



NAVEGANDO HACIA ETNODIDÁCTICAS
Estado del arte de la etnoeducación en el departamento del Chocó

RICARDO AUGUSTO RODRÍGUEZ OLAYA

Código: 15611026

UNIVERSIDAD ICESI
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SANTIAGO DE CALI
2017



NAVEGANDO HACIA ETNODIDÁCTICAS

Estado del arte de la etnoeducación en el departamento del Chocó

RICARDO AUGUSTO RODRÍGUEZ OLAYA

Código: 15611026

PROYECTO DE GRADO

Asesora de Investigación

Aurora Vergara-Figueroa, PhD

Directora del Centro de Estudios Afrodiaspóricos- CEAF-
Departamento de Estudios Sociales
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales

UNIVERSIDAD ICESI
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SANTIAGO DE CALI
2017

TABLA DE CONTENIDO

PRIMERA PARTE	6
1. Presentación de la investigación	6
2. Planteamiento y delimitación del problema de investigación	11
2.1. Pregunta de investigación	21
2.2. Objetivo general	21
2.3. Objetivo específico	21
SEGUNDA PARTE	22
3. Marco metodológico: Revisión y análisis documental	22
3.1. Procedimiento de la investigación	22
3.2. Tipo de investigación	25
3.2.1. Fase heurística.....	26
3.2.1.1 Diseño de instrumentos de recolección, análisis y sistematización.....	27
3.2.2. Fase hermenéutica.....	33
3.2.2.1. Matriz de análisis categorial (Ver anexo 4 digital)	35
4. Marco contextual	37
4.1 Marco biogeográfico del Chocó	37
4.1.1. Para las comunidades negras los Consejos Comunitarios:	40
5. Marco legal y político	42
5.1. Antecedentes nacionales y legislativos Etnoeducación	42
5.2. Marco jurídico Nacional y las políticas etnoeducativas después de 1991	51
6. Marco Teórico	59
6.1. Reflexiones sobre etnoeducación y educación	59
6.1.1. Antecedentes y debates teóricos sobre la etnoeducación	59
6.1.1.1. Etnoeducación como proceso Cultural e intercultural	64
6.1.1.2. Etnoeducación como proceso identitario	65
6.1.1.3. Etnoeducación como proceso para fortalecer la Territorialidad.....	66
6.1.1.4. Etnoeducación como proceso para favorecer la Autonomía, la autodeterminación y el liderazgo	67
6.1.1.5. Etnoeducación y el etnodesarrollo.....	70
6.2. Tensiones entre los saberes pedagógicos, didácticos y curriculares	73
6.3. Concepción de Etnodidáctica y Etnocurrículo	77
6.3.1. Etnodidáctica.....	79
6.3.1.1. Etnociencia.....	79
6.3.2. Etnocurrículo	90
TERCERA PARTE	95
7. Análisis y conceptualización	95
7.1. Etnopedagogía	97

7.1.1. Principios: ¿Cómo se relacionan los principios de la etnoeducación con la etnopedagogía?	98
7.1.2. Perfiles: ¿Qué sujeto que se quiere formar desde los principios etnopedagógicos? ¿Cuál es el perfil de maestro etnoeducador?	105
7.1.3. Relación escuela-comunidad: ¿Cuál es la relación entre la comunidad y la institución escolar?.....	108
7.2. Etnodidáctica	109
7.2.1. Procesos de enseñanza-aprendizaje: ¿Qué procesos de enseñanza-aprendizaje se generan en los distintos espacios etnoeducativos?	109
7.2.2. Procesos evaluativos ¿Cuáles son los procesos evaluativos propuestos desde un enfoque etnodidáctico?	112
7.2.3. Competencia identitaria.....	113
7.2.4. Recursos Etnodidácticos ¿Qué recursos etnodidácticos con enfoque etnoeducativo se ha construido en el departamento?	114
7.3. Etnocurriculo.....	116
7.3.1. Ejes trasversales: ¿Cuáles son los ejes curriculares transversales del proceso etnoeducativo?.....	116
7.3.2. Análisis Proyecto Educativo Institucional (PEI) Instituciones Educativas	117
8. Conclusiones	131
9. Bibliografía	133
9.1. Legislación	138
9.2. Proyectos Educativos Institucionales	138
10. Anexos.....	139
10.1. Anexo 1: Matriz de análisis documental. Anexo digital.....	139
10.2. Anexo 2: Resumen Analítico Especializado (RAE) anexo digital.	139
10.3. Anexo 4 Matriz de análisis categorial Anexo digital.....	139

TABLA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Procedimiento metodológico de la investigación.....	26
Ilustración 2 Secuencia analítica.....	28
Ilustración 3 Matriz de fuentes documentales	30
Ilustración 4 Resumen analítico especializado.....	33
Ilustración 5 Categorías de análisis	36
Ilustración 6 Matriz de análisis categorial.....	37
Ilustración 7 Subregiones del Chocó.....	38
Ilustración 8 Clasificación de los consejos comunitarios	41
Ilustración 13 Amir Smith Córdoba (1948 - 2003)	47
Ilustración 14 Manuel Zapata Olivella (1920 – 2004)	47
Ilustración 15 Rogerio Velasquez Trujillo (1908 - 1965).....	47
Ilustración 16 Juan de dios Mosquera (1956).....	48

Ilustración 17 Azotea afrocolombiana	82
Ilustración 18 Configuración de Etnodidáctica	89
Ilustración 19 Cultura	98
Ilustración 20 Identidad.....	101
Ilustración 21 Perfil del estudiante de la etnoeducación.....	107
Ilustración 22 Perfil del docente etnoeducador.....	108

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Niveles de fuentes documentales.....	24
Tabla 2 Categorías Etnopedagogía	96
Tabla 3 Categorías Etnodidáctica	96
Tabla 4 Categorías etnocurrículo	97
Tabla 5 PEI IE ANDRÉS BELLO.....	118
Tabla 6 PEI IE ESCUELA NORMAL SUPERIOR SAN PIO X.....	119
Tabla 7 PEI IE SAN PABLO INDUSTRIAL.....	121
Tabla 8 PEI IE NORMAL SUPERIOR NUESTRA SRA DE LAS MERCEDES.....	122
Tabla 9 PEI IE GUSTAVO POSADA.....	124
Tabla 10 PEI IE SAGRADA FAMILIA.....	125
Tabla 11 PEI IE ROBINSON PALACIOS DE NAPIPI.....	126
Tabla 12 PEI IE AGRICOLA LA LOMA BOJAYÁ	127

PRIMERA PARTE

1. Presentación de la investigación.

Construir el estado del arte “Navegando hacia etnodidácticas” es un proceso investigativo que pretende establecer el estado del conocimiento sobre la producción teórica e investigativa de la etnoeducación con el fin de consolidar el concepto de etnodidáctica, teniendo como precedente la Constitución Política de 1991, momento en que el Estado inició una nueva forma de relación con los grupos étnicos al considerarlos por primera vez sujetos de derecho (Enciso,2004). De tal manera, que se desarrollará un trabajo con enfoque cualitativo, y un diseño metodológico de análisis documental.

Esta propuesta surge teniendo como principal referente el proceso denominado: *“Consultoría para el Diseño del Plan de Fortalecimiento en el enfoque Etnoeducativo para los municipios de Lloró, Bojayá, Condoto e Istmina”* Proceso que se ejecutó durante el año 2016 en el marco del consorcio conformado por las organizaciones internacionales *Mercy Corps* y *War Child Holland*, quienes firmaron un Memorando de Entendimiento con el Ministerio de Educación Nacional, para apoyar el programa **“Con Paz Aprendemos Más”**¹, el cual busca convertirse en una estrategia de protección y de educación de calidad para 48.000 niños, niñas y jóvenes de Chocó y Putumayo en situación de vulnerabilidad y víctimas del conflicto; y del cual el presente investigador tuvo un rol de coordinador del equipo de campo profesionales licenciadas en Ciencias Sociales Sharon Olaya y Dayana López.

¹ <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-356249.html>

De esta manera, la presente propuesta pretende ahondar, con mayor nivel de detalle, el concepto etnodidáctica que junto a la dimensión etnopedagógica y a la dimensión etnocurricular configuran el amplio concepto de la etnoeducación.

De acuerdo con lo anterior, el presente estado del arte como proceso de sistematización y análisis implicó la revisión documental y la recolección de más de 80 fuentes escritas, y audiovisuales, delimitando la pesquisa investigativa a un periodo entre el 2004 y el 2016. El propósito inicial fue construir una **matriz de fuentes documentales** (ver instrumento 1), instrumento que consolidó la búsqueda de fuentes de información sobre los horizontes teóricos del enfoque etnoeducativo y etnodidáctico en su integralidad.

Las fuentes allí agrupadas fueron examinadas de acuerdo con la metodología en la fase heurística, específicamente en la etapa de revisión documental a través de la **matriz de análisis categorial** (Ver 5.1.2.1. Métodos y técnicas de análisis de la información (Matriz de análisis categorial)).

Como antecedentes iniciales de la producción intelectual sobre la etnoeducación, se tuvieron en cuenta estados del arte como el producido por la investigadora, Patricia Enciso Patiño del Ministerio de educación Nacional enfocado en Política pública²; el compilado por el investigador Axel Alejandro Rojas Martínez de la Universidad del Cauca³ y el Estado del arte de las Investigaciones sobre diversidad cultural en la escuela, de los investigadores, Shadia Nabhan Salas y

² Enciso Patiño, Patricia. Estado del arte de la Etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública. Ministerio de Educación Nacional. 2004.

³ Rojas, Martínez Axel Alejandro. Estudios afrocolombianos: aportes para un Estado del arte. Ministerio de Educación Nacional. 2001.

Juan Carlos Ostos, de la Universidad Santo Tomas⁴. Así mismo, se apoyará en el informe de gestión de la Secretaría Departamental de SED Chocó “*Consolidado Julio 6/2009 a diciembre 30/2014*” en el capítulo 2 numeral 2.1.2 *Pertinencia*; específicamente el numeral sobre Etnoeducación para pueblos AFRO, así como el plan Chocó 2015 – 2018.

Estos y otros trabajos aportaron una visión general de los avances teóricos e investigativos que fundamentan los programas y estrategias que se han implementado sobre el tema hasta el momento y han permitido identificar algunas categorías constitutivas de la etnoeducación como el pensamiento propio, la identidad cultural, la territorialidad, la autonomía educativa, la historicidad. Sumado a ello, brindaron información para la estructuración del concepto etnodidáctica que subyace en las aulas y del cual se desprenden los procesos de enseñanza y aprendizaje y las competencias identitarias, entre otros.

Por otra parte, se llevó a cabo un recorrido teórico detallado del desarrollo legislativo nacional que mapea la política pública educativa para comunidades afrocolombianas desde la Constitución Política de 1991, la Ley 70 de 1993 / Comunidades Afrocolombianas, la Ley 115 general de educación, el Decreto 1122 de 1998, entre otros, permitiendo el análisis sobre cómo se ha gestionado el tratamiento de la diversidad frente a temas como el reconocimiento, el sujeto de derecho, los derechos colectivos, la educación para grupos étnicos, la etnoeducación, los diseños curriculares y su relación con los planes de vida y la cosmovisión de la cultura afrocolombiana.

De acuerdo con lo anterior, se asume que un estado del arte consiste no solo en

⁴ Shadia Nabhan Salas y Juan Carlos Ostos, Guevara. El Estado del arte de las investigaciones sobre diversidad cultural en la escuela. Universidad Santo Tomas. 2015.

inventariar y sistematizar la producción en un área del conocimiento, es necesario trascender la comprensión de cada texto, debido a que la razón de ser de este ejercicio investigativo es lograr una reflexión profunda sobre las tendencias y vacíos en un área o tema específicos, en este caso la etnodidáctica, que al parecer, configura el pensamiento de los estudiantes de las comunidades afrocolombianas a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas.

Este estado del arte cuenta con una estructura organizativa que responde al diseño metodológico implementado en su desarrollo; presenta tres partes, la primera, desarrollada en el **capítulo uno (1) y capítulo dos (2)**, hace una descripción que detalla y delimita el problema de investigación, a partir de algunos antecedentes, en especial, los estados del arte construidos sobre el concepto de la etnoeducación e interculturalidad y presenta los móviles que condujeron al desarrollo de esta investigación para llegar al planteamiento del problema y la definición de los objetivos general y específicos.

La segunda parte, alimenta la investigación a través de tres capítulos en el que se abordan los diferentes marcos: Inicialmente en el **capítulo tres (3)**, se presenta una descripción detallada del marco metodológico que da cuenta del enfoque investigativo y diseño metodológico implementado, lo que posibilitará una mayor comprensión de los hallazgos del estado del arte, así como también la forma como ha sido organizado el documento. Plantea la heurística y hermenéutica como fases de su desarrollo, y presenta los diferentes procesos e instrumentos de recolección de información que se utilizaron: *matriz de fuentes documentales, matriz de análisis categorial, resúmenes analíticos especializados (RAE), y entrevistas.*

En el capítulo cuatro (4), se presenta el marco contextual, donde se describen los antecedentes nacionales y legislativos sobre la etnoeducación, las políticas etnoeducativas que han construido el concepto en los últimos años y el marco biogeográfico del Chocó. En el **capítulo quinto (5)**, se aborda el marco teórico, donde se describe el sustento teórico que argumenta las reflexiones y los debates sobre la etnoeducación en las diferentes categorías o pilares que lo constituyen: cultura, identidad, territorialidad, autonomía, autodeterminación y etnodesarrollo. Así mismo presenta las tensiones existentes entre los saberes pedagógicos, didácticos y curriculares desde una mirada universal para luego presentar las concepciones actuales sobre etnoeducación, etnodidáctica y etnocurrículo, lo que permitirá contrastar, categorizar e interpretar la producción documental que se relaciona con la etnodidáctica.

La tercera parte, abordada en el **capítulo seis (6)** analiza y conceptualiza los resultados del estado del arte a partir de las categorías que emergieron luego de las lecturas, la producción de Resúmenes Analíticos Especializados RAES que aportaron epistémica, teórica y metodológicamente al corpus del conocimiento sobre el fenómeno de la etnodidáctica en el Chocó, para culminar con las conclusiones relacionadas y las referencias documentales encontradas.

El estado del arte de la etnoeducación en el departamento del Chocó “Navegando hacia Etnodidácticas” que tuvo como referentes la sistematización de más de 80 fuentes documentales entre los años 2004 y 2016, es pertinente y aporta en la construcción de conocimiento para la Maestría en educación de la Universidad ICESI y el Centro de Estudios Afrodiaspóricos- CEAF- del Departamento de Estudios Sociales.

En este orden de ideas, se pretende influenciar en torno a la etnopedagogía, la etnodidáctica y el etnocurrículo, como elemento fundamental para fortalecer el pensamiento de los estudiantes de las comunidades afrocolombianas, a los docentes, directivos y a la comunidad en general interesada en comprender cómo se construyen los saberes y cómo aprenden los estudiantes desde las reflexiones y prácticas sobre los fines del proceso de enseñanza-aprendizaje en las comunidades étnicas afro del país, por una parte y por otra, busca resaltar el trabajo que las diversas organizaciones y movimientos étnicos afrodescendientes han logrado en torno a la etnoeducación para enriquecer los debates y empoderar a los sujetos para la toma de decisiones y la definición de sus propuestas etnoeducativas y etnocurriculares frente al diseño de las mismas políticas públicas que les afecta.

2. Planteamiento y delimitación del problema de investigación

La etnoeducación es un derecho fundamental de los grupos étnicos en Colombia y se define por la constitución política de 1991 así:

Etnoeducación es la que se ofrece a los grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Educación que debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural con el debido respeto a sus creencias y tradiciones."(Ley General de Educación de 1994.)

Los procesos etnoeducativos de las comunidades afrocolombianas se remontan a tiempos ancestrales permitiendo su pervivencia física y cultural en nuestro país. Los principios y orientaciones para la enseñanza, el aprendizaje y la formación de

sujetos entre otros elementos, se han transmitido oralmente de generación en generación siendo hoy parte de la agenda política, cultural y educativa de las agrupaciones étnicas.

Justamente, a finales de la década del 80 se dinamizó el surgimiento del discurso etnoeducativo en las comunidades afrodescendientes. Así, Castillo (2016) indica que lo que caracterizó a las iniciativas educativas afrodescendientes fue su orientación por la dinámica comunitaria y endógena, procesos conocidos como, “*Casa Adentro*”. (p.16)

La etnoeducación desde esta perspectiva, se entendió como un proceso de permanente reflexión y construcción colectiva, mediante el cual se fortalece la identidad del pueblo que lo asume (Castillo E. G., 2016). Es así, como la etnoeducación ha recogido las batallas contra el racismo y la discriminación de las comunidades negras, remontándose a actividades que se ejercían desde comienzos del siglo XX, y se desplegaron hasta el punto en que las nuevas apuestas políticas para el sistema escolar, surgieron de la fuerza histórico cultural y empujaron las nociones sobre la etnoeducación.

Este fenómeno comunitario que perseguía el reconocimiento y la búsqueda de mejores relaciones con el Estado, se concentró en ciudades como Cali y Bogotá, y culminó, en parte, con la promulgación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), el más importante hecho de titulación colectiva para los consejos comunales afrodescendientes. La Cátedra de estudios Afrocolombianos (CEA) ha sido reconocida como uno de los avances más significativos en materia de etnoeducación, por lo tanto, de la voluntad y la disposición de los miembros de la comunidad depende que se logren impactar los currículos de las instituciones educativas (Ministerio de Educación Nacional, 2001)

En esa medida, bajo la noción de etnoeducación se agrupa un abigarrado conjunto de acciones educativas agrupadas como experiencias, propuestas, conceptos y pedagogías, que, para el caso de los afrodescendientes, aparecieron antes de formularse el concepto, y de diferente forma en que otros movimientos étnicos como el indígena lo acompañaron. Sin embargo, los afrodescendientes han propiciado su evolución presente, radicalmente de origen comunitario (Castillo E. G., 2016).

De acuerdo con las indagaciones realizadas en la Secretaría Departamental del Chocó, las Instituciones Educativas han implementado una serie de acciones educativas que se han transformado en apuestas pedagógicas y didácticas por materializar la política etnoeducativa desde realidades y sentires culturales contextualizados. Las principales acciones educativas han sido:

- Implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA).
- Diseño y ejecución de experiencias pedagógicas y proyectos de aula relacionados con temas etnoeducativos.
- Desarrollo de jornadas pedagógicas de debate sobre el impacto curricular de la Cátedra y la política etnoeducativa.
- Celebración y conmemoración de fechas relevantes para la cultura popular, nacional y mundial relacionadas con la cultura Afro.

Como primera acción educativa aparece la **implementación de la CEA**, la cual ha tenido dos estrategias principales que, en muchos casos, han suscitado debates y disputas pedagógicas. Como primera estrategia *surge la transversalización de los contenidos propios de la cultura afrocolombiana con los conocimientos y competencias de los planes de estudio y los referentes educativos de la nación*

(Lineamientos, Estándares - DBA). Este trabajo interdisciplinar favorece el establecimiento de conexiones curriculares, no obstante, para lograrlo, es necesario fortalecer un equipo de docentes y directivos en el diseño curricular y conocedor de la CEA, de lo contrario se pueden desdibujar los contenidos al no realizar la articulación de manera pertinente. En línea a lo anterior, una corriente de expertos en cabeza del señor Francisco Asprilla Cuesta, coordinador de etnoeducación de la Secretaría de Educación, considera que la etnoeducación no debería considerarse únicamente como un eje transversal que toca el currículo articulándose a las disciplinas, por el contrario, el funcionario aduce que “el enfoque etnoeducativo debería ser el centro del quehacer de las Instituciones Educativas desde donde cada plan de estudios, cada disciplina, es reconstruido, articulado y pensado desde lo étnico”. (Asprilla Cuesta, 2016).

Como segunda estrategia se ha *establecido a la CEA como una asignatura propia del plan de estudios de las Instituciones Educativas*, es decir, se configura como una más de las disciplinas de aula que cumple un horario de ejecución y una apuesta curricular evaluable.

Justamente, a partir de la implementación de la cátedra, ha surgido la segunda acción educativa, **el diseño y ejecución de experiencias pedagógicas y proyectos de aula relacionados con temas etnoeducativos**. Estas experiencias pedagógicas y los proyectos de aula implementados en las IE se encuentran anclados a las diferentes dimensiones de la identidad cultural y dialogan constantemente con los intereses de los estudiantes.

Por ejemplo, en el municipio de Istmina, en la Institución Educativa Sagrada Familia, se desarrolla durante el año escolar la experiencia denominada: *Celebración de la Cultura y los Saberes Afrocolombianos*, que de acuerdo con las

profesoras se realizan alabaos, gualés y toda la comunidad participa de la feria gastronómica, la exposición de peinados afro, bailes y danzas. La celebración ha sido un espacio de encuentro para afianzar lazos entre la IE y la comunidad en torno a la cultura ancestral. Las exposiciones y demás actos implican un trabajo pedagógico de investigación liderado por los mismos estudiantes entorno a sus intereses por la cultura propia.

En el municipio de Bojaya en la Institución Educativa *Robinson Palacios de Napipi*, los docentes han desarrollado la experiencia: *Elaboración de Artesanías y elementos culturales étnicos*, la cual consiste en la elaboración, por parte de los estudiantes de secundaria, de pepenas (sopladera para el fogón), floreros, escobas, canastas, bolsos de totumos entre otros elementos o artículos que se encuentren en el medio y pertenezcan, tanto a la cultura afro como a la indígena. Los profesores orientan el trabajo en horas de clase y extra jornada, los estudiantes en sus casas adelantan la elaboración con apoyo de sus padres.

Los anteriores son ejemplos de las múltiples experiencias que se gestan al interior de las aulas y que requieren ser analizadas para que, desde este análisis, se logren identificar las apuestas de innovación y los aportes al enfoque etnoeducativo y al concepto de Etnodidáctica.

La tercera acción educativa ha sido liderada en su mayoría por las Escuelas Normales Superiores, quienes han optado por desarrollar **jornadas pedagógicas de debate sobre el impacto curricular de la Cátedra y la política etnoeducativa**. En estos encuentros han participado los docentes y estudiantes y se ha logrado vincular a la comunidad fomentando la participación de sabedores y sabedoras de la región.

Finalmente, como cuarta acción pedagógica se evidencia que, en las Instituciones educativas, tanto de Bojaya como de Istmina, se organizan las **celebraciones y conmemoraciones de fechas relevantes para la afrocolombianidad**. Algunas fechas significativas con carácter de conmemoración son:

- Aniversario de la Masacre de Bojayá Chocó, mayo 2.
- Semana de Solidaridad con las comunidades Afrocolombiana, mayo 21-26.
- Día mundial de la Diversidad Cultural Día Nacional de la Afrocolombianidad (Ley 725 de 2001) (Movilización Nacional) mayo 21.
- Día Mundial para la Eliminación de la Discriminación Racial Movilización Nacional, marzo 21
- Día de la solidaridad con África Día Mundial del Panafricanismo, mayo 25
- Nacimiento de Nelson Mándela Premio Nobel de Paz, julio 18
- Aniversario de San Pedro Claver, protector de los africanos esclavizados en Cartagena, septiembre 9.
- Aniversario del gran líder y fundador de la Armada Nacional José Prudencio Padilla, octubre 2
- Día Internacional por los Derechos Humanos; diciembre 10.

Justamente, de la reflexión sobre la cátedra, se desprende esta investigación sobre el estado del arte de la etnodidáctica. En este sentido, como antecedentes de esta investigación se analizaron varios estudios relacionados con la etnoeducación y su dinámica en el aula, como el desarrollado por los docentes Glenda Palacios Quejada, Fabio Sánchez Torres y Carlos Córdoba de la U. de los Andes - facultad de economía: Etnoeducación y desempeño escolar en la región pacífica colombiana. El cual indagó, en torno a la influencia del modelo etnoeducativo sobre el *logro escolar* de los estudiantes de varias Instituciones Educativas del Pacífico usando análisis cuantitativo y con alguna evidencia

cualitativa que permita contextualizar resultados, de tipo econométricos referidos a la relación cobertura-calidad.

Haciendo uso de dos bases de datos que cuentan con información entre el 2008-2012, donde se cuenta con información tanto de las pruebas Saber 11 del ICFES como de docentes del Ministerio de Educación y entrevistas a rectores y coordinadores de Instituciones Educativas de etnoeducadores, la investigación arrojó ejemplos en que, si bien la institución local se clasifica como etnoeducadora, el proceso educativo no contribuye a forjar la identidad, porque no existe un proyecto cultural real dentro del aula educativa que incorpore, de forma adecuada, la realidad comunitaria de los jóvenes pertenecientes a los pueblos étnicos. Este ejemplo sugiere que el proceso etnoeducativo, enfrenta varios obstáculos en términos de calidad y apropiación de los principios, dentro de las aulas escolares y fuera de ella. (Proyecto Educativo Institucional vs Proyecto Educativo Comunitario) (Palacios, Sánchez, & Córdoba, 2015, pág. 9)

Como resultado la investigación concluyó que la etnoeducación tiene un impacto positivo sobre el logro escolar promedio, al tiempo que existen prácticas al interior de las aulas, fundamentadas, en los principios de progresividad, interculturalidad, autonomía y participación comunitaria, que permiten en los estudiantes un soporte institucional formal e informal que promueve buenas relaciones humanas, aumenta el autoestima de los estudiantes y promueve la participación dentro del proceso de enseñanza en comparación de otros modelos. No obstante, argumentan que sigue siendo importante explorar otros canales mediante los cuales se pueda reforzar, no sólo el desempeño escolar, sino otro tipo de competencias en los individuos de comunidades, tales como su interacción extracurricular con su entorno, con su familia y con la comunidad. (Palacios, Sánchez, & Córdoba, 2015, pág. 23)

Precisamente, la interacción con el entorno es un insumo clave para que los etnoeducadores articulen los procesos de formación, enseñanza y aprendizaje. Es así, como la investigación titulada: *el Lugar del etnoeducador en los procesos de formación del área de lenguaje en el municipio del Carmen del Darién, Chocó*, de la investigadora Ana Luisa Becerra de la Universidad de Antioquia, afirma la importancia de abordar la interacción con el entorno desde la oralidad como un componente fundamental para la etnoeducación:

En el espíritu de esta propuesta de investigación se considera que es de vital importancia indagar sobre la tradición oral del municipio y, de manera más precisa, valorar las iniciativas a partir de las cuales se llevan las manifestaciones artísticas orales al aula de clases. De fondo hay una inquietud por las prácticas de enseñanza, por la manera como el etnoeducador adapta y desempeña sus funciones, las mismas que le indica la política pública educativa y que, al ser llevadas al contexto educativo real adquieren nuevos matices que esta investigación se propone visibilizar. (Becerra, 2016, pág. 16).

Estas manifestaciones literarias orales no están siendo incorporadas en el área de lenguaje, razón por la cual se manifiesta la necesidad de incorporarlas, respondiendo al rol como etnoeducadores e indagando más fondo sobre su formación, prácticas educativas y funciones.

La investigación concluye que la formación, la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje desde un enfoque sociocultural plantea la necesidad de fortalecer las manifestaciones culturales y literarias, sobre todo si se trata de un entorno con las características del Carmen del Darién (Chocó). (Becerra, 2016, pág. 45).

El sabedor en estos espacios viene a ser un docente más en la institución, con la diferencia que guarda en su memoria recuerdos muy valiosos de su territorio, su cultura, su identidad, sus creencias, sus costumbres y un cúmulo de conocimientos más. Las manifestaciones literarias orales y la figura del sabedor en el aula se consideran instrumentos importantes en las prácticas de formación en la Institución para el rescate, fortalecimiento y permanencia de la identidad cultural de las comunidades afro. (Becerra, 2016, pág. 46).

Justamente, de la necesidad de incorporar manifestaciones literarias y de apropiar el entorno cultural y comunitario a las prácticas de aula surge la posible configuración de la Etnodidáctica como proceso cultural que, de acuerdo con la investigación del docente Gonzalo Solano Goenaga de la Universidad de la Guajira, toda propuesta Etnodidáctica es concebible sólo en la construcción de un contexto etnoeducativo, etnocientífico y etnográfico (Solano, 2008, pág. 31).

Dicha investigación, enfatizó en la revisión de la práctica pedagógica desarrollada por los estudiantes de la Licenciatura en etnoeducación de la Universidad de La Guajira, de esta revisión surgieron reflexiones en torno a la configuración de la etnodidáctica como proceso cultural donde el etnoeducador está llamado a la investigación de aula para consolidar su saber pedagógico y desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje desde las etnociencias que históricamente han creado los grupos humanos y son la base del concepto etnodidáctico.

Esta investigación concluyó que los grupos étnicos han construido saberes en el que subyacen formas de enseñar y aprender que facilitan la aprehensión de información por parte de los jóvenes. Es así como la etnodidáctica adquiere sentido como acción educativa, donde, a través de la investigación del entorno comunitario y su vinculación con los planes curriculares, las comunidades

preservan los saberes que han elaborado y generen procesos re-constructivos y re-contextualizadores que permiten una estructuración curricular de los saberes desde y para la escuela. (Solano, 2008, Pág. 35).

De la revisión de estas investigaciones nace la intención de entender el papel del etnoeducador, y su papel como investigador, para consolidar su saber pedagógico y desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje desde las etnociencias, que históricamente han creado los grupos humanos, y que se manifiestan en los vínculos cotidianos que se establece con los estudiantes. Precisamente por este motivo, se argumenta que aún faltan estudios que indaguen por la realidad de las aulas, el cómo la etnoeducación nace desde los vínculos establecidos entre los etnoeducadores con sus estudiantes y de estos con su comunidad, a partir de relaciones horizontales y participativas. Aún es necesario dilucidar conceptos claves como la etnodidáctica, el etnodesarrollo, la etnociencia, los planes de vida de las comunidades y su vinculación con el currículo de las Instituciones Educativas y las prácticas de aula.

Por tal razón, se ha realizado un ejercicio de delimitación temporal para el Estado del arte sobre el enfoque etnodidáctico en el departamento del Chocó proponiendo rastrear las experiencias, investigaciones y procesos dados entre el 2004 y el 2016 categorizados en varios niveles: nacional, departamental y local, así como aquellas referidas a aspectos legislativos, metodológicos y teórico - conceptuales.

Cabe anotar que uno de los retos que generó esta apuesta investigativa fue el escaso número de antecedentes investigativos sobre el tema en particular: la etnodidáctica. Lo que resalta la importancia de ampliar el marco investigativo sobre este concepto en construcción.

2.1. Pregunta de investigación

¿Cuál es el estado del arte de la etnodidáctica con perspectiva afro como aporte a la construcción del enfoque etnoeducativo en el departamento del Chocó?

2.2. Objetivo general

- Construir el estado del arte de la etnodidáctica con perspectiva afro, como aporte a la construcción del enfoque etnoeducativo en el Chocó.

2.3. Objetivo específico

- Recopilar y organizar las fuentes de información sobre experiencias, investigaciones y procesos etnoeducativos con enfoque etnodidáctico entre los años 2004 a 2016.
- Identificar y definir las categorías de análisis documental, orientadoras y emergentes, empleadas para la conceptualización de etnodidáctica.
- Categorizar e interpretar la producción documental sobre experiencias, investigaciones y procesos con enfoque etnodidáctico.
- Analizar y conceptualizar el Estado del Arte sobre la etnodidáctica con perspectiva Afro en el Chocó.

SEGUNDA PARTE

3. Marco metodológico: Revisión y análisis documental

3.1. Procedimiento de la investigación

La presente investigación inició con la formulación y planteamiento del problema. Para esta primera etapa del proceso se indagó alrededor del enfoque etnoeducativo, en ese sentido la investigación se inclinó hacia la búsqueda documental que permitió construir el concepto alrededor del enfoque etnoeducativo. Seguido a este análisis, se indagó alrededor del tema objeto de este estudio, la etnodidáctica. No obstante, este objeto de estudio se constituye en un tema de reciente investigación y poca exploración situada. De esta manera, resultó muy pertinente abordar algunas consideraciones de las fuentes teóricas que aún son muy incipientes y tienen denominaciones distintas. Como consecuencia de este primer acercamiento se construyó el problema de investigación y se diseñaron los objetivos, general y específicos.

Seguido a lo anterior, se diseñó el marco contextual que presentó los antecedentes nacionales y legislativos en torno al tema de la etnoeducación, así como como el marco jurídico nacional y las políticas etnoeducativas actuales. También se abordó el marco biogeográfico del Chocó.

Posterior a este paso, se diseñó el Marco Teórico, tomando como base para el análisis los pilares de la etnoeducación de acuerdo con referentes como García, Castillo E. G, De la Torre, Enciso, Cuesta, y la Catedra de Estudios Afrocolombianos del Ministerio de Educación Nacional.

Hay que mencionar, además, la importancia que fue la inclusión, en dicho marco teórico, del análisis de los discursos actuales que existen entre los saberes pedagógicos, didácticos y curriculares, puesto que permitió, desde los planteamientos de Zambrano, Tamayo, Bolívar, Shulman, Díaz Barriga, Gimeno, contrastar las definiciones y abordar elementos que enriquecieran la construcción de las categorías de análisis para la conceptualización de etnodidáctica.

Complementando lo anterior, se revisaron ocho (8) PEI de Instituciones Educativas del Chocó, en especial de los municipios de Bojayá e Istmina, con el fin de identificar, en su estructura, la naturaleza etnoeducativa de sus planteamientos y algunos indicios de la inclusión de la etnodidáctica como disciplina que investiga los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los resultados de estos análisis fueron insumos para el capítulo 6 análisis y la conceptualización.

En esta línea del proceso, se indagó en la revisión de las fuentes documentales, sobre investigaciones hechas en el enfoque etnodidáctico, lográndose un escaso número de antecedentes, lo que resalta la importancia de ampliar el marco investigativo sobre en el tema. Esto demuestra el carácter novedoso y original del problema planteado. La única fuente documental que se relacionó con la línea de investigación planteada en este estado del arte, es el artículo del profesor Solano Goenaga de la facultad de educación de la Universidad de la Guajira, publicado en la revista *“Entretextos”*, quien hace una construcción del concepto etnodidactico desde su configuración como proceso enmarcado en la cultura y relacionado con la etnociencia.

Precisamente, con el objetivo de identificar en las fuentes elementos relacionados directa o indirectamente con el problema, se analizaron un total de ochenta (80) fuentes documentales que se clasificaron y organizaron en cinco niveles de

acuerdo con la naturaleza del texto: aspectos legales, experiencias locales y departamentales, experiencias nacionales, artículos teórico conceptuales y aspectos metodológicos.

Para lograr este objetivo se consultó en bibliotecas y en las bases de datos de EBSCO HOST y DIALNET PLUS. Las fechas en las que se hizo la búsqueda de la información, en las bases de datos y el posterior tratamiento de la información fue entre los meses de enero a marzo de 2017. Para el tratamiento de la información se llevó a cabo el siguiente procedimiento:

1. Selección y búsqueda de fuentes documentales
2. Categorización y codificación de documentos electrónicos
3. Organización de documentos en carpetas electrónicas de acuerdo con los cinco niveles mencionados: aspectos legales, experiencias locales y departamentales, experiencias nacionales, artículos teórico conceptuales y aspectos metodológicos.
4. Lectura de documentos y construcción de resúmenes analíticos.
5. Identificación de categorías orientadoras y emergentes (uso de la matriz de análisis categorial).

Los resultados de esta búsqueda y compilación se detallan en la siguiente rejilla:

Nivel de la fuente	Número de fuentes analizadas
Aspectos legales	12
Experiencias locales (Bojaya, Istmina) y departamentales (Chocó)	36
Experiencias Nacionales (Colombia)	11
Artículos Teórico – conceptuales	18
Aspectos Metodológicos	3
Total	80

Tabla 1 Niveles de fuentes documentales

Al estar definido el marco contextual y el marco teórico, el siguiente paso fue la determinación del marco metodológico en el tipo de investigación, las fases a implementar y el análisis categorial, como se definirá en el siguiente apartado.

3.2. Tipo de investigación

El estado del arte en el enfoque etnodidáctico se desarrolló desde un enfoque de investigación cualitativo, que se fundamenta en una perspectiva teórica hermenéutica interpretativa textual, a partir de la metodología RAD (revisión y análisis documental) cuyo propósito es consecuente con la comprensión del significado de los fenómenos sociales que se aborda de manera documental, en relación con el enfoque etnodidactico que se desarrolla en la educación del Chocó.

Como lo señalan Buendía et al (1999), los estudios interpretativos se hacen a partir de los puntos de vista de las personas involucradas en la situación educativa, los cuales se encuentran en un contexto social particular que influencia la conducta humana. La finalidad de este tipo de investigaciones, es principalmente la comprensión de cómo los actores (los cuales son únicos y se ven movidos por intencionalidades, motivaciones, creencias, sentimientos, experiencias particulares) del escenario de investigación experimentan, perciben e interpretan su realidad

Consecuentemente, el diseño metodológico implementado se corresponde a una revisión y análisis documental mediante el cual se busca el escudriñamiento sistemático del texto, como un “ir tras las huellas” (Barbosa Chacón, Barbosa Herrera, & Rodríguez Villabona, 2013, pág. 7) que presenta en su conjunto una

diversidad de posibles interpretaciones y fundamenta la manera de entender y comprender los sucesos, así como la recopilación de experiencias, narrativas y entrevistas surgidas en reuniones zonales.

La metodología de la RAD se concreta a partir de la reflexión, adaptación y aplicación de los referentes conceptuales y procedimentales, desde el cual emergen las estructuras, categorías de análisis, elementos e instrumentos asociados a sus fases de desarrollo: heurística, hermenéutica, que se concretizan en las categorías y variables que sostendrán el diseño de la matriz de análisis categorial.

El siguiente esquema resume el procedimiento metodológico de la investigación.

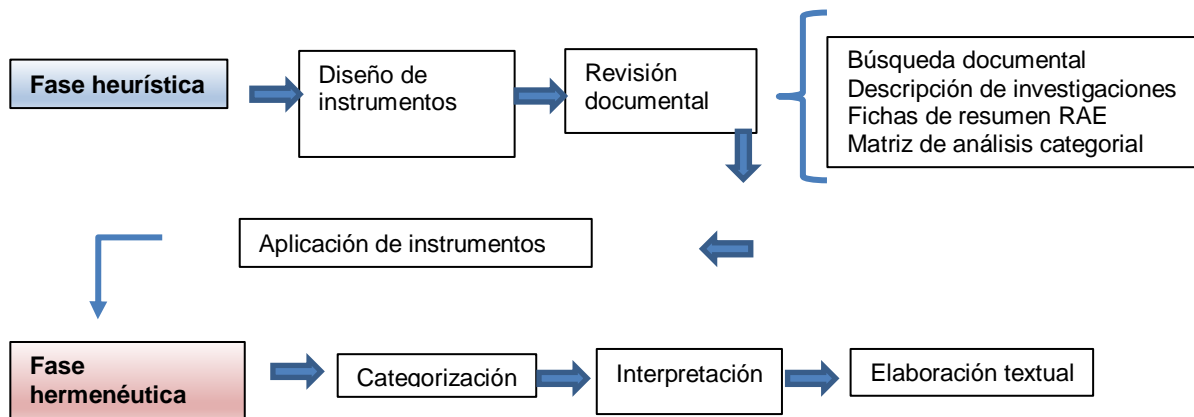


Ilustración 1 Procedimiento metodológico de la investigación

A continuación, se describen las dos fases para el desarrollo del estado del arte, fase heurística, fase hermenéutica.

3.2.1. Fase heurística

Esta fase correspondió a la búsqueda, recopilación y organización de las fuentes

de información sobre las experiencias teóricas - conceptuales, desarrollados con una perspectiva etnoeducativa y etnodidáctica, los cuales fueron de diversa característica y naturaleza como, por ejemplo, documentos oficiales o privados, investigaciones, artículos, trabajos especiales, trabajos de investigación, tesis, monografías, filmaciones, audiovisuales, grabaciones, multimedios.

Durante esta fase se analizaron las fuentes encontradas, se seleccionaron los puntos fundamentales y se diseñaron los instrumentos diseñados para categorizar e interpretar la información. A través de la recopilación de la información fue posible contextualizar las temáticas, clasificar los tipos de texto, identificar autores, las metodologías, los marcos de referencia, los conceptos y las conclusiones, ya que permiten elaborar y organizar el material consultado, además de establecer convergencias, divergencias, tendencias y regularidades.

Para el desarrollo de esta fase se llevarán a cabo las siguientes etapas:

3.2.1.1 Diseño de instrumentos de recolección, análisis y sistematización.

El diseño del estado del arte del enfoque etnodidáctico en el departamento del Chocó, fue un proceso que implicó la recolección y análisis de diversa información como eco de las realidades comunitarias, institucionales y educativas de las poblaciones étnicas. Dichos procesos contaron con tres (3) instrumentos pertinentes para la organización de la información, así como para su posterior categorización, interpretación y conceptualización para cada una de las fases en las que se estructura la investigación: heurística y hermenéutica.

Los instrumentos diseñados para cada una de las fases buscaron un adecuado tratamiento de la información de acuerdo al tipo de fuente: escrita y oral, buscando entrelazar los análisis y resultados a partir de la siguiente **secuencia analítica**: en primer lugar, se realizó una **recopilación y organización de la información** siguiendo criterios de tipología y nivel; en segundo lugar, se propuso **analizar y categorizar** los documentos y las entrevistas; en tercer lugar, se establecieron los **puntos de síntesis**; y en cuarto lugar, se finalizó la secuencia analítica con la **identificación de tendencias** de los aspectos del enfoque etnodidáctico en el departamento (ver ilustración 2).



Ilustración 2 Secuencia analítica

Para lograr esta secuencia analítica se diseñaron tres (3) instrumentos de recolección y análisis de la información que se implementaron durante las dos fases del proceso de investigación, su clasificación de acuerdo con la secuencia analítica y la etapa en la cual se implementó se presenta a continuación.

Durante la fase heurística, inicialmente se ejecutó un proceso de búsqueda, recopilación y organización del inventario de fuentes documentales de información para conformar la matriz de análisis documental. Paralelamente, se hizo la lectura de los documentos y el diligenciamiento de los RAE.

En el transcurso de esta fase se aplicaron dos (2) de los tres (3) instrumentos diseñados: 1) Instrumento de matriz de análisis documental; 2) Instrumento resumen analítico especializado RAE;

1. Matriz de análisis documental. Ver instrumento N°1 Anexo 1 digital

Este instrumento consolidó la búsqueda de fuentes de información sobre los horizontes teóricos del enfoque etnoeducativo y etnodidáctico en su integralidad. Las fuentes allí agrupadas fueron examinadas en la fase heurística, específicamente en la etapa de **revisión documental**.

La matriz permitió organizar y clasificar por criterios cada una de las fuentes halladas en la búsqueda (masa documental). A continuación, se expone los principales elementos de la matriz.

- **Título de la fuente.** Allí se transcribe fielmente el título de la fuente.
- **Capítulo o sección de la fuente.** Hace alusión a una parte específica de la fuente que fue consultada y revisada, señalando el título correspondiente.
- **Autor.** Nombre del creador personal o corporativo de la fuente, el cual debe ser registrado siguiendo las normas APA.
- **Año.** Fecha en la que se realizó la publicación o creación de la fuente.

- **Editorial.** Se señala la empresa que estuvo a cargo de la publicación de la fuente.
- **Ciudad.** Lugar en donde se realiza el proceso de elaboración o publicación de la fuente.
- **Nivel de la fuente:** Hace alusión a la clasificación de las fuentes de acuerdo con su intención en cinco niveles: legislativo, local, departamental, nacional, teórico conceptual y metodológico.
- **Tipo de fuente.** Hace referencia a la naturaleza de la fuente en términos del soporte material, reconociendo los tipos existentes sean estas escritas, visuales u orales.
- **Clase de fuente.** Especifica la diferenciación que se da entre los tipos de fuente. Por medio de un menú desplegable se proporcionan opciones que permiten determinar dichas diferenciaciones. *Ej. libros, revistas, entre otras.*
- **Lugar o ubicación de acceso a la fuente.** Es el sitio donde se ubicó la fuente y su correspondiente formato. *Ej. Biblioteca- físico, internet-digital, SED-digital, otros.*
- **Número de RAE.** Corresponde a la numeración establecida en el instrumento N° 2 durante el proceso de revisión analítica al que se somete la fuente.

INSTRUMENTO # 1											
MATRIZ DE FUENTES DOCUMENTALES											
No.	Título de la Fuente	Autor (s)	AÑO	NIVEL	Tipo de Fuente	Clase de Fuente	Lugar o ubicación de acceso a la fuente	Capítulo o Sección de la Fuente	Editorial	Ciudad	Número de RAE
1	Revista Zona Publicación Semestral	Hincapié, Zapata Francisco	2008	Departamental- otras experiencias	Escrita	Documento	Digital	La etnoeducación como experiencia de Proyección Social y el Aporte a la Formación de Capital Social		Pereira	1
2	Proyecto Etnoeducativo Afroantioqueño. PRETAN	Organizaciones de Comunidades Negras de Nariño: ASOCOETNAR, COLECTIVO	2011	Departamental- otras experiencias	Escrita	Otro	Digital		Ministerio de Educación Nacional	San Andrés de Tumaco	2
3	Política Pública Departamental de Educación de las Comunidades Negras de Nariño	Asamblea Departamental de Nariño	2013	Departamental- otras experiencias	Escrita	Otro	Digital				
4	Normatividad básica para etnoeducación. Ley 1115	MEN, Ministerio de Educación Nacional	2004	Legislativo	Escrita	Documento	Digital Internet		MEN	Bogotá	3
5	Decreto 2249 del 95 "Política de Etnoeducación para Comunidades Negras"	Ministerio del Interior	1995	Legislativo	Escrita	Decreto	Digital Internet			Bogotá	4
6	Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables	MEN, Ministerio De Educación Nacional Dirección De Poblaciones y Proyectos Intersectoriales	2005	Legislativo	Escrita	Documento	Digital		Ministerio de Educación Nacional	Bogotá	
7	DIRECTIVA MINISTERIAL N° 11. Prestación Del Servicio Educativo En Entidades Territoriales que Atienden Población Afrocolombiana y Raizal	Ministerio de Educación Nacional	2004	Legislativo	Escrita	Otro	Digital				5
8	Sentencia T-871/13. DERECHO FUNDAMENTAL A LA EDUCACIÓN DE LAS COMUNIDADES ÉTNICAS Y SUS INTEGRANTES-	Corte Constitucional	2013	Legislativo	Escrita	Otro	Digital				6
9	Ley 1381 de 2010 Lenguas Nativas	Ministerio de Cultura, Dirección de Poblaciones	2013	Legislativo	Escrita	Otro	Digital				7
10	Compilación y Selección de los Fallos y Decisiones de la Jurisdicción Especial Indígena	Consejo Superior de la Judicatura; ONIC, Organización Nacional Indígena de Colombia	2006	Legislativo	Escrita	Documento	Digital				
11	Página Permanente de Etnoeducación para el Bosco. http://www.mineducacion.gov.co/1618/resolver.aspx?m=1618&id=1618		2011	Departamental- otras experiencias	Escrita	Sitios Web	Digital Internet				12

Ilustración 3 Matriz de fuentes documentales

2. Resumen Analítico Especializado (RAE)⁵. Ver instrumento N°2 anexo 2

El Resumen Analítico Especializado (RAE) se concibe como el instrumento guía de la fase heurística que permitió el desarrollo de la etapa de **revisión documental**. En este, se registraron la exploración descriptiva de las fuentes escritas. en total se construyeron sesenta (60) RAES, con su correspondiente análisis, a la luz de una estructura que contiene los siguientes elementos:

- a) **Información general.** Es el encabezado para diligenciar los datos generales del texto, el cual contiene:
- **Tipo de documento.** Se debe especificar el tipo de documento analizado *Ej. Tesis de Grado.*
 - **Acceso al documento.** Expresa el lugar de ubicación del documento. Contiene entonces, el lugar físico (Biblioteca, centro de documentación, universidad) donde se encuentra. *Ej. Universidad Nacional. Biblioteca.*
 - **Título del documento.** Se expresa en el idioma en que aparece. *Ej. Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública.*
 - **Autor.** Se debe registrar siguiendo las normas APA.
 - **Publicación.** Incluye los datos del lugar, editorial, fecha y paginación de la publicación.
 - **Palabras claves.** Las palabras claves o descriptores son de gran importancia para la recuperación de la información por parte del lector. Estas palabras deben permitir identificar a vista general el

⁵ Texto adaptado de:

http://mpp.pedagogica.edu.co/download.php?file=elaboracion_de_resumenes_analiticos_en_educacion_rae_.pdf

tema central de la fuente.

- b) **Descripción.** Expresa una idea general y completa sobre el documento. Quien lea la descripción debe poder formarse una visión global de su contenido. Es una síntesis breve y precisa de aproximadamente diez (10) líneas sobre el contenido de la fuente, su propósito o característica principal y las conclusiones más importantes.
- c) **Fuentes.** Expone las fuentes que alimentan al documento de manera explícita colocando las referencias bibliográficas completas, teniendo en cuenta las normas de citación APA. Si la bibliografía contiene muchas referencias y todas tienen el mismo nivel de importancia, se indicarán máximo diez referencias.
- d) **Contenido.** En esta sección se reseñan los objetivos y los principales elementos que aluden al contenido mismo de la fuente escrita o visual. Se enunciarán los títulos de los capítulos destacando los aspectos fundamentales de cada uno de ellos, sin copiar la tabla de contenido.
- e) **Metodología.** Si el documento es una investigación o estado del arte, en este ítem deben señalarse los pasos y técnicas metodológicas empleadas en el trabajo (no en la elaboración del documento). *Por ejemplo: universo, tipo de muestra, diseño, modalidad e instrumentos de recolección de información, etapas importantes, medidas estadísticas, tipo de análisis, etc.* Si en el documento no aparece la metodología ni ella se puede deducir fácilmente, este ítem no se diligencia.
- f) **Conclusiones.** Se destacan solo aquellas que se señalan en la fuente, consultando para ello el final de cada capítulo, el resumen o el final del documento mismo. Aquí pueden destacarse citas del autor, cifras o datos sugerentes del texto, como las recomendaciones, si estas aparecen.
- g) **Categorías emergentes.** Se señalan todas aquellas nuevas categorías que durante el proceso de análisis surgieron tanto por parte del autor de la fuente consultada como por criterio del profesional que elabora el

RAE, quien finalmente es el que pondera su relevancia y significatividad.

RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO
RAE N. 1

1. Información General	
Tipo de documento	Artículo Revista
Acceso al documento	Digital internet http://digitk.areandina.edu.co/repositorio/handle/123456789/426
Título del documento	La etnoeducación como experiencia de proyección social y el aporte a la formación del capital social: Una mirada desde la dirección seccional de educación a distancia-Fundación Universitaria del Área Andina.
Autor(es)	Hincapié Zapata, Francisco
Publicación (Año, ciudad y editorial)	Revista Zona. Julio 2008, no. 5 p.p. 90-95. Fundación Universitaria del Área Andina Pereira.
Palabras Claves	Etnoeducación, Capital Social, tecnologías de la información y la comunicación, democratización de la educación.

2. Descripción
Este artículo da cuenta de las apuestas educativas, presupuestos teóricos y logros alcanzados de la implementación del programa de especialización en informática y telemática de la Fundación Universitaria del Área Andina, como una intervención académica orientada a fortalecer los procesos de formación de docentes en los municipios de Nuquí, Condoto, Tadó y Bagadó en el Departamento del Chocó y como una contribución desde la Universidad como institución, a la formación de capital social.

3. Contenidos
<p>El artículo está dividido en tres partes:</p> <p>En la primera parte del texto el autor hace énfasis en la necesidad e importancia de implementar programas de especialización universitaria en contextos donde el acceso a la educación formal se hace problemático debido a las dinámicas locales complejas, a la carencia de recursos y a la violencia presente, como en el Chocó. Llevar la Universidad a estos territorios, representa para el autor un mecanismo de democratización de la educación y una oportunidad para generar aprendizajes significativos en grupos afrodescendientes, indígenas y comunidades desplazadas por la violencia. Así mismo, resalta que el uso de tecnologías de la información y de la comunicación en contextos educativos y culturales tan diversos y complejos, son una herramienta para responder a las exigencias de un mundo globalizado que impone nuevas concepciones de desarrollo pero que al mismo tiempo debe incorporar los lenguajes y las prácticas culturales propias garantizando su conservación y visibilización.</p> <p>En la segunda parte, se abordan los aportes y la evidencia de los alcances que el desarrollo de la especialización en informática y telemática ha dejado en su recorrido por grupos indígenas y afrodescendientes.</p> <p>Respecto al trabajo realizado con los indígenas, resalta la intervención centrada en uso de herramientas informáticas en el marco del reconocimiento cultural y validación de saberes, prácticas e idiosincrasia nativa a través del desarrollo de un aplicativo web que a manera de diccionario interactivo facilita la comunicación y comprensión del lenguaje como base de la acción social, según una concepción teórica habermasiana.</p> <p>En el trabajo con afrodescendientes, se habla de la utilización de las herramientas tecnológicas como medio para dar respuestas a la deuda histórica de la sociedad con la marginalidad de las negritudes, actuando sobre una realidad marcada por el impacto de la violencia y la discriminación. Un ejemplo es el diseño de aplicativos web para la difusión de la diversidad biológica en plantas medicinales.</p>

Ilustración 4 Resumen analítico especializado

3.2.2. Fase hermenéutica

Esta fase consistió en la triangulación análisis y sistematización de la información según las categorías de análisis propuestas en la matriz categorial (ver Matriz de análisis categorial). La triangulación para el desarrollo de esta investigación se refirió a la confrontación de las diferentes categorías de análisis con las fuentes de datos que inician con la revisión documental cuyo análisis reflejó un contexto a partir de la conformación de tendencias y particularidades. De esta manera, la

triangulación ocurre cuando en el análisis se evidencia que existe concordancia o discrepancia entre estas fuentes. Para Vallejo & Franco (2009) la triangulación implica reunir una variedad de datos y métodos referidos al mismo tema o problema. Implica también que los datos se recojan desde puntos de vista distintos y efectuando comparaciones múltiples de un fenómeno único, de un grupo, y en varios momentos, utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos.

Para el desarrollo de esta fase se llevaron a cabo las siguientes etapas:

- a) **Categorización:** de acuerdo con la matriz categorial se clasificaron las fuentes de datos para su respectiva confrontación. De esta manera y a partir de una serie de preguntas orientadoras y su agrupación en categorías de primer y segundo orden (mirada de lo macro a lo micro) se identificaron las categorías emergentes. El proceso de categorización se estructuró en dos ámbitos: descriptivo y teórico. Al primero correspondieron todas las categorías donde se identificaron patrones, regularidades, inconsistencias, discontinuidades, principios, incoherencias, surgidas de la revisión documental. El ámbito teórico se creó luego de la revisión de las políticas y los lineamientos en etnoeducación y etnodidáctica que se han creado.
- b) **Interpretación:** es proceder al análisis de tendencias y regularidades que surjan de la información recogida en las fuentes y categorizada en la matriz. La interpretación permitió ampliar el horizonte proporcionando contextos los cuales, a partir de las tendencias y las regularidades identificadas, permitieron vislumbrar las diferentes experiencias, investigaciones y procesos con enfoque etnodidáctico.
- c) **Elaboración textual** comprende la revisión de conjunto de la interpretación

de las categorías con el fin de conceptualizar el estado actual del enfoque etnodidáctico en el Chocó

La matriz de análisis categorial fue el instrumento que se diseñó para llevar las anteriores etapas de la fase hermenéutica.

3.2.2.1. Matriz de análisis categorial (Ver anexo 4 digital)

La matriz de análisis categorial respondió a las dos fases propuestas para llevar a cabo el estado del arte sobre el enfoque etnodidáctico: la heurística y la hermenéutica. En la primera de ellas orientó las categorías dadas para el diseño de instrumentos para la recolección de información y de igual forma, en la segunda permitió un ejercicio de categorización, así como el análisis sobre experiencias, investigaciones y procesos con enfoque etnodidáctico.

De manera general la matriz se organizó en tres procesos. En primer lugar, la **categorización**, entendida como la organización y agrupación de la información entorno a **preguntas orientadoras, categorías y subcategorías** propias de los procesos relacionados con la etnodidáctica y el registro de categorías emergentes que perfilan el enfoque del departamento.

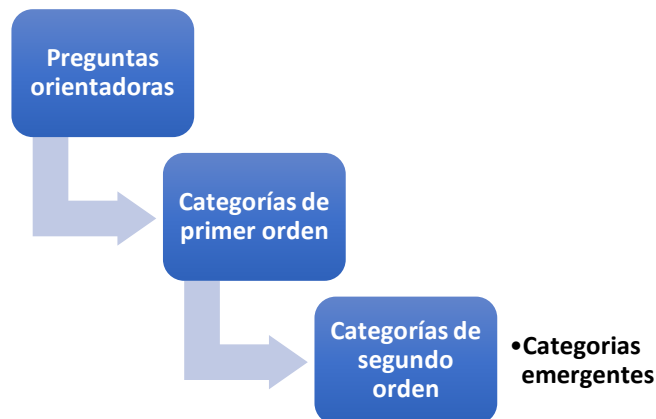


Ilustración 5 Categoría de análisis

Las preguntas orientadoras fueron el punto de partida de la categorización, surgieron luego del análisis de las fuentes documentales y direccionaron la indagación sobre el enfoque etnopedagógico, etnodidáctico y etnocurricular de la región. Estas preguntas se agruparon de acuerdo a las categorías de primer orden que permitieron una mirada del enfoque etnodidáctico de lo macro a lo micro.

Las categorías de segundo orden desagregaron los elementos de las categorías de primer orden, pero al mismo tiempo dieron paso a una resignificación de los mismos según las realidades y contextos del departamento, permitiendo la aparición de nuevos elementos mediante las categorías emergentes.

En segundo lugar, se ubicaron las **fuentes** de información que permitirán el **cruce de las categorías** y subcategorías con la información recolectada en la revisión documental.

El tercer proceso es el análisis, el cual inició dando cuenta de las principales **tendencias/particularidades** por cada una de las categorías y del **contexto general** del enfoque etnoeducativo en el departamento, a partir de cruce de la información y la integración de la misma.

La matriz categorial fue alimentada a partir de la información recolectada en los instrumentos diseñados y la revisión de los diferentes tipos de fuentes documentales sobre el tema. De esta forma se convirtió en el instrumento de mayor categoría para la organización, categorización, análisis y síntesis de la misma.

4. Marco contextual

4.1 Marco biogeográfico del Chocó

El departamento de Chocó se encuentra ubicado en la región Pacífica colombiana, tiene una extensión de 46.530 km². Limita por el norte con la República de Panamá y el mar Caribe, por el oriente con los departamentos de Antioquia, Risaralda y Valle del Cauca, por el sur con el departamento del Valle de Cauca, y por el occidente con el océano Pacífico.

El departamento del Chocó está ubicado en la región biogeográfica del Pacífico. Siempre ha sido considerado como una de las regiones que condensa la mayor biodiversidad del mundo y en donde conviven comunidades étnicas afrocolombianas e indígenas. De acuerdo con el IDEAM, por estar rodeado de bosques tropicales es uno de los lugares donde más llueve al año. Los valores

máximos anuales que se han registrado en el Chocó presentan totales de más de 10.000 milímetros de lluvia (1 milímetro de lluvia corresponde a 1 litro de agua caído sobre un 1 metro cuadrado). La frecuencia de las lluvias es consistente con la alta pluviosidad de esta región, en la cual llueven más de 200 días al año. Para los habitantes de la región esas lluvias incansables son una *bendición*, porque al no haber acueductos, ni aguas tratadas, es la lluvia la que proporciona el líquido vital para cocinar, para saciar la sed, lavar la ropa y satisfacer todas las demás necesidades básicas.

En el territorio chocono se pueden distinguir cinco unidades sociogeográficas diferenciadas: hacia el noreste, en la **cuenca baja del Atrato** o subregión de *Urabá*; está influida por la colonización antioqueño - cordobesa y se vincula con la Costa Pacífica por lazos naturales y sociales. Comprende los municipios de Acandí, Ungüía, Riosucio, Carmen del Darién y Belén de Bajirá.

Hacia el centro este, la **cuenca media del Atrato**, cuyas actividades económicas más dinámicas se concentran en Quibdó y donde se ha generado un corredor con los municipios de la vertiente occidental de la cordillera andina. Sus municipios son Quibdó y Bojayá. La **cuenca alta del Atrato** cuyos municipios son Lloró, Bagadó, El Carmen de Atrato, Atrato (Yuto), Río Quito y Medio Atrato. En el sur, la cuenca del río San Juan o **subregión del San Juan**, ligada a la cuenca marina del Pacífico, hacia donde drena este río; su

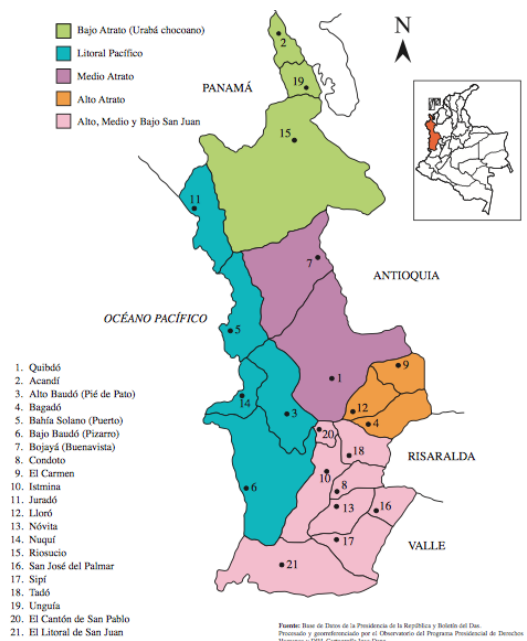


Ilustración 6 Subregiones del Chocó
<http://historico.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/publicaciones/Paginas/estudiosregionales.aspx>

población ha estado más dedicada a la explotación del oro. Comprende los municipios de Istmina, Tadó, Condoto, Nóvita, Sipí, San José del Palmar, Río Iro, Medio San Juan, Unión Panamericana, Certegui y El Cantón de San Pablo.

El litoral Pacífico o subregión del *Pacífico*, separada del resto por la serranía del Baudó; con menor poblamiento, está más vinculada a la dinámica general de la costa occidental de Colombia. Pertenecen a ella los municipios de Juradó, Bahía Solano, Nuquí, Alto Baudó, Medio Baudó y Bajo Baudó. Cuenta con una extensión de 46.530 km² correspondiente al 4% de total del territorio nacional y es considerado el noveno departamento con mayor superficie en el país (CRICH, 2014)

La economía del departamento del Chocó es frágil, depende de la minería, la explotación forestal, la pesca, la agricultura y la ganadería. La minería se concentra principalmente en la extracción de oro, le siguen en menor proporción la plata y el platino, aunque existen además yacimientos de caliza, molibdeno y cobre. La explotación forestal ha sido intensa y actualmente representa una amenaza para los ecosistemas del departamento.

Su población es de 450.000 habitantes, que constituye el uno por ciento del total de la población de Colombia. De éstos, 130.000 residen en la capital, Quibdó. El 81% de la población es afrocolombiana (unas 364.500 personas), el 10% son indígenas (45.000 personas distribuidas en 82 resguardos) y el 9% mestizos.

En el departamento convergen diferentes tipos de organizaciones étnico-territoriales: consejos comunitarios mayores y menores para el caso de comunidades negras, así como organizaciones regionales, asociaciones y cabildos para el caso de los pueblos indígenas.

4.1.1. Para las comunidades negras los Consejos Comunitarios:

De acuerdo con el artículo 5, de la Ley. 70/93:

Para recibir en propiedad colectiva las tierras adjudicables, cada comunidad formará un Consejo Comunitario como forma de administración interna, cuyos requisitos determinará el reglamento que expida el Gobierno Nacional. Además de las que prevea el reglamento, son funciones de los Consejos Comunitarios: delimitar y asignar áreas al interior de las tierras adjudicadas; velar por la conservación y protección de los derechos de la propiedad colectiva, la preservación de la identidad cultural, el aprovechamiento y la conservación de los recursos naturales; escoger al representante legal de la respectiva comunidad en cuanto persona jurídica, y hacer de amigables componedores en los conflictos internos factibles de conciliación.

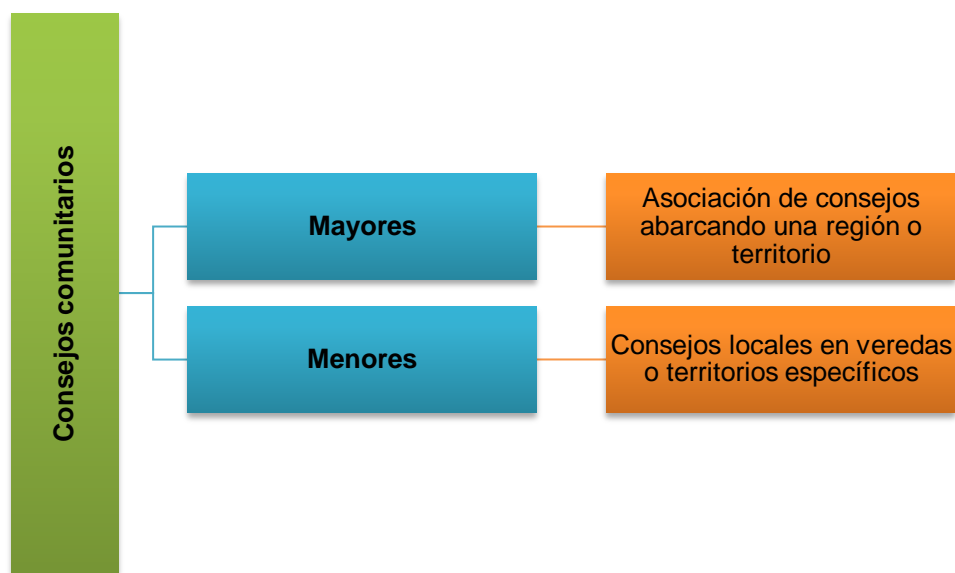


Ilustración 7 Clasificación de los consejos comunitarios

Con respecto al conflicto interno armado, el departamento del Chocó ha sido uno de los más afectados a nivel nacional, la presencia de diferentes grupos al margen de la ley como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia- Ejército del Pueblo (FARC-EP), El Ejército de Liberación Nacional (ELN) y las ya desmovilizadas Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) marcaron por décadas la historia de los chochoanos violentamente. (Observatorio del Programa Presidencial De Derechos Humanos y DIH, 2010, Pág. 2)

Según el plan de desarrollo 2012 – 2015 de la gobernación del Chocó, el conflicto armado se agudiza en el Chocó con la incursión paramilitar (Bloque Elmer Cárdenas de las AUC) por el norte del Chocó a finales de 1996, en el marco de la operación Génesis lanzada por las brigadas 4 y 17 del ejército, generando un desplazamiento masivo que afectó a los municipios de Acandí, Unguía, Rio sucio, Carmen del Darién, Belén de Bajirá, Bojayá y Juradó, que se disputan estos territorios tradicionalmente dominados por la guerrilla (Frente 5, 34 y 57 de las FARC). Estas acciones armadas cobraron la vida de decenas de civiles y

vulneraron los derechos de los afros e indígenas que decidieron resistir en medio de esta cruel guerra, afectando la libertad, la autonomía y la identidad cultural, de las instituciones étnico- territoriales negras e indígenas (Observatorio del Programa Presidencial De Derechos Humanos y DIH, 2010, Pág. 3)

5. Marco legal y político

5.1. Antecedentes nacionales y legislativos Etnoeducación

El artículo de los investigadores Calvo, Gaspar Félix y García, Bravo William denominado Revisión Crítica De la Etnoeducación en Colombia (2012), aborda de manera inicial la reflexión sobre la etnoeducación como enfoque educativo adoptado de manera oficial por el Estado colombiano que posteriormente se desarrolló legislativamente hasta convertirse en política educativa, para prestar el servicio público de educación a aquellos grupos con estatus étnico (indígenas y afro descendientes). Se discute la etnoeducación como modelo y la relación que éste teje con la interculturalidad para el establecimiento de relaciones intergrupales desde la perspectiva de aplicación en Colombia, asimismo se exponen una serie de problemas sobre la implementación de la política pública etnoeducativa

El artículo se desarrolla en dos puntos:

1. Política colombiana para atender la diversidad étnico- cultural en la educación pública
2. Problemas detectados en la política pública de etnoeducación en Colombia a manera de cierre y como tercer punto se presenta una Reflexión final.

1. Política colombiana para atender la diversidad étnico-cultural en la educación pública

En este punto el artículo desarrolla una presentación de lo que se denominan enfoques que han marcado la lucha de los pueblos indígenas y comunidades afrocolombianas por la existencia de una educación que responda a su realidad sociocultural, estos enfoques son: Educación Bilingüe, Educación Indígena, Educación Propia y etnoeducación. Educación Bilingüe: esta es una iniciativa que se gesta desde las organizaciones indígenas del suroccidente colombiano en cabeza del Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC la cual buscaba y busca construir y consolidar un modelo educativo acorde con los proyectos políticos, culturales y lingüísticos de las comunidades.

Educación Indígena: de acuerdo a los autores éste modelo hace referencia a un proceso de socialización endógena, cuyo objetivo es la reafirmación de la cultura y la enseñanza de un modo de vida que les permita vivir y trabajar en la propia comunidad para garantizar la supervivencia de las comunidades y que fue liderado por las organizaciones indígenas desde los años 70s haciendo énfasis en la participación de las poblaciones.

Educación Propia: es una propuesta que busca trascender los muros de la escuela e instalarse en las comunidades indígenas de manera general, esta promueve el retorno a las tradiciones ancestrales, creencias y valores con el fin de capacitar a todos los miembros de la comunidad, haciendo así de la educación una apuesta colectiva entre la comunidad y la escuela.

Etnoeducación: propuesta oficial por parte del gobierno nacional La característica más importante de esta alternativa es el papel que la educación y la escuela deben jugar en la integración de los indígenas en la sociedad nacional y el

desarrollo del país. A lo largo del tiempo esta propuesta ha sufrido una serie de transformaciones en cabeza de las organizaciones indígenas y afrocolombianas como el proceso de transferencia de recursos a manos de las autoridades indígenas.

2. Problemas detectados en la política pública de etnoeducación en Colombia

Lo que se refleja este punto son algunas limitaciones que encuentran los autores en el marco de la implementación y apropiación por parte de las comunidades étnicas de la etnoeducación y su abordaje de la diversidad cultural, las que se desatacan son:

- “El concepto de diversidad cultural expresado en la política pública — particularmente en el modelo de etnoeducación— promueve la segregación de grupos y no toma en cuenta la total diversidad cultural de la Nación”. (Pág. 347)
- “Dicho concepto afectó negativamente las iniciativas educativas originales de los grupos indígenas y afrodescendientes planteadas en los setenta”. (Pág. 347)
- “La etnoeducación carece de un marco filosófico y teórico apropiado, que deje entrever con claridad la compleja diversidad de la Nación colombiana”. (Pág. 347)
- “La etnoeducación afectó las iniciativas indígenas originales, debido a que ésta entorpeció los proyectos educativos planteados con anterioridad, a partir de sus plataformas y luchas sociales que pretendían la democratización del sistema educativo” (Pág. 347)
- Se podría decir que la etnoeducación ha causado cierto grado de conflictividad dentro del sistema público de educación, debido a la tensión

de relaciones intergrupales que ha ocasionado en algunas regiones, especialmente entre campesinos e indígenas por el control del aparato educativo. (Pág. 348)

- “La etnoeducación no ha demostrado ser eficaz para el mejoramiento de los estándares nacionales en relación con las competencias de matemáticas, lectoescritura, ciencias naturales y tecnologías de la información e inglés; ampliando la brecha entre educación rural y urbana” (Pág. 348)
- Además de las limitaciones también se citan algunos conflictos que se han generado en las comunidades y organizaciones, instituciones nacionales y locales, y en dinámicas sociales; para ellos los autores parten de la hipótesis que, a pesar de todos los esfuerzos, la etnoeducación (y su marco intercultural) no es un modelo bien establecido en Colombia o en Latinoamérica por múltiples razones entre ellas destacamos
- “Existe como una propuesta educativa hacia grupos étnicos más que una política pública de educación llevada a la sociedad en general conectada a un modelo pedagógico para enfocar la diversidad cultural en el ámbito educativo y social”. (Pág. 350)
- “La debilidad institucional a nivel nacional y regional se ha intensificado por la crisis fiscal y política que en los últimos años ha afectado severamente al Estado, incluyendo al sector educación y consecuentemente a la etnoeducación”. (Pág. 352)

Hasta la primera mitad del siglo XX, la educación jugó un papel preponderante como medio para imponer un ideal de Nación monocultural y blanco-mestiza. A través de procesos formativos hegemónicos, formales e informales, se ha promovido una representación de los afrodescendientes como un “otro” inferior, salvaje, bárbaro e incivilizado, útil al proyecto “modernizador” y “desarrollista” sobre el que se constituyó la nación colombiana.

Durante los años 70, como resultado del proceso de resistencia de los grupos étnicos afrodescendientes contra las formas de escolarización impuestas, se abre campo a la reivindicación por una educación con perspectiva étnica y diferencial que todavía persiste.

Dentro de estos procesos organizativos de resistencia que contribuyeron a toda la reflexión acerca de la etnoeducación afrocolombiana, Walsh, Edizon, & Eduardo, (2005) destacan cuatro momentos: las gestas libertarias y de resistencia al modelo esclavista; las luchas políticas, económicas y sociales articuladas desde las figuras del ciudadano, del pueblo o de la clase social; las dinámicas organizativas articuladas a lo 'racial'; y los proceos de la etnización.

Estos momentos posibilitaron el surgimiento y difusión del pensamiento de intelectuales negros, influenciados por los procesos independentistas en África, el movimiento de los derechos civiles estadounidenses y los movimientos de negritudes en Europa (Walsh, Edizon, & Eduardo, 2005, pág. 9). La labor intelectual encarnada en círculos de estudio o en periódicos, así como el trabajo literario, tuvieron un importante lugar en esta fase de las dinámicas organizativas negras en Colombia por la reivindicación de la afrocolombianidad. Entre estos intelectuales, se destacaron, entre otros: Amir Smith Córdoba y su periódico *Presencia Negra* (publicado por el Centro para la Investigación y Desarrollo de la Cultura Negra) en Bogotá; la creciente visualización en el campo literario de Manuel Zapata Olivella (con la Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas y el Centro de Estudios Afrocolombianos); el chocoano Rogerio Velásquez Murillo, antropólogo y educador afrocolombiano por sus escritos antropológicos y literarios, en los cuales la cultura africana y la ancestralidad fueron visibles; el Movimiento Nacional Cimarrón y su figura más destacada, Juan de Dios Mosquera, ha logrado el mayor impacto en el panorama del movimiento negro en Colombia. (Walsh, Edizon, & Eduardo, 2005, pág. 10)



Ilustración 8 Amir Smith Córdoba 1948 - 2003

Imagen tomada de: <http://historiapersonajesafro.blogspot.com.co/2010/09/amir-smith-cordoba-1948-2003.h>



Ilustración 9 Manuel Zapata Olivella (1920 – 2004)

Imagen tomada de <http://historiapersonajesafro.blogspot.com.co/2010/08/manuel-zapata-olivella-1920-2004.html>

Ilustración 10 Rogerio Velasquez Trujillo (1908 - 1965)

Imagen tomada de:
<http://historiapersonajesafro.blogspot.com.co/search?q=ROGERIO+VELASQUEZ+MURILLO>





Ilustración 11 Juan de dios Mosquera (1956)

Imagen tomada de: <http://afromadrid.org/expertos/>

En 1975 tiene lugar el primer Congreso Nacional de Negritudes en el que se planteó la necesidad de fortalecer la identidad por medio de los procesos educativos escolarizados y no-escolarizados. Surge entonces la iniciativa de establecer la Cátedra de Cultura Negra, antecedente de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) que sería concretada en la ley 70 de 1993 (Garcés Aragón, 2008. Pág. 1).

En general, se puede decir, que a partir de esta época (años 70), se empieza a consolidar un movimiento etnoeducativo afrodescendiente, posterior a los movimientos indígenas, con una intencionalidad política de reafirmación y reivindicación, estructurado alrededor de lo organizativo y lo educativo, en efecto “la educación bilingüe, la educación indígena, la educación propia y la etnoeducación afrocolombiana, fueron vistas como banderas de lucha con el fin de convocar a las comunidades, unir las y organizarlas hacia aspiraciones económicas, políticas, territoriales y de derechos más amplios” (Calvo & García, 2012, pág. 347).

Como respuesta para limitar el alcance político de estos proyectos educativos el Estado comenzó a realizar ciertas modificaciones en cuanto a la legislación y las políticas educativas dirigidas a grupos étnicos. De acuerdo con el decreto 2249 de 1995, se Conformó la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras con la cual deben concertarse políticas de etnoeducación. De esta manera para Garcés Aragón (2008):

La Etnoeducación Afrocolombiana es entendida como el proceso de socialización y formación que direcciona el etnodesarrollo del pueblo Afrocolombiano, con fundamento en su cultura, reconociendo a la persona y a la colectividad como sujeto de afirmación y cambio, en interacción con otras culturas. Concepción asociada a la visión dinámica de la cultura y a su relación dialéctica interna en su proceso de construcción. (Garcés Aragón, 2008, pág. 1)

Por otro lado, la Resolución 3454 de 1984 permitió la creación del grupo de etnoeducación dentro del MEN con el fin de impulsar proyectos etnoeducativos. Este cambio se vio reflejado de manera especial en el desarrollo de proyectos de educación bilingüe, y etnoeducativos conformándose el Comité Nacional de Lingüística Aborigen, liderado por el MEN y el Instituto Colombiano de Antropología, (Rodríguez, 2011, pág. 52)

Enciso (2004) en su estado del arte destaca algunas permanencias y transformaciones dadas al interior del Ministerio de Educación Nacional y de las Secretarías de Educación Departamental para la atención a los grupos étnicos:

- En 1985 se crea la oficina de Etnoeducación, la cual focalizó inicialmente sus estrategias de formación docente, apoyo a investigaciones y producción de material didáctico hacia las comunidades indígenas.
- Para el periodo entre 1985 y 1995 fueron los Centros Experimentales Piloto CEP, las instancias encargadas de la etnoeducación en las regiones, para el caso del Chocó OREWA participó activamente en los procesos de formación docente adelantados por estos centros.
- En 1991 se contratan funcionarios de los grupos étnicos para conformar el equipo etnoeducativo del MEN, se nombran coordinadores de etnoeducación en todas las entidades de educación contratada a nivel nacional y las Secretarías de Educación Departamentales establecen por primera vez la instancia de coordinación etnoeducativa.
- En 1992 se crean los comités departamentales de Etnoeducación
- Entre Julio de 2001 y 2003 se adelantan procesos de reestructuración del MEN enfocados hacia una mayor descentralización, limitando la misionalidad del programa de etnoeducación hacia el diseño de políticas, lineamientos y orientaciones pedagógicas, suspendiendo la financiación dada a proyectos territoriales y recortando significativamente la nómina del equipo de etnoeducación.
- Desde el 2003 se adelantaron mesas de concertación para levantar el diagnóstico de la política etnoeducativa y la prestación del servicio en las Secretarías de Educación Departamentales. En el 2003 se realizaron dos comisiones regionales entre ellas, una en el departamento del Chocó.
- Para el 2004 la atención educativa a grupos étnicos se encontraba ubicada en la Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales-Subdirección de poblaciones dentro de la estructura del MEN. En el marco del programa de gobierno *Revolución Educativa* se realizaron adaptaciones desde los principios pedagógicos etnoeducativos al modelo de educación flexible Aceleración del Aprendizaje en el departamento del Chocó.

5.2. Marco jurídico Nacional y las políticas etnoeducativas después de 1991

El artículo del investigador Luis Guillermo Ramos, Educación para las comunidades afrocolombianas (S.F) contiene una síntesis general sobre lo que ha sido el proceso de construcción de la educación en las comunidades afrocolombianas desde la colonia hasta el siglo XXI, destacando los avances legislativos en asuntos como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, nombramiento de docentes y apoyo para estudiantes afrocolombianos en la educación superior. Igualmente se abordan la investigación en los contextos de educación afrocolombianos como el nivel de cobertura de la educación.

Son cinco puntos, de los siete que desarrolla el autor en el documento que se pueden constituir en un aporte para el trabajo de la Investigación, estos son:

1. Aspectos históricos

Aquí se abordan elementos generales sobre cómo era la educación en el periodo de la Colonia especificando que para el caso de los seres humanos esclavizados lo que se les impartía como educación eran jornadas de evangelización por parte de la Iglesia católica a quien ya en el proceso de Independencia, según el autor, se le delega la educación en el pacífico.

Ya para el 1900 se afirma que en el chocó la construcción de escuelas es progresiva señalando que en Quibdó de 1912 a 1915, se crearon dos colegios en los que era escasa la presencia de afrocolombianos; paralelamente en el norte del

Cauca algunos dirigentes Afros promueven la generación de escuelas privadas administrativamente a cargo de la comunidad.

En el campo de la educación superior se expone la fundación de la Universidad Tecnológica del Chocó que inicialmente se llamó Instituto Politécnico Diego Córdoba, posteriormente se crea la universidad del Pacífico con sede principal en Buenaventura la cual empezó a funcionar en el año 2001.

1.1 Importancia de la Educación Para Las Comunidades Afrocolombianas

Desde la perspectiva que plantea el autor, para los afrocolombianos, la importancia de la educación radica en asumirse en un importante movilizador social en todos los ámbitos sociales ya que entre más educación mejor sueldo y mayor calidad de vida sin embargo señalan que para ellos la situación se presenta más compleja porque el racismo y la discriminación permea la realidad de los hombre y mujeres afro convirtiéndose en verdaderos obstáculos para el desempeño de cargos destacados contrario para el caso de empleos de obreros o vigilantes. Esta situación ha afectado la percepción de los jóvenes afrocolombianos sobre la educación debido a que los profesionales afro no encuentran muchas opciones.

1.2 La Educación A Partir De La Constitución De 1.991.

La creación de la constitución es el punto de partida en los avances legislativos y ejercicio del derecho de los grupos étnicos a una educación que fortalezca la identidad cultural de los pueblos como la Etnoeducación establecida en la Ley General de Educación de 1994. Se realiza por parte del autor la claridad que, la

educación afrocolombiana es aquella que se ofrece e imparte en los establecimientos educativos pertenecientes a las comunidades Afrocolombianas impartida en los niveles de preescolar, básica y media.

En su Misión se destaca que es una prioridad “Formar a los y las estudiantes Afrocolombianos en los aportes de las comunidades a la cultura universal, nacional y local, en todas las áreas del conocimiento. Considerando su historia, sus héroes, sus derechos y los procesos de lucha por mejorar la posición y la condición en la sociedad nacional. En un ambiente de interculturalidad que posibilite, la superación personal y el acceso a los avances científicos y tecnológicos de la cultura universal”. (Pág. 7)

Con respecto a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se hace énfasis que esta se puede implementar no solo en las áreas obligatorias de enseñanza sino también desde el marco de proyectos pedagógicos involucrando los principios constitucionales de igualdad y no discriminación y los principios culturales de la comunidad

2. El Universo De Investigación Para La Educación Afrocolombiana

El escenario para el ejercicio de la investigación tanto en la cátedra como en el universo de la educación afrocolombiana es África, América, Colombia y territorios comunitarios en la medida que contienen su legado histórico, experiencia cultural, tradiciones y valores.

3. Nombramiento de docentes

Aquí se hace explícito cómo se desarrolla la selección de directivos docentes y docentes afrocolombianos reglamentada por el decreto 3323 de 2005 desde un enfoque etnoeducativo “la prueba se refiere a la historia, cultura, relaciones interétnicas, interculturalidad, etnoeducación, pedagogía, derechos de las comunidades y legislación etnoeducativa básica, también se evaluará aptitud verbal y matemática, conocimiento de la disciplina específica, vocación y sentido de reconocimiento Afrocolombiano.” (Pág. 11)

En el caso de la entrevista “la realizará la entidad territorial y para tal efecto nombrará un jurado compuesto por tres integrantes y podrá designar a dos miembros de las organizaciones Afrocolombianas de reconocida Idoneidad pedagógica.” (Pág. 12)

Como parte del proceso, se destaca con especial interés, que el aspirante debe presentar un proyecto etnoeducativo con unos puntos específicos que debe ser sustentado.

4. Fondos De Becas Del ICETEX

Como una de las estrategias pensadas para el apoyo de los jóvenes afrocolombianos y negros que decidan emprender una carrera profesional se expone la existencia del Fondo de Especial de Créditos Educativos para estudiantes Afrocolombianos de bajos recursos y buen desempeño académico que con el tiempo ha crecido en la asignación de recursos. Como característica

diferencial tiene que se puede pagar a través de trabajo comunitario, social y académico.

5. Las Comisiones Pedagógicas.

Como aporte adicional el documento ofrece la integración de la comisión pedagógica nacional creada en el año 1995 afirmando que en cada departamento debe existir una. A nivel nacional la comisión la conforman “ El Ministro de Educación, El director de asuntos de comunidades negras del ministerio del interior, un representante de la instancia de grupos étnicos del ministerio de Educación, Un representante del consejo nacional de Educación Superior, el director de Colcultura, tres representantes de la costa atlántica, dos delegados por los departamentos de Choco, Nariño, Valle del Cauca, Cauca, Antioquia, San Andrés y providencia” (Pág. 14)

Dentro de la **ley 115 de 1994**, la cual busca regular el servicio general de la Educación, se introdujo en el **título III** sobre las modalidades de atención educativa a poblaciones diferenciales definiendo la educación para grupos étnicos de la siguiente manera:

Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones” (Artículo 55, Capítulo 3). Así mismo, establece como fin de la etnoeducación: “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. (Artículo 56).

En 1992 el MEN se reestructura creando la División de Etnoeducación y su trabajo se centra en la difusión de innovaciones curriculares y pedagógicas. El programa de etnoeducación en 1993 se fundamentó en el diseño curricular, capacitación, investigación y elaboración de material educativo (Rodríguez, 2011).

En ese sentido, el Estado se encargará de la promoción y fomento de la formación de educadores en las lenguas y culturas de los grupos étnicos, pero su selección se hará en concertación con las comunidades. Así mismo, el MEN prestará asesoría para la construcción de currículos, textos y materiales educativos (Artículos 58, 59, 62). Dicha ley también señala que los proyectos educativos que ya se venían desarrollando podrán continuar, pero ajustados a los planes educativos regionales y locales (Artículo 61).

Hacia el año 2001 se promulga la ley 715 “la cual establece una reforma educativa territorial que afecta las condiciones de implementación de la Etnoeducación en regiones y localidades con presencia de grupos étnicos” (Castillo G. E., 2008, pág. 22), condicionando los postulados del 804 a las voluntades políticas de las entidades territoriales.

Durante la primera década del presente siglo entre los años 2002 a 2006 se implementó la política educativa denominada “**Revolución educativa**”, la cual, con sus metas de cobertura, calidad y fortalecimiento institucional, generó mucha más tensión entre la normativa nacional y la legislación etnoeducativa. En efecto,

los estándares por competencias desconocieron muchas de las necesidades específicas de las comunidades étnicas y la necesidad de cobertura lo que hizo fue aumentar los porcentajes de matrículas, sin tener en cuenta la pertinencia de la educación brindada en las instituciones oficiales para los estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas y afrocolombianas. Se diseñaron programas como Escuela Nueva, Pos primaria Rural, Telesecundaria, entre otros, que desconocieron todas las particularidades étnicas en el ámbito rural. (Rodríguez, 2011, pág. 105)

Para este periodo se hacen varias reestructuraciones al MEN, modificando la política de etnoeducación y dejando de apoyar financieramente a proyectos etnoeducativos locales y regionales (Enciso, 2004, pág. 8)

Toda la normativa sobre etnoeducación descrita en las anteriores líneas, se ha desarrollado no sin pocos tropiezos y dificultades, apareciendo siempre una constante conflictividad entre la normativa nacional educativa y la concepción de las organizaciones indígenas y afrocolombianas, quienes consideran que han avanzado mucho más allá de la política etnoeducativa propuesta por el Estado construyendo proyectos educativos propios. (Rodríguez, 2011, pág. 18)

Para De Roux, (2010):

El contraste entre la legislación existente y el volumen importante de programas públicos y privados para propiciar el desarrollo de las comunidades afrocolombianas, contrasta con los magros resultados obtenidos. Una política pública cobra sentido si tiene impacto positivo sobre la situación que pretende alterar. (De Roux, 2010, pág. 12)

De esta manera, las políticas públicas deben apoyar el desarrollo humano de las poblaciones afrocolombianas, avanzando en las posibilidades de acción que requieren una ponderación y un equilibrio que viene, nace y se explica en y desde las comunidades afrocolombianas. La educación en general y la etnoeducación en particular requieren una modernización de su fundación con nuevos alcances que unan los cambios de los conceptos acerca de etnicidad, cultura, diversidad y pluralismo que hoy son parte del terreno político en el país y el mundo.

La diversidad cultural es una experiencia frecuentemente humana para todos los colombianos, así, multiethnicidad y multiculturalismo son opciones comunes para todos y cada uno de los habitantes de la Nación.

6. Marco Teórico

6.1. Reflexiones sobre etnoeducación y educación

El recorrido histórico y legislativo que se expuso en el capítulo anterior permite afirmar que la etnoeducación ha trasegado a través de múltiples estados de tensión que han generado debates en torno a las apuestas de los movimientos sociales, su devenir, sus perspectivas, y la manera como el estado ha institucionalizado sus voces. Toda esta dinámica ha tenido un fuerte eco en los procesos que emergen y consolidan la etnoeducación. Es bien sabido que muchos docentes y líderes que lograron la ley 70 hoy son líderes de las Organizaciones Étnico Territoriales y aún siguen construyendo día tras día los proyectos etnoeducativos de las comunidades.

Los siguientes acápite intentan dilucidar algunos de los debates teóricos y pedagógicos sobre la etnoeducación como concepto y como praxis política, a la luz de las realidades visibilizadas durante la lectura de las fuentes documentales y la recolección de la información a partir de las entrevistas en los municipios focalizados del departamento: Istmina y Bojayá.

6.1.1. Antecedentes y debates teóricos sobre la etnoeducación

Una de las dificultades de referirse a la etnoeducación, es que aquella no termina de ser comprendida y puesta como objetivo del sistema educativo colombiano. En este sentido, De la Torre (2007) arrojó una definición del término como sustento a esta aseveración, en ella entiende la etnoeducación como:

El derecho a que la propia historia y la propia cultura de cualquier etnia sean valoradas, como conocimiento, como representación de sabiduría y pensamiento, y en esa medida a educar a quienes se reconocen en dichos valores y optan por los mismos. (p. 1)

De esta manera, aduce que el derecho a la etnoeducación no solo se circunscribe a los pueblos étnicos, considerados minoritarios, sino que es una opción de todo grupo humano, como derecho universal que genera la historia y cultura propia de cada uno de ellos, conformando los genuinos principios en que se conforman los valores y tradiciones a ser socializados mediante la educación.

Justamente, de esa definición de derechos, han surgido una serie de tensiones y disputas entre las acciones institucionales que delimitan las políticas etnoeducativas y la percepción de los movimientos étnicos sobre aquellas teniendo en cuenta el carácter de su proyecto político. De acuerdo con Castillo Guzmán (2008), la confrontación es pues referida, como parte de los procesos de transformación experimentados por el Estado colombiano, como generados por la modificación de su carta política en 1991, en que si bien el vocablo etnoeducación, quedó reseñado como un nuevo requisito y principio institucional, la forma de su aplicación no fue del todo satisfactoria para los más interesados en ella.

Castillo Guzmán (2008) plantea un proceso de “transposición” vivido por los movimientos étnicos al observar la manera en que las banderas de su proyecto político eran entendidas y asimiladas por la institucionalidad a la normatividad legal educativa bajo el término *etnoeducación*. Para la investigadora, el concepto de etnoeducación, debe ser visto bajo la agencia de dos momentos diferentes y con sus intereses respectivos, uno se refiere a los actos de reivindicación por una

escuela diferente encarnados por los movimientos indígenas durante la década del 70, el segundo, se da como consecuencia de la solicitud de un espacio político para los movimientos étnicos afro y raizal durante los 90; de ello, se desprende que la etnoeducación responde a visiones políticas e institucionales diferenciadas. (p.17)

De estos procesos y visiones diferenciadas se ha establecido el término “diferenciación étnica” entre los procesos etnoeducativos Afrodescendientes y los procesos etnoeducativos de los pueblos Indígenas. Para el caso de los primeros, la creación de la Comisión Pedagógica para comunidades étnicas mediante el decreto 2249 de 1995 y la reglamentación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, fueron estrategias para la participación de las comunidades negras, afrocolombianas y raizales en la implementación y el diseño de la política etnoeducativa a nivel nacional. De igual forma se destaca la directiva N° 011 de 2004, la cual orienta la prestación del servicio educativo en las entidades territoriales que atienden población afrocolombiana y raizal, aún más cuando dicha herramienta jurídica tuvo incidencia en los procesos etnoeducativos en el departamento del Chocó. (Enciso, 2004, pág. 15)

En contraste, las comunidades indígenas anclaron su educación en la agenda política del movimiento, adelantando en los territorios el diseño de procesos educativos de relevancia a nivel nacional: Instituto Departamental para la educación Indígena INDEI por parte de la Organización Indígena de Antioquia OIA y Programa de Educación Bilingüe Intercultural PEBI del Consejo Regional Indígena de Cauca CRIC. En el caso del departamento del Chocó la Organización regional Embera Wounaan OREWA lideró la educación propia en la región participando en procesos administrativos y de formación docente desde 1995. (Enciso, 2004)

En consecuencia, de lo anterior, Enciso (2004) aduce que las comunidades Afrocolombianas son más cercanas al término etnoeducación y las comunidades indígenas se refieren a sus procesos educativos usando denominaciones como educación propia, educación intercultural o educación intercultural bilingüe.

En esa medida, se entiende que la defensa por la *escuela diferente*, se deriva del posicionamiento político y las visiones que muchas organizaciones indígenas y afrocolombianas, tomaron sobre la continuidad del dominio eclesiástico en las escuelas que atendían sus territorios, este escenario supuso el rechazo total a un manejo institucional que representaba para ellos la perpetuación del menosprecio social y cultural, a manos de la iglesia y la institucionalidad, y de la pérdida de sus lenguas maternas y cosmovisiones a causa de los mismos motivos, situación por la cual inician un proceso de rebeldía estableciendo instituciones educativas independientes del manejo de la iglesia y de la regulación del Estado, es una experiencia que refleja un posicionamiento político y social de la *etnoeducación como derecho*. (Castillo G. E., 2008, pág. 20)

No obstante, para De la Torre (2007), el panorama que presenta a la etnoeducación como una reivindicación por los derechos colectivos en inicios del tercer milenio, es una muestra clara, del atraso en la discusión de este tema, puesto que los avances legislativos solo se han presentado bajo la observación de los derechos individuales negando las necesidades del colectivo, es en esa medida que insiste en la conceptualización de la etnoeducación como derecho de todos los grupos humanos, no solamente de los grupos étnicos. (p. 2)

Por esta razón, De la Torre (2007) considera que la historia y la cultura en términos colectivos definen una etnia, esta aseveración, señala el carácter

diferenciador que tienen estos elementos como componentes de la etnoeducación, las condiciones históricas en que se desenvuelven los pueblos no son las mismas. Cada grupo interpreta de manera diferenciada su historia, por ello precisa de estructuras mentales diferentes, las realidades experimentadas por los grupos establecen filtros o estructuras simbólicas, de esta manera se plantea que estas constituyen marcos de interpretación sobre la economía, la política, la religión, la moral y en fin de los variados campos en que se moldea la sociedad y que se configuran de acuerdo a su etnia, a la forma en que constituyen su historia y cultura, la negación de este hecho, refleja la imposición de una visión de la realidad sobre las otras usando como principio la fuerza, y no el derecho de ejercer la etnoeducación como método en que cada grupo determina los modos en que multiplica las ideas que tiene sobre el conocimiento a sus integrantes.

Hay que mencionar que, más allá de reconocer los procesos de diferenciación étnica en la defensa de los derechos de las etnias, la etnoeducación abrió un espacio en el sistema educativo nacional al ampliar las discusiones en torno a su construcción, por lo tanto, se entiende que, en la mayoría de los casos, sus límites dependen de cómo lo asuma la comunidad educativa. En ese sentido uno de los principales ejemplos es el que ha venido construyendo la **mesa permanente de afroetnoeducación convocada por la SED Chocó**, quien tiene, entre sus principales objetivos, la construcción de un **Modelo Afroetnopedagógico que oriente la implementación de la afroetnoeducación en el departamento del Chocó**. Los miembros de la mesa⁶, reconocen a la CEA como punta de lanza de la etnoeducación afrocolombiana, sin embargo, plantean que en su implementación:

⁶ <http://afroetnoeducacionchoco.blogspot.com.co/2011/11/hacia-un-modelo-etnopedagogico-para-el.html?view=timeslide>

Existen graves problemas respecto a su aplicabilidad, en tanto muchos docentes, quienes serían los encargados de asumir los retos del desarrollo de los estudios afrocolombianos, e incorporarlos a la realidad del aula, no tienen la formación, la voluntad ni los medios para hacerlo.

Proponen entonces la necesidad de que los docentes asuman su rol respecto a los principios y fundamentos tanto de la etnoeducación como de la CEA y las desarrollen integradas y transversalmente, como un compromiso general de las instituciones y que las entidades territoriales y el MEN aseguren su aplicabilidad. (Asprilla C. F., 2011)

Dicho lo anterior, en la etnoeducación se han venido fundamentando con fuerza propia unas perspectivas y concepciones particulares de lo qué es y qué se entiende por este término, es así que se identifican unas relaciones que configuran miradas y formas de asumir la etnoeducación y que constituyen, por ejemplo, los pilares del modelo afroetnopedagógico: Cultura, Identidad, Territorio, Autonomía, Etnodesarrollo.

6.1.1.1. Etnoeducación como proceso Cultural e intercultural

La etnoeducación como proceso cultural, es una oportunidad para redescubrir las explicaciones ancestrales que se elaboraron sobre la naturaleza y las realidades (De la Torre, 2007). En este pilar se asumen todas aquellas manifestaciones que circulan en las prácticas cotidianas o en el discurso ancestral de la comunidad afrocolombiana. Significa un acercamiento respetuoso a los valores, los cantos, las artes, la danza, los rituales, las maneras de relacionamiento con la comunidad y el territorio. Se expresa en las múltiples expresiones de la tradición oral de esta comunidad, se encuentran los lenguajes propios tal como los Bailes: bambuco

viejo, patacoré, pango, currulao, marcha, bunde, la rumba, la juga y el bombiado; los Juegos: rondas, el cucunubá, juegos de gallos, juego de bola; todas las prácticas gastronómicas tales como: El charuco, guarapo, birimbí, los siete platos del viernes santo, el tapao y el pusandao; Artesanías como: canastos, bateas, esteras, orfebrería, labranderos de canoas y potrillos, canaletes, banquetas; Arquitectura: puentes, colores fuertes, saltaderos, casas tradicionales *en madera*.

Ahora bien, desde el planteamiento formal, la interculturalidad se entiende como: la capacidad para conocer la cultura propia, y desde ella poder entender otras culturas, que al interactuar se enriquecen de manera dinámica y reciproca contribuyendo a plasmar en la realidad social una coexistencia en igualdad de condiciones y de respeto por las diferencias. (Nabhan & Ostos, 2015, pág. 81)

En este orden de ideas, Castillo & Caicedo (citados por Nabhan & Ostos, 2015, pág. 124) consideran que la interculturalidad en Colombia está ligada a la Etnoeducación, por su condición de “educar en la diferencia” desde los planteamientos gubernamentales. Tanto así que afirman que el desarrollo de la interculturalidad está sujeto a variables como la diversidad, el concepto de cultura, los obstáculos comunicativos que incluyen la lengua, las políticas poco integracionistas de los Estados, jerarquías sociales, sistemas económicos excluyentes y la inserción e integración entre otros. (Nabhan & Ostos, 2015, pág. 124)

6.1.1.2. Etnoeducación como proceso identitario

La etnoeducación como proceso identitario, se constituye en el pilar que tiene en cuenta la historia, la cosmovisión, la cultura, y la etnicidad con todos sus valores y limitaciones, para proponer estrategias de fortalecimiento de la identidad, que le

permitan a la Población de los Consejos Comunitarios elegir sus opciones tanto sociales como culturales. En esa medida Nabhan & Ostos, (2015) consideran que:

La identidad está constituida por distintas “capas” culturales, según los espacios de los que se hace parte y cada persona podrá o no reconocer el origen diverso de su identidad, su ser multicultural producto de distintas tradiciones, múltiples visiones y cosmovisiones, con competencias varias para desarrollarse en distintos ámbitos sociales. (p.108)

A partir de las reflexiones que ha hecho la comunidad afrocolombiana en los últimos años, se apela a la construcción de algunos valores que determinan la identidad como comunidad negra, teniendo en cuenta aspectos como los siguientes: la condición humana o humanidad, la Africanidad, lo que implica ser africano, la mujer negra, la historia afrocolombiana, el cimarronaje, el patrimonio cultural material e inmaterial, la biodiversidad del entorno – patrimonio territorial, derechos históricos-étnicos-ciudadanos, organización político administrativa y proyecto de vida – proyecto político étnico. (Asprilla Cuesta, 2016)

6.1.1.3. La etnoeducación como proceso para fortalecer la Territorialidad

Este pilar hace referencia a la cosmovisión, a la espiritualidad y a la magia de la relación hombre-naturaleza. Esta visión antropológica incluye también la convivencia de los ancestros, los muertos con los vivos y de éstos con las divinidades en una amalgama con los árboles, los animales, el aire, el agua y en fin toda una comunidad de vida al estilo de la filosofía del Muntú, legado espiritual de los Bantúes. Adicionalmente, se destacan aspectos relacionados con la tierra donde se cultiva, donde se vive, a la parcela, la finca, a la familia, al pan, etc.

De acuerdo con López & Asprilla (2012), territorio es:

“Para nosotros los afrocolombianos e indígenas el territorio no es el terreno, el territorio son las vivencias culturales, lo que tejemos y construimos con nuestras relaciones familiares, comunitarias, económicas, administrativas, simbólicas, religiosas y espirituales con las plantas, el agua, los animales, el monte, los espíritus humanos y divinos (muertos y vivos) etc.” (López & Asprilla, 2012, pág. 76)

6.1.1.4. *La etnoeducación como proceso para favorecer la Autonomía, la autodeterminación y el liderazgo*

De acuerdo con la lectura de ocho (8) Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de Instituciones Educativas del Chocó, en la totalidad, se evidencia como principios y valores institucionales, la autonomía y la autodeterminación, de modo que sobresalen como elementos claves de formación que propende por la toma de decisiones de manera independiente sin la intervención de otros.

Por otro lado, los planes de Etnodesarrollo de muchas comunidades del Chocó, asumen la autonomía como un eje principal de la propuesta. Es así que, en el Plan de etnodesarrollo: Visión de vida de las comunidades negras del golfo de Tribugá 2007-2020, se enuncia que:

...Tanto la iglesia como algunos proyectos de cooperación internacional tipo “Plan Padrino”, “Inguedé”, “Natura”, Espavé” y, entre otros, han incidido en los procesos socioculturales de nuestras comunidades, que, si bien procuran por mejorar los niveles de intervención, nada cambia en el esquema integracionista de la educación y en la forma de relacionarse con

nuestras comunidades. Mostrándose con ello que nuestra identidad cultural, el arraigo al territorio, la autonomía comunitaria, y el derecho que tenemos de autodeterminarnos, no son una prioridad para las formas el modelo educativo oficial, ni para la gran mayoría de las Ong's que tienen presencia en la zona" (Consejo comunitario general "Los Riscales", 2007, pág. 166)

En ese sentido, dentro del documento se plantea como prioridad construir Instituciones Educativas con sus propios recursos pero que respondan de manera autónoma y decidida a sus necesidades.

Nuestros niños y jóvenes están atrapados en sistemas educativos de las zonas urbanas y rurales que han conducido su vida al fracaso. Muy a menudo, la respuesta de lo que se debe hacer para corregir tal injusticia, se deja en manos de las personas causantes del problema. La educación que aún seguimos recibiendo en escuelas, colegios y universidades, puede ser un obstáculo para nuestra supervivencia cultural como pueblo. (p. 172)

Como alternativa, el plan de etnodesarrollo sugiere la etnoeducación con enfoque afrocéntrico, que define la educación centrada en la raíz y contexto africano fundamentada en la historia, imagen cultural, el aporte de los ancestros en África, y en las experiencias de vida, historia, memorias y tradiciones recreadas como descendientes de esos ancestros africanos, traídos en calidad de esclavizados a Colombia. (Consejo comunitario general "Los Riscales", 2007)

En cuanto al PEI de la Escuela Normal Superior (ENS) Nuestra Señora de Las Mercedes del municipio de Istmina, al determinar los principios institucionales, se hace referencia puntual a la etnoeducación como parte de estos, abordada como un componente esencial en el conocimiento y desarrollo de la comunidad, y en procura de virtudes como la autoformación, el reconocimiento como miembro

histórico del territorio, enfocado a fortalecer elementos como la identidad territorial, el vínculo social, la diversidad, autonomía, corresponsabilidad social y generación autónoma de recursos. (Escuela Normal Superior (ENS) “Nuestra Señora de las Mercedes”, 2014)

Ahora bien, es importante anotar que de acuerdo con García (2001), los dos pilares de la agenda afro en los años noventa fueron la etnoeducación y la territorialidad. Por esta razón el autor aduce que se asocia etnoeducación con defensa del territorio y funge, de esta manera, una visión político-educativa que acompañará los debates acerca de la pertinencia de los procesos de formación en el ámbito de los pueblos, veredas y regiones afrocolombianas. (García, 2001, pág. 2)

En ese sentido, la naturaleza política de la etnoeducación tiene que ver con la construcción de la capacidad de decisión, capacidad de negociación y capacidad de construcción en común. Supone que el interés del colectivo por construir un proyecto pedagógico propio, es la mayor apuesta de la comunidad afro por un proceso de reconstrucción política de la identidad, la autonomía y la autodeterminación. Es así, que el modelo de educación “casa adentro” se aleja de los discursos estandarizados promovidos por los gobiernos y asume la construcción de una propuesta educativa de acuerdo con parámetros relacionados con la visión autonómica de los pueblos. (García, 2001, pág. 2)

En contraste con los postulados anteriores se resalta, en el trabajo adelantado por la Escuela Normal Superior San Pio XX de Istmina con los estudiantes de la formación complementaria, que uno de los valores necesarios para ser un maestro etnoeducador es ejercer el liderazgo en las comunidades por la defensa de la autonomía de los Consejos Comunitarios. No obstante, este conocimiento y

convicción lo han desarrollado en “la asignatura de etnoeducación” impartida en los primeros ciclos bajo el lineamiento de “Tradición cultural y política”, el cual hace parte de la apuesta curricular de la IE. (PEI Escuela Normal Superior San Pio XX)

Sin embargo, y de acuerdo con García (2001), la etnoeducación no debe considerarse solamente como una apuesta educativa curricular, pues sus debates han logrado generar una visión político – educativa pertinente para los procesos de formación de identidad, incluso no debería considerarse únicamente como un eje transversal que toca el currículo articulándose a las disciplinas, por el contrario, el enfoque etnoeducativo debe ser el centro del quehacer de las Instituciones Etnoeducativas desde donde los currículos, las disciplinas, las didácticas, la evaluación, son reconstruidos, articulados y pensados para fortalecer los lugares de autonomía y espacios de libertad.

5.4.1.5. La etnoeducación y el etnodesarrollo.

Uno de los elementos claves sobre el cual se sustenta la etnoeducación es el etnodesarrollo, que se orienta hacia la formación de las colectividades étnicas para la construcción del proyecto de sociedad que quieren construir y hacia fortalecer sus relaciones armónicas con el territorio, fuentes de vida y riqueza cultural.

Es así como Medina, (2010) realizó un diagnóstico de los planes de etnodesarrollo y de vida en el departamento del Chocó. Este diagnóstico presentó el análisis y la recopilación de los planes de etnodesarrollo y planes de vida de las comunidades y organizaciones étnico territoriales del Chocó en el marco del fortalecimiento del FISCH (Fondo Interétnico Solidaridad Chocó) realizado por el CINEP. De esta

manera en el plan de etnodesarrollo de ASOREWA se destaca una concepción del etnodesarrollo ligada al de bienestar como algo que “se construye hacia el futuro, a partir del pasado” integrando lo material y lo espiritual, con una interacción “sostenible” con la naturaleza. También considera incoherente el desarrollo que se plantea desde el Estado para el Pacífico sin tener en cuenta a sus habitantes, permitiendo la explotación maderera y pesquera, y la investigación de los recursos genéticos por parte de grandes poderes económicos. (p. 14). Dentro del plan de desarrollo incluyen:

- Romper con el paradigma de que la diversidad étnica y cultural son un obstáculo para el desarrollo.
- Dar respuesta a necesidades urgentes relacionadas con el enfrentamiento al avance de las prácticas desarrollistas en sus territorios.

Por su parte el Consejo Comunitario general "Los Riscuales" (2007), concibe el etnodesarrollo como fruto de las reivindicaciones indígenas y afros y de su reconocimiento como como “actores de cambio, generadores de vida y oportunidades desde sus propios entornos y sistemas territoriales, económicos y socioculturales” (p. 15).

Define etnodesarrollo de la siguiente manera: “concepción del proceso de cambio socioeconómico al interior de los grupos étnicos en América Latina, de reconocimiento de sus derechos fundamentales y de mejoramiento de sus condiciones de vida” (p. 15).

Dentro del documento se destaca que esta definición se basa en la conceptualización de Guillermo Bonfil Batalla para quien el etnodesarrollo es:

El ejercicio de la capacidad social de un pueblo para construir su futuro, aprovechando para ello las enseñanzas de su experiencia histórica y los recursos reales y potenciales de su cultura de acuerdo con un proyecto que se defina según sus propios valores y aspiraciones. Bonfil Batalla (citado en Medina, 2010)

Para COCOMACIA, la formulación de un “Plan de etnodesarrollo de las comunidades negras del Medio Atrato” tiene como principio la confrontación del modelo occidental de desarrollo. Definen etnodesarrollo, como el ejercicio autónomo de un grupo étnico al planificar el desarrollo de su comunidad, fortaleciendo su identidad cultural, su autonomía y su conciencia crítica, en función de la calidad de vida. Es decir que el etnodesarrollo conjuga los siguientes elementos: vida digna / desarrollo económico y social / especificidades étnicas. (Medina 2010, pág. 17).

Cada una de estos pilares y concepciones pone de manifiesto que la mejor forma de hacer del etnodesarrollo un proceso y contenido pedagógico, es brindar a los estudiantes herramientas para ejercer acciones territoriales que potencien la calidad de vida de las comunidades. Fomentar la territorialidad como principio de enseñanza y pauta de aprendizaje. De esta manera, se pueden crear espacios y lenguajes comunes para la unidad y la existencia armónica de las diversidades étnicas, no como un obstáculo o dificultad sino como opción vital para, desde muchos senderos, hacer de la etnoeducación una experiencia cultural, política y educativa posible.

Se entiende y se proyecta que es desde el espacio escolar que se debe reformular la concepción de la etnoeducación, principalmente a partir de reconocer la prominencia de diferentes proyectos etnoeducativos, no solo el indígena y el

afro, este reconocimiento va de la mano con el ingreso de nuevas formas de conocimiento que no deban estar sujetas a la manipulación de la academia y el discurso de la ciencia, la validez de las expresiones sobre lo étnico, incluye a todos sus actores y a las visiones sobre la construcción de realidades diferenciadas que lo acompañan.

6.2. Tensiones entre los saberes pedagógicos, didácticos y curriculares

Antes de iniciar la reflexión en torno a las tensiones entre los saberes etno–(pedagógicos, didácticos y curriculares), iniciaremos una disertación en torno a los saberes pedagógicos, didácticos y curriculares de manera general, con el fin de interpretar las normas que los rigen y así, posteriormente, hacer nuevos planteamientos y presentar nuevas reflexiones incluyendo las formas de pensamiento y de acción, que, determinadas por la cultura, regulan las formas de aprehensión de conocimientos, de interacción con la información y de perdurabilidad de las mismas dentro de un grupo, a lo que Solano Goenaga (2008) denomina el concepto de lo “etno” que tiene una implicación cultural y trascendental para los grupo étnicos en particular.

Preguntarse por el saber pedagógico, el saber didáctico y el saber curricular implica establecer como eje de articulación de sentido el concepto del saber, puesto que, trascendiendo el común denominador de estas tres acepciones, su práctica en el aula evidencia una polisemia de significados que requieren ser conversados con autores y demás referentes conceptuales. Para tal fin, este apartado, además de establecer un carácter dialógico entre sujetos y teorías, pretende exponer una elaboración propia y compartida que dé cuenta de la comprensión y aplicación de los conceptos: pedagogía, didáctica y currículo, en

relación con dilucidar elementos para comprender la problemática abordada en este estado del arte.

Retomando el inicio del párrafo anterior, en donde el concepto del saber hacía su arribo, a partir de la interpretación de los hallazgos, autores como Armando Zambrano Leal (2006) en su tesis titulada "*Contributions to the Comprehension of the Science of Education in France Concepts, Discourse and Subjects*" advierte una distinción entre el saber y el conocer, ubicando en la figura del docente a un mediador que logra construir un saber de tipo "espontáneo", resultado de sus inquietudes y de sus prácticas. Para un docente etnoeducador, los saberes son la forma de actualizarse, su experiencia para tejer su linaje y comprender el pasado histórico y cultural que lo nutre y le permite preguntarse por las condiciones del presente.

El conocer por su parte, tiene asiento en la preeminencia del método. El conocimiento del sujeto procede de operaciones intelectuales complejas, de unas reglas y de unos dispositivos (Zambrano, 2006, p.174); así pues, nos vemos abocados a comprender en la distinción de los conceptos y en la complementariedad de los mismos, un saber que se define a partir de la disposición del maestro para hallar sentido en sus prácticas educativas cotidianas y un conocer que es la posesión de unas estructuras de conocimiento. (Zambrano L. A., 2006)

De lo anterior, se infiere que, todo saber se construye en diálogo con la práctica, liberando en el sentido de la experiencia una perspectiva del sujeto "original" y parafraseando a Zambrano, encontrando en la acción de explicar, la objetivación de un método para conocer bien sea un saber histórico, cultural, matemático, lingüístico y demás escenarios desde donde se dé cuenta de una cosmogonía. Así

pues, “el saber se comprende como un modo del decir y del hacer propios” (Zambrano, 2006, p.177), estilo narrativo no de forma sino de sentido de la experiencia, cuya implicación irremediablemente, es atender a la pregunta que guía este apartado del Estado del arte: ¿Qué tensiones existen entre el saber pedagógico, didáctico y curricular?

En este orden de ideas, el saber pedagógico se comprende como aquel sentido hallado en la práctica desde la reflexión sobre discursos y fines educativos. Complementando la premisa anterior en lo comprensible que es un ejemplo, se puede establecer que, a partir del desarrollo de una experiencia educativa, como lo es aprender a leer y escribir, se traducen y ajustan reflexiones derivadas a partir de un contexto situado; es decir, un saber adquirido que enriquece cada práctica en el aula, fundándose así, en lo conocido un saber pedagógico.

Paso seguido, se aborda el saber disciplinar, en efecto, del desarrollo propuesto en párrafos anteriores sobre el concepto de saber, se puede establecer una relación con lo disciplinar quizás como derivación de las ciencias, del mismo modo como disciplinas específicas que, aplicado en el contexto que nos ocupa, tendría que ser dominado por un docente, el cual de manera ordenada y siguiendo un conjunto de normas, desarrolla sistemáticamente una disciplina. En otro texto de Zambrano (2006) titulado: “Tres Tipos de Saber del Profesor y Competencias: Una Relación Compleja”, expone que “el saber disciplinar puede ser definido como el conjunto de disposiciones que un profesor adquiere y que le permiten saber lo que conoce. Este saber no es de información, sino es un saber reflexivo. De cualquier forma, este tipo de saber aparece configurado por una pregunta ¿Qué sé de lo que conozco?” (Zambrano L. A., 2006, pág. 3)

Frase con la que termina el autor cuyas respuestas se hallan en un viaje de vuelta sobre el saber de lo que se conoce. De esta forma, cuando el docente es, por decirlo de alguna manera, reincidente sobre su saber disciplinar o pedagógico, logra no sólo asignar sentidos sino también dominar un conocimiento disciplinar. Adicionalmente, Shulman (citado por Bolívar, 2005), aduce que también es necesario “la competencia de los docentes en las materias que enseñan, es un criterio básico para establecer la calidad del profesor” (Shulman, 1989, pág. 65) y de esta manera desarrolla todo un marco teórico que permite comprender como los docentes en el dominio de su disciplina logran transformar contenidos temáticos en representaciones didácticas relacionadas con la enseñanza.

Presupone entonces, que el conocimiento didáctico centra su atención en el docente y todo tipo de transformaciones que cualifican una evolución conceptual. Tamayo A., Zona, & Loaiza Z., (2015) plantean, que la didáctica, considerada como un diseño de teorías y métodos para la enseñanza y el aprendizaje de una disciplina, se concibe como:

La relación ternaria entre un saber que es enseñado, un colectivo de profesores que enseña este saber, otro de estudiantes que lo aprende, en el marco de un contexto social determinado. Aquí el propósito de la didáctica está orientado por la adquisición de “ciertos saberes” los cuales a partir del actuar del maestro inciden en el pensamiento crítico de los estudiantes. (Tamayo, Zona, & Loaiza, 2015., p.113),

Justamente, de las anteriores reflexiones surge el marco para establecer algunas consideraciones frente a los saberes curriculares, que más allá de considerarse como un conjunto de criterios y planes, se pueden analizar desde todo aquello a lo que las Instituciones Educativas le asignan valor formativo. En línea con Gimeno

Sacristán (1991) el currículo debe servir para ofrecer una visión de la cultura que se da en las Instituciones Educativas, es un campo donde interaccionan ideas y practicas recíprocamente, es un proyecto históricamente condicionado y perteneciente a una sociedad.

Es decir, el currículo debe invitar constantemente la generación de procesos de acción y reflexión que, desde la pedagogía y la didáctica, aporten preguntas claves sobre la educación: ¿Por qué se educa a un ser humano? ¿Cómo aprende un sujeto? ¿Cuál es el rol de maestros en el proceso educativo? y ¿Cómo participa la comunidad en los procesos educativos de la institución?

De las anteriores argumentaciones, surgen las reflexiones sobre las posibles configuraciones de lo etnopedagógico, como proceso de reflexión filosófica sobre el ser enmarcado en una cultura étnica, y de lo etnodidáctico como proceso para fortalecer el pensamiento de dichas comunidades étnicas. De esta manera, surgen las variables que desde la pedagogía y la didáctica pueden alimentar el discurso etnopedagógico y etnodidáctico; y que acompañarán la reflexión y la interpretación de las fuentes documentales y las voces de las entrevistas en la fase hermenéutica de la metodología propuesta en el presente trabajo.

6.3. Concepción de Etnodidáctica y Etnocurrículo

Dadas las concepciones anteriores en torno a las tensiones existentes entre pedagogía, didáctica y currículo, Díaz Barriga (2009) considera que tanto la didáctica como el currículo son relevantes para una formación pedagógica, por lo tanto, deben constituir lo que Freire llamo: el acto educativo.

Para Freire (2003) todo acto educativo es un acto político, la educación es siempre un quehacer político. No hay, pues, una dimensión política de la educación, sino que ésta es un acto político en sí misma. En los procesos etnoeducativos dados en el departamento del Chocó, el acto político - educativo se vive en las aulas de las IE, pero también se evidencia en los encuentros comunitarios, funerales, asambleas, bailes, baños en el río, noches de luna entre otros escenarios. Ha sido protagonizado por muchas generaciones y en él participan maestros, maestras, niños, niñas y jóvenes desde el ámbito escolar, así como sabedores, sabedoras y familias desde el ámbito comunitario. Todos ellos se reúnen y encuentran alrededor de la cultura como principal objeto cognoscible de la etnoeducación. (Freire, 2003)

Seguido a lo anterior, López y Asprilla (2012), consideran que la etnoeducación debe convertirse en un discurso y en una práctica colectiva al interior de la sociedad colombiana, donde no se rescate solamente el saber ancestral de las comunidades étnicas, sino también, que las relaciones desde el primer espacio de socialización como lo es la escuela y la familia, partan del hecho de humanizarse y humanizar cada vez más la relaciones que tejen con los demás individuos, enfrentándolos así a la diversidad cultural, social, económica y política diferenciada y con la cual deben aprender a vivir y compartir desde cada una de sus particularidades.(p. 34)

Justamente desde esas particularidades se han venido construyendo los conceptos de etnodidáctica y etnocurrículo como construcciones sociales y culturales en las que se concreta el acto educativo a través de las finalidades pedagógicas, las intenciones de formación, las experiencias, actividades y prácticas que permitan transmitir, asimilar, repensar y re-construir los saberes y el conocimiento propio y apropiado, con miras a la formación integral de los sujetos desde una perspectiva étnica.

Ahora bien, para Solano (2008) El prefijo *etno* está generalmente relacionado con grupos indígenas o afroamericanos. Abarca un espectro conceptual más amplio: grupos culturales identificables que comparten códigos, mitos, valores, jergas, creencias, costumbres, símbolos, juegos, etc., y maneras específicas de razonamiento y modos de pensamiento (p. 33)

En este sentido Solano (2008), aduce que las formas de pensamiento y de acción, son determinadas por la cultura y ésta regula, a su vez, formas de aprehensión de conocimientos, de interacción con la información y de perdurabilidad de las mismas dentro de un grupo. Atendiendo a este último aspecto, el concepto de lo 'etno' tendría una implicación cultural trascendental para un grupo en particular. Es justamente desde este punto donde se abordarán los conceptos de Etnodidáctica y Etnocurrículo.

6.3.1. Etnodidáctica

De acuerdo con el artículo del investigador Solano Goenaga (2008), antes de conceptualizar el termino etnodidáctica, es necesario abordar teóricamente el concepto de etnociencia, pues como constructos inmateriales culturales coexisten en una relación simbiótica, que hace imposible el estudio de la una sin que le sea inherente la otra.

6.3.1.1. Etnociencia

Seguido a lo anterior, en el ejercicio de construcción e institucionalización del enfoque etnodidáctico, se destaca la importancia de asumir a las comunidades

afrocolombianas como poseedoras de formas milenarias propias de aprender y enseñar, de concebir el mundo e interpretar la realidad y de producir conocimiento; en ese sentido se presenta a la etnociencia como uno de los logros académicos más representativos por convertirse en un escenario de encuentro entre la ciencia ortodoxa y los saberes tradicionales, a través de la implementación del método científico planteando de esta manera nuevos referentes pedagógicos.

Otros autores como Cerón y Hernández, (citados por Solano 2008, pág. 33) conciben la Etnociencia como un escenario de reflexión sobre la cosmovisión, en el que lo social y lo natural se involucran en el espacio y el tiempo, los saberes y clasificaciones que construyen los pueblos, así como su relación con los sentidos. Para Carabali (citados por Solano 2008, pág. 33) la etnociencia se reconoce como un sistema de conocimientos de un grupo humano particular en un momento igualmente particular de su historia, bajo la concepción de que la cultura es un sistema de cogniciones compartidas.

De ahí que, Solano Goenaga (2008), considere a la etnociencia como la ciencia de la gente rural, definiéndola como el conocimiento que tiene un grupo étnico rural (indígenas, afrocolombianos o campesinos), de los aspectos lingüísticos, botánicos, zoológicos, artesanales y agrícolas, que se producen por la interacción entre los seres humanos y el medio ambiente. (p. 34)

Por otro lado, Riveros Rueda, González, & Grueso, (2014) en el marco del proyecto *Apoyo a la institucionalización de la Catedra de estudios afrocolombiano y otras medidas de lucha contra la discriminación racial de la población afrocolombiana en el sistema educativo distrital de Bogotá (Secretaría de Educación Distrital)*, se refieren al Muntú, como una comprensión holística de la naturaleza, es decir, la naturaleza no es un objeto de conocimiento, como en el

método científico, más bien se comprende como todo, un sistema equilibrado en el que las plantas, animales, espíritus, y personas dialogan e interactúan en armonía (p.13). Significa, llevar a la práctica el principio fundamental de la filosofía africana Ubuntu: *“umuntú, nigumuntú, nagamuntú, “Yo soy porque nosotros somos”*.

Es así, como la etnociencia afrodescendiente es hija del pensamiento del Muntú. Es el compendio de los aportes prácticos, técnicos e intelectuales que emergieron de la visión holística de la realidad de los pueblos afrodiáspóricos. Se diferencia de la ciencia occidental, en que estas ciencias (biología, química, física) se concentran en la aplicación del método científico como única vía para construir respuestas a preguntas basadas en la observación de los hechos, dejando de lado los saberes que surgen del contacto con la cultura. Por el contrario, la etnociencia es el conocimiento que los grupos étnicos tienen sobre su entorno natural, del que forman parte y que habitan por medio de sus saberes y prácticas. (Beaucage, 2000)

En esa medida, la etnociencia se ha concebido como un proceso cognoscitivo, es decir, aquellos procedimientos que lleva a cabo el ser humano para producir e incorporar conocimientos, como el del pensamiento, la solución de problemas, el lenguaje, la formación de conceptos y el procesamiento de la información (Ertmer & Newby, 1993).

De manera que, la etnociencia se puede concebir como un proceso de producción de conocimientos que explica y organiza un modelo de mundo, preservado a través de generaciones y que establece relaciones de pervivencia, en ambientes naturales y culturales distintos, (Solano Goenaga, 2008). Por lo tanto, es probable que no exista una sola etnociencia, sino múltiples formas de apropiarse de los conocimientos de acuerdo con cada uno de los grupos humanos que existen.

Precisamente, Beaucage Pierre (2000) define la etnociencia como el estudio de los contenidos y de la organización de los saberes sobre la naturaleza en sociedades tradicionales, que se trate de cazadores-recolectores, de horticultores, pastores, o bien de campesinos y grupos populares en las sociedades modernas. (p. 6) Es por esta razón, que enfatiza sobre la urgencia de superar la vieja oposición naturaleza-cultura, pues esta concepción bipolar, fruto de la evolución específica de Occidente, frena la reflexión etnocientífica, haciendo que los grupos étnicos busquen en otras civilizaciones contenidos conceptuales equivalentes a los propios.

Lo anterior implica que, una comunidad afrocolombiana establecida en una zona determinada ha podido crear su propia etnociencia, cuando logra crear sus propias formas de producción, por ejemplo, en las azoteas de las comunidades afrocolombianas, que son espacios pequeños, similares a patios, balcones o terrazas, destinados para la selección de semillas y el cultivo de plantas como hierbas aromáticas, hortalizas, especias, frutales, entre otros. Estos saberes pueden operar de manera diferente o variada a la de otro grupo afrocolombiano, indígena o campesino geográficamente cercano. Pero, ambos sistemas han sido heredados y convalidados culturalmente a través de las generaciones y son determinantes en la definición de una *lógica que media en sistemas de interpretación* (Solano Goenaga, 2008). Esta idea de una lógica implicada en los grupos culturales es de



Ilustración 12 Azotea afrocolombiana

Foto tomada de

<https://es.slideshare.net/FundacionACU/A/cultivo-en-azotea-chiyangua-3x4>

mucha trascendencia al investigar las etnodidácticas que han creado las culturas y la manera como el etnoeducador las pueda apropiarse a su saber pedagógico.

De acuerdo con Zambrano (2006), el principal dispositivo para interpretar la ciencia es la didáctica, su importancia radica en que a ella le corresponde comprender los saberes que la ciencia produce. Es la didáctica la que debe encargarse de generar espacios de reflexión de los saberes sociales, científicos, escolares y tecnológicos, que le son propios a cada cultura.

En línea con lo anterior, surge el siguiente cuestionamiento ¿Así como la didáctica interpreta la ciencia, la etnodidáctica, interpreta la etnociencia? Como elementos que nos acercan a una posible respuesta, Solano Goenaga, (2008) propone la siguiente definición de etnodidácticas:

Procesos reconstructivos de contextualización pedagógica que hacen posible la enseñanza y el aprehendizaje de un saber del que se puede hacer una reapropiación intercultural a través de la etnografía. Ampliando la definición, se puede considerar a la etnodidáctica, como los mecanismos pedagógicos que cada cultura ha creado para preservar el saber generado desde la *etnociencia*. (p. 35)

De esta manera, cada grupo humano ha creado formas para enseñar y aprender, en el caso de la etnodidáctica, el principal dispositivo de aprendizaje es la cultura.

Para las comunidades afrocolombianas son los sabedores y sabedoras en quienes reside el saber, la cultura. En estas comunidades étnicas, ellos y ellas han sido la autoridad del conocimiento, a ellos y ellas se recurre para escuchar, preguntar y aprender. De acuerdo con la comunidad, se les reconoce como Mayor, Chapa,

Sabio, Babalawos, Babalú, Ayé, entre muchos otros nombres. Son los sabedores y sabedoras la luz y dirección en el camino de la etnoeducación. Los jóvenes son los aprendices de los sabedores y sabedoras quienes deben recoger el bastón de mando para liderar a sus comunidades y que sigan tejiendo la cultura con este mundo “que cambia”. Precisamente, activar el dispositivo de aprendizaje es una tarea de los etnoeducadores que va más allá de las prácticas escolares en las aulas, también se desarrolla en otros escenarios como en los encuentros comunitarios, funerales, asambleas, bailes, baños en el río, noches de luna, entre otros.

En efecto, de esta aproximación conceptual sobre las Etnodidácticas se puede establecer que es al interior de cada comunidad que se han construido maneras de enseñar los saberes y los conocimientos, apropiárselos y hacerlos circular entre los más jóvenes.

No obstante, en las diferentes revisiones bibliográficas, un patrón común es la falta de investigaciones alrededor de la etnodidáctica propia de las diferentes comunidades, aún es un terreno para la investigación etnoeducativa que permite el fortalecimiento del saber docente con preguntas, problemas y categorías. Es por esta razón, que varios investigadores han nominado de formas diversas al proceso etnodidáctico. A continuación, se presentan tres procesos que pueden equipararse con los elementos señalados desde la etnodidáctica: las pedagogías de la afrocolombianidad, didáctica y la investigación etnoeducativa y la etnomatemática.

Caicedo Ortiz (2011), menciona los procesos que denominó como las **pedagogías de la afrocolombianidad**, mediante las cuales se ha renovado el modo de representar, enseñar y comprender las culturas afrodescendientes en el ámbito escolar. En ese sentido, el autor considera a la Catedra de Estudios

Afrocolombianos (CEA) como una experiencia de innovación pedagógica que ha permitido la incorporación de formas de enseñanza, de contenidos y de relaciones en el aula que han propiciado un campo novedoso de prácticas educativas en la escuela colombiana. (p. 7)

Teniendo en cuenta lo anterior, las pedagogías de la afrocolombianidad, son equiparables con un proceso etnodidáctico, pues definen un tipo de pedagogía centrada en el reconocimiento de la identidad étnica de quien enseña y quien participa aprendiendo del proceso educativo, y en ese sentido, comprometen el papel de la raza y la cultura en las dinámicas escolares (Caicedo Ortiz, 2011). Se mencionan tres aspectos que son fundamentales para el desarrollo de esta propuesta:

1. Plantear preguntas problematizadoras sobre los antecedentes históricos y biográficos de los sujetos escolarizados, esto con el fin de reflejar sus experiencias vitales articulándolas con sus realidades inmediatas.
2. Repensar los saberes escolares críticamente problematizando los que la escuela tradicional enseña. Esto posibilita que los estudiantes sean no solo receptores pasivos de los saberes sino interlocutores y creadores de saberes.
3. Generación de conocimientos integrales donde los temas abordados se alejen de la fragmentación de áreas y, por el contrario, se articulen a los diferentes ámbitos de la realidad comunitaria: la cultura, la identidad y la territorialidad.

En ese sentido las pedagogías de la afrocolombianidad que menciona Caicedo (2011), abordan el problema de la enseñanza y el aprendizaje como una apuesta orientada a *curricularizar la cultura afrocolombiana*,

Algo semejante ocurre, a lo largo del documento sobre los Lineamientos curriculares, Cátedra Estudios Afrocolombianