potencial dos alunos. Espera-se que o currículo, em linha com estas mudanças estruturais globais da cidadania pós-nacional, eduque os alunos para reconhecerem e valorizarem explicitamente

29 Carlos Ariel Mueses Delgado, *Etnoeducación en Amazonas: ¿se indianizó la institucionalidad educativa o se institucionalizó la propuesta indígena?*, *Revista educación y pedagogía*, n.º 52 (2008).

30 Luis Alberto Artunduaga, "La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia", *Revista Iberoamericana de Educación* Vol. 13, (1997): 36-38. <https://doi.org/10.35362/rie1301136>

31 Omar Rolando Turra Díaz, *Currículo y construcción de identidad en contextos indígenas chilenos*, *Educación y educadores* Vol. 15, n.º 1 (2012), 81-95.

uma sociedade nacional diversificada que procura desenvolver-se para alcançar o bem-estar do país e do mundo. Os estudantes devem aprender a ser bons cidadãos, mas isso está cada vez mais associado à ideia de ser um bom cidadão do mundo em que as nações estão inseridas. Porque a construção da cidadania começa desde a primeira infância e é feita pelas avaliações dos adultos próximos das crianças; Estas confirmam a existência de estereótipos, carregam julgamentos, expectativas inadequadas, preconceitos, relações pessoais insatisfatórias, injustiças e desigualdades.³²

Quanto mais se exalta esta relação entre cidadania global e local, mais enfaticamente ressurge o valor das entidades e diversidades locais, da centralidade do aluno como pessoa e sujeito ativo no processo de aprendizagem e nos esforços de socialização. Partimos, então, da questão: No contexto do nosso próprio cotidiano acadêmico, qual a articulação entre a práxis pedagógica e a aplicação do currículo institucional? Na verdade, a fala e a escrita vão em uma direção e com abordagens claras, mas na prática vão em outra direção, onde o currículo oculto se dá e o saber e o saber são legitimados para manter a reprodução do sistema, dos professores, dos alunos e dos demais atores. Os educadores, consciente ou inconscientemente, tornam-se cúmplices na legitimação daquilo que o sistema capitalista exige. É nos planos e programas de estudo que se organizam e deliberam que tipo de conhecimento e que modo de vida deve ser aprendido em sala de aula.³³

O currículo oculto também se mostra com todos aqueles valores, normas, costumes e experiências de vida que não são legitimados, mas que são introduzidos a partir dos quadros ideológicos que tanto o professor quanto o aluno trazem consigo, pois, na ausência de leitura, socialização e de uma dinâmica experiencial, impossibilitam a aplicação integral do currículo por falta de conhecimento e apropriação dos professores e da comunidade educativa. Por isso, é necessário que cada integrante tenha interações diretas que possam propor na construção de um currículo vivencial na comunidade. Desta forma, quando o discurso de que a educação deve ser para “todos”, e que todos os tipos de discriminação devem ser eliminados, há que garantir que o currículo seja flexível e responda a todas as necessidades educativas dos seus membros, ainda mais no O contexto multicultural e multiétnico que o século XXI exige é curricular e inclusivo.

A partir da expressão “currículo rígido”, um elevado número de alunos estão condenado à exclusão, não apenas aqueles com necessidades educativas especiais; É por isso que é urgente corrigir e aceder a um currículo flexível na escolaridade obrigatória para responder ao que uma sociedade democrática exige³⁴, Também nos convida a repensar o currículo, a propor estratégias homogeneizadoras para atender diversos alunos em ambientes educacionais complexos e desafiadores. Desta forma, a concepção de um currículo inclusivo é aquele que “contribui para que o aluno atinja os objectivos de aprendizagem e envolva activamente os

32 Elba Mercedes Palacios Córdoba, Luz Stella Palacio Salgado y Yocasta de Jesús Palacios Calderón, “Hacia un horizonte de ciudadanía intercultural. experiencia pedagógica con la primera infancia”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* vol. 10, n.º 2 (2014), 34-61. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134144225003>

33 Celerino Casillas Gutiérrez, “Currículum, ideología y capacidad crítica en la docencia universitaria” *Revista Educación* vol. 43, n.º 1 (2019). Doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30728>

34 María Antonia Casanova Rodríguez, “De la educación especial a la inclusión educativa: Estado de la cuestión y retos pendientes”, *CEE Participación Educativa*, nº 18 (2011), 21.



alunos no próprio processo de aprendizagem.”³⁵. Isso nos permite apostar que os alunos aprendem a valorizar as diferenças.

E nesta mesma direção há que reconhecer a força do currículo “oculto”³⁶ e os cinco objetivos da educação que motivam o sistema: em primeiro lugar, habilidades cognitivas como ler, escrever, ouvir e usar a matemática; em segundo lugar, o desenvolvimento pessoal: alcançar o bem-estar físico, expressar-se no campo artístico, ter uma atitude positiva em relação a si mesmo e aprendizagem; em terceiro lugar, preparar-se como cidadão e assumir funções futuras, tais como mostrar preocupação e respeito pelos outros, trabalhar em colaboração, reconhecer e valorizar as pessoas e a sociedade, outras culturas e história; e, por fim, demonstrar consciência da comunidade e preparação para nela participar, das possibilidades de carreira profissional, das responsabilidades domésticas e do uso construtivo do tempo livre.

Como declarado³⁷ o análise do currículo deve ser feita a partir de cinco áreas: (i) da função social, (ii) do projeto ou plano educativo, (iii) da expressão formal e material, (iv) do campo prático, o que implica a possibilidade de analisar os processos instrucionais e (v) a realidade da prática a partir de uma perspectiva que fornece o conteúdo; estudar o território de intersecção de diversas práticas não só de tipo pedagógico mas também de interações e comunicações educativas e estruturar o discurso sobre a interação entre teoria e prática em educação.

Para se adequar à inclusão educacional no currículo, é necessário ter em mente a educação em valores, o que enfatiza ser uma tarefa inevitável da escola, pois são critérios comportamentais que orientam as preferências, decisões e ações de cada pessoa, que são um núcleo de ideias, crenças e estimativas que dão sentido à vida com sistemas de significados pessoais que facilitam a identidade de grupos sociais ou mesmo a identidade de uma cultura. Portanto, sendo uma ação incorporada a cada pessoa e às suas relações sociais, a inclusão propõe autenticamente estratégias para trabalhar o currículo de acordo com os níveis escolares. Para o ensino primário, propõe atribuir responsabilidades reais na classe e na escola, enfatizando a cooperação, a aprendizagem cooperativa e a criação de um ambiente democrático onde as opiniões são expressas, incluindo a votação; para o ensino secundário obrigatório, dando a oportunidade de discutir acontecimentos atuais que afetam a comunidade, o estado e o mundo; explorar a diversidade cultural através das ciências sociais, da literatura e das artes, e proporcionar oportunidades de envolvimento em projetos escolares e comunitários.³⁸ E para o ensino secundário ou ciclo de formação profissional, a estratégia é incentivá-los a participar em tarefas de serviço público, dar-lhes a possibilidade de participar em intercâmbios com outros países, concertos, centros educativos, investigação, incentivando-os a votar e a serem bem educados. eleitores., atribuir responsabilidades e também deixar claro que o descumprimento tem consequências relevantes. Na verdade, os povos originários em suas práticas cotidianas colocam em ação suas rotinas que são vividas por meio de uma aprendizagem

35 Anne Meyer, David H. Rose y David Gordon, *Universal design for Learning: Theory and practice* (Wakafield, MA: Center for applied special technology, CAST, 2014).

36 Goodlad, 1984

37 José Gimeno Sacristán, *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (España: Morata, 1998).

38 García Araceli Estebaranz, *Los valores en el currículo. Modelos y estilos de educación en valores* (España, 1999).

cooperativa e democrática, onde analisam seus problemas através do diálogo ou conversa na maloca ou no mameadero.

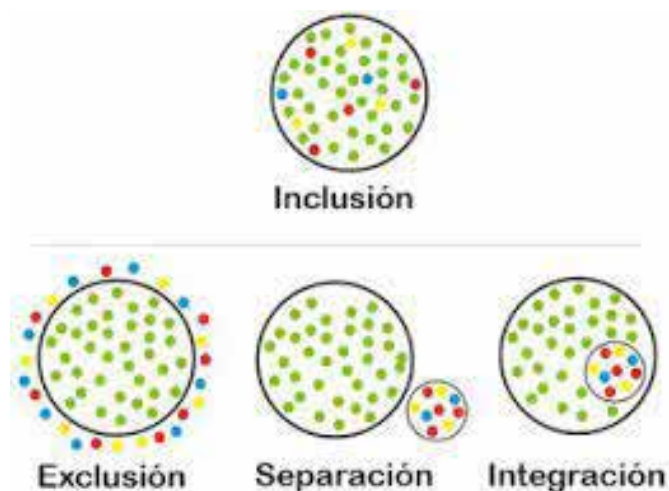
Dentro dos processos de inclusão educacional, a globalização e as reformas curriculares na América Latina e no Caribe devem ser consideradas.³⁹, que promovam a capacidade de uso da tecnologia na educação e que exista uma comunidade de tecnologia educacional na América Latina que permita a expansão das tecnologias; Isso significa que as tecnologias que são ferramentas que apoiam as diferentes áreas envolvidas de acordo com as particularidades de cada aluno são incorporadas ao currículo de forma pedagógica, proporcionando oportunidades de acesso ao conhecimento a partir de diversos suportes ou dispositivos: uso de próteses auditivas, orientações sonoras, pranchas de comunicação, material audiovisual como plataformas, programas interativos entre outros, dando a oportunidade de incluir alunos com deficiência e assim considerando também os recursos didáticos etnoeducacionais específicos de seu território e identidade.

Por outro lado, os princípios Montessori não devem ser ignorados na base de uma pedagogia científica que apoie a construção do currículo a partir da liberdade e da autodisciplina, cultive períodos sensíveis de pensamento absorvente na criança e no adolescente, onde é necessário para a educação seja individualizada, dentro de um ambiente preparado e estimulante, que incorpore materiais especializados e permita que o aluno aprenda por si mesmo, por tentativa e erro, e reconheça o professor como companheiro e facilitador no processo de aprendizagem. É fundamental ter presente o que propõe Diego Di Masi, na conferência “Inclusão social e reformas nos currículos educativos, a experiência da universidade italiana”, já que a partir do modelo biopsicossocial é necessário um intercâmbio multidimensional e interdisciplinar. diferentes abordagens à deficiência; Agora propõe-se basear-se na experiência montessoriana, que ilustra como evolui o processo de inclusão, passando da exclusão, da separação, da integração e do que realmente se espera que seja a inclusão.⁴⁰

39 Boom Alberto Martínez, “Mundialización da educação e reformas curriculares na América Latina”, *Identidade social e construção do conhecimento*, 2011: 46-65.

40 Conferencia doctor Diego Di Masi, en la cátedra HISULA “La inclusión social y las reformas en los currículos educativos, la experiencia desde la universidad italiana, 26 de mayo de 2022.

Figura 3. Fases do processo de evolução da inclusão



Fonte: Conferência Diego Di Masi, 2022

O Centro de Tecnologia Especial Aplicada -CAST, propõe que o currículo seja desenhado de forma a garantir a aprendizagem de todos os alunos, inclusive daqueles que estão à margem ou nos extremos, seja pelo seu alto ou baixo desempenho e, ao mesmo tempo, incluir no desenho curricular, permite opções para responder às necessidades dos alunos. Também enriquece a forma como os alunos com desempenho “médio” podem aprender,⁴¹ onde se aponta que para facilitar os professores na concepção de propostas curriculares inclusivas dadas na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem UDL de Meyer Rose e Gordon,⁴² mobilizam os quatro componentes do currículo com ênfase em objetivos, avaliação, metodologia e materiais.

Os objetivos funcionam como referência inicial para orientar a metodologia e os meios educacionais que serão utilizados para alcançá-los. Além disso, a definição de objetivos concretos que expressem claramente onde pretendemos chegar permite-nos definir as formas de avaliar de forma inclusiva com a abordagem do DUA, que leva em conta a diversidade dos alunos e atende a cinco requisitos: (i) ser contínuo e focado no progresso dos alunos, (ii) medir resultados e processos, (iii) avaliar o que realmente se pretende avaliar (iv) envolver ativamente os alunos e informá-los da sua aprendizagem. A metodologia é o componente curricular com o qual o professor pode personalizar o ensino e abordar a diversidade da sala de aula, de forma que todos os alunos possam acessar a aprendizagem e atingir os objetivos propostos. A abordagem DUA sustenta que se caracterizam metodologias inclusivas que abordam a diversidade ajustando-se continuamente para responder às necessidades dos alunos e estimulando e criando ambientes colaborativos que incluam todos. Os materiais apoiam processos de aprendizagem relacionados com as três redes cerebrais: motivação e

41 Meyer y Rose, *The future is inn the margins: The role of technology and disability in educatioal reform*, 2005.

42 Anne Meyer, David H. Rose y David Gordon, *Universal Design for Learning: Theory and practice* (CAST Professional Publishing, 2014).

compromisso, acesso à informação e sua compreensão e expressão da aprendizagem. E por fim e (v) quinto requisito, o desenho do currículo com abordagem do DUA: são estratégicos para: refletir sobre a própria prática, analisar os pontos fortes e fracos do processo de ensino - aprendizagem; promover a criação e participar de um grupo de trabalho estável formado por professores que analisem e promovam propostas do DUA e submetam a prática docente à observação.

A análise do currículo deve ser feita a partir de cinco áreas,⁴³ a primeira da função social, a segunda do projeto ou plano educativo, a terceira da expressão formal e material, a quarta área do campo prático, o que implica a possibilidade de analisar os processos instrucionais e a realidade da prática numa perspectiva que proporciona o conteúdo, estudando-o como território de intersecção de diversas práticas não só pedagógicas, mas também de interações e comunicações educativas e estruturando o discurso sobre a interação entre teoria e prática na educação.

O último componente do currículo a considerar é o tipo de material que o professor utiliza para a implementação da proposta didática desenhada para apoio, motivações e compromissos. Requer materiais que permitam a escolha do conteúdo, incluam diferentes níveis de desafios ou andaimes e ofereçam múltiplas opções para gerar e manter o interesse. Para apoiar o acesso à informação e a compreensão, são necessários diversos materiais: glossários técnicos, tradutores, hiperlinks para informações relacionadas ou orientações para orientar o processo de aprendizagem. E para apoiar a expressão da aprendizagem são necessários materiais que possuam ferramentas para analisar, organizar e sintetizar a informação e que permitam evidenciar o que foi aprendido através de múltiplas formas (escrita, áudio, vídeo, desenhos...).

A incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na sala de aula permite que tanto o professor como os alunos utilizem materiais digitais acessíveis que apoiem os objetivos de aprendizagem e o contexto étnico, uma vez que estes meios não devem ser separados como formas de visibilidade da cultura. Contribuindo com as características inerentes aos mais digitais que proporcionam um elevado grau de flexibilidade, o professor concebe materiais educativos baseados em informação, implementando estratégias para expressar novas aprendizagens e compromisso pessoal.

Portanto, para ter um currículo inclusivo dentro de uma instituição de ensino, deve haver um mecanismo que flua e seja coerente dentro de toda a comunidade, sem ignorar os antecedentes do currículo, a pedagogia científica, o desenho universal para ele e o contexto do território. como laboratório e parte fundamental da aprendizagem e que, de certa forma, “responde às condições culturais, sociais e económicas”. Dá lugar a um currículo inclusivo emergente que garante a educação “para todos” sem discriminação e aborda o multiverso cultural que existe na América Latina.

É importante recuperar, através da educação, os elementos culturais que caracterizam os povos indígenas, mas não para distingui-los da cultura majoritária, mas porque a sabedoria existe para nosso benefício e para os outros. Preocupação para que a língua, a música, a dança, o vestuário, as formas de economia e produção, as culturas tradicionais e a nossa própria

43 José Gimeno Sacristán, *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (Espanha: Morata, 1998).



alimentação não desapareçam; a medicina tradicional e os saberes ancestrais, que devem estar em pé de igualdade com os chamados saberes científicos, criando assim a identidade de cada um dos povos

Conclusões

A deficiência no território dos povos indígenas pertencentes ao município de Letícia, na Amazônia colombiana, apresenta diferenças quanto à sua própria nomeação em cada idioma; Por outro lado, a origem da deficiência, ou melhor, entendida como defeito, tem em comum o fato de andar de mãos dadas com a visão de mundo e as práticas ancestrais que têm ocorrido por meio de narrativas de geração em geração, nas quais coincide a influência da deficiência. cosmos através das plantas, dos animais e da selva, chamada Cutipe, durante a gravidez e nos primeiros meses de vida tanto na formação física quanto mental do ser humano.

A inclusão dentro dos povos indígenas multiculturais é entendida como significando que não há exclusão, portanto cada membro da comunidade tem um papel essencial reconhecido por todos de acordo com o seu potencial, portanto, a deficiência é um conceito ocidental e do Norte global que não transcende as epistemologias do sul, pois é designada como uma característica com a qual a pessoa nasce.

De acordo com a visão de mundo e os princípios de cada povo indígena amazônico, identifica-se que eles possuem uma visão particular do currículo e da própria educação autenticamente a partir do território baseada na oralidade, nas narrativas e na transmissão de conhecimentos, que parte de uma didática própria, a aprendizagem do conhecimento cosmogônico através da observação e prática dos avós para os netos e dos pais para os filhos. O que chamamos no Ocidente de currículo oculto e flexível é para os povos indígenas o centro de sua própria educação, criando dinâmicas de apreensão do conhecimento.

Embora na Colômbia a educação dos povos indígenas seja reconhecida constitucionalmente, a etnoeducação é influenciada por políticas globais como diretrizes, normas, direitos básicos de aprendizagem, marcos curriculares, entre muitos outros, fazendo com que a “identidade própria” seja anulada, deixando de lado os ancestrais conhecimento, o território como cenário de aprendizagem e inclusão fora da sala de aula e projetos educativos comunitários com pouco impacto na vida cotidiana.

Conflito de interesses

A autora declara não ter conflito de interesses.

Financiamento

Este trabalho foi financiado com o apoio das Bolsas de Doutorado Bicentenário da Minciencias.



Implicações éticas

O autora declara que este artigo não tem implicações éticas na sua redação ou publicação.

Referências bibliográficas

- Artunduaga, Luis Alberto. "La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia". *Revista Iberoamericana de Educación* 13, (1997): 36-38. <https://doi.org/10.35362/rie1301136>
- Casanova Rodríguez, María Antonia. "De la educación especial a la inclusión educativa: Estado de la cuestión y retos pendientes". *CEE Participación Educativa*, nº 18 (2011), 21.
- Casillas Gutiérrez, Celerino. "Currículum, ideología y capacidad crítica en la docencia universitaria". *Revista Educación* 43, n.º 1 (2019). <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30728>
- Cobeñas, Pilar. "Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 18, n.º 1 (2020): 65-81. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>
- de Sousa Santos, Boaventura. *Introducción: las epistemologías del sur. En: IV Training Seminario de Jóvenes Investigadores en Dinámicas Interculturales*. Portugal: Colección Monografías CIDOB Ediciones, 2000, 11-22.
- Boaventura de Sousa Santos. *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del sur*. Venezuela: Ediciones IVIC, 2010, 190.
- Estebaranz, García Araceli. Los valores en el currículo. Modelos y estilos de educación en valores. España, 1999.
- Martínez, Boom Alberto. "Mundializacao da educacao e reformas curriculares na América Latina", *Identidade social e construcao do conhecimento*, 2011: 46-65.
- Melendez Rojas, Raudin Esteban. "Las políticas públicas en materia de discapacidad en América Latina y su garantía de acceso a una educación inclusiva de calidad". *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 19, n.º 2 (2019). <https://doi.org/10.15517/aie.v19i2.36916>
- Meyer, Anne, David H. Rose y David Gordon. *Universal design for Learning: Theory and practice* Wakafield, MA: Center for applied special technology, CAST, 2014.
- Ministerio de educación de Colombia. Decreto 1421. *Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 29 de agosto de 2017, 5.
- Mueses Delgado, Carlos Ariel. Etnoeducación en Amazonas: ¿se indianizó la institucionalidad educativa o se institucionalizó la propuesta indígena?". *Revista educación y pedagogía*, n.º 52 (2008).
- OEA, Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las personas con Discapacidad, 1999. Recuperado <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>.
- Organización Mundial de la Salud, Informe Mundial sobre la Discapacidad (Malta: OMS, 2011).
- ONU, Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006. Recuperado en mayo de 2017. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Padilla Muñoz, Andrea. "Discapacidad: contexto, concepto y modelos", *International Law. Revista Colombiana de Derecho Internacional*, n.º 16 (2016): 381 – 414.
- Palacios Córdoba, Elba Mercedes, Luz Stella Palacio Salgado y Yocasta de Jesús Palacios Calderón. "Hacia un horizonte de ciudadanía intercultural. experiencia pedagógica con la primera infancia".

- Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 10, n.º 2 (2014), 34-61. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134144225003>
- Peirano, Claudia, Swapna Puni Estévez & María Isabel Astorga, "Educación rural: oportunidades para la innovación", *Cuadernos de Investigación Educativa* 6, n.º 1 (2015), 53-70. <https://doi.org/10.18861/cied.2015.6.1.7>
- Sacristán, José Gimeno. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. España: Morata, 1998.
- Soto Arango, Diana Elvira. *La maestra rural en Colombia. Historias de vida de maestras. Mediados del siglo XX*. Tunja: Fundación FUDESA, 2014, 12.
- Tezanos, Aracely de. "El camino a la profesionalización docente". *PRELAC* 1, (2005): 60-77.
- Turra Díaz, Omar Rolando . Currículo y construcción de identidad en contextos indígenas chilenos. *Educación y educadores* 15, n.º 1 (2012), 81-95. <https://doi.org/10.5294/edu.2012.15.1.5>
- Williamson, Guillermo. *Una experiencia de educación rural en el territorio*. Chile: De tranapunte, 2018.
- Yarza de los Ríos, Alexander y Zoila Romualdo Pérez. Discapacidad en los pueblos indígenas y originarios de Abya Yala. Colombia: CLACSO, 2023.
- Romualdo Pérez, Zoila, Michelle Lapierre, Andrea Moctezuma Balderas, Xóchitl Escobedo y Alexander Yarza de los Ríos. *Discapacidad en los pueblos indígenas y originarios de Abya Yala Un giro decolonial, Intercultural y Crítico*. Buenos Aires: CLACSO, 2023.

Bibliografía

- Alba, Pastor Carmen. *Diseño Universal para el aprendizaje educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Madrid: Morata, 2018.
- Barnadas, Ana Juliá. Cómo se desarrolla la libertad en las Aulas Montessori, según las etapas evolutivas y características psicológicas. *Presentación para el VII congreso de filosofía de la educación*. CCE Montessori-Palau, Junio de 2012, 5.
- Bolaños Bolaños, Guillermo y Zaida Molina Bogantes. *Introducción al currículo*. Costa Rica: EUENED, 1990, 182. https://books.google.com.co/books?id=Ew_JkA-5EaUC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Buelvas Otero, Dairo Emiro. *Sobre la base de la visibilización de los Pueblos indígenas*. Panamá: Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología y Tecnología UMECIT-Panamá, 2020. 391.
- Contreras Domingo, José. *Enseñanza, currículum y profesorado, introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal S.A., 1994.
- Cuevas González, Eduardo. "Pedagogía Montessori más allá del método". *Revista de Educación de Puerto Rico*, n.º 30 (2015): 170-176.
- Cunningham, Mirna y Paul Kanyinke Sena. Estudio sobre la situación de las personas indígenas con discapacidad, con especial atención a los desafíos que enfrentan respecto del pleno disfrute de los derechos humanos y la inclusión en el desarrollo. *Foro permanente para las cuestiones indígenas 12º periodo de sesiones*. Nueva York, 2013.
- De Sousa Santos, Boaventura. "Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes". En *Epistemologías del Sur (perspectivas)*, de B y Meneses, M.P. De Sousa Santos, 39. Madrid: AKAL, 2015.
- Duk, Cynthia y Javier Murillo. El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 12, n. 1 (2018): 11-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100011>
- Fermín, Vasquez Atos, entrevista de Mendoza Aguilar, Adriana Elena. *Concepción de discapacidad desde la etnia Magüta. Projeto De Extensão: Formação De Professores Da Educação Básica Na Tríplice*

- Fronteira Amazônica Do Brasil-Peru-Colômbia: Práticas Decoloniais E Interculturais Nas Vivências Educativas*. Benjamin Constan, 11 de Septiembre de 2022.
- Fernández Adriana, y Daniela Durán Rojas. "Actuar-Enseñar entre la Diversidad: Construyendo". *Revista internacional de Educación para la Justicia Social* 9, N.º 72 (2020: 71-88. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.004>
- Foschi, R. *María Montessori*. España: Octaedro, S.L., 2020, 198.
- Fundación Argentina María Montessori FAMM. *Currículo*. Argentina: 2015. <https://www.fundacionmontessori.org/>
- Hamilton, David. "Orígenes de los términos educativos clase y currículum". *Revista de educación: Historia del currículo*, n.º 1 (1991): 187-206, 295.
- Lillard, Angeline and Nicole Else. *Evaluating Montessori Education*. *Science* 313, 5795 (2006): 1893-4. <https://doi.org/10.1126/science.1132362>
- Lima, Luiza de Nazaré Mastop Barbosa y Priscila Faulhaber. *De Ticuna a Magüta um estudo sobre o universo Ticuna*. Brasil: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2000.
- Malagón Plata, Luis Alberto, Luz Helena Rodríguez Rodríguez y José Julián Ñañez Rodríguez. *El currículo: fundamentos teóricos y prácticos*. Tolima: Universidad del Tolima, 2019.
- MEN, Ministerio de educación Nacional. «Ley general de educación 115 capitulo 3 articulos del 55 al 63. Ministerio de educación Nacional.» Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 8 de Febrero de 1994. Capitulo 3 artículos 55-63.
- Meyer anne y Rose, David. The future is inn the margins: The role of technology and disability in educational reform. En *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*. Cambridge: Harvard Education Press, 2005, 15-35.
- Moreno Romero, Oliveiro de Jesús. *Contexto y aporte de María Montessori a la pedagogía, a la ciencia y a la sociedad de su momento*. Colombia: 2012.
- Moreno Romero, Oliveiro de Jesús. *La pedagogía científica en María Montessori: aportes desde la antropología, medicina y psicología*. Colombia: Universidad Santo Tomás, 2012.
- Sanchidrian Blanco, Carmen. *María Montessori. El método de la pedagogía científica*. Madrid: Grupo editorialsiglo XXI, 2014, 29-34,109.
- Schalock, Robert. Hacia una nueva concepción de la discapacidad. España: 1999, 18-20. <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2014/05/Schalock.pdf>.
- UNESCO. Conferencia Internacional de Educación. *Anexo XVI*. Ginebra: UNESCO, 2004. 8-14.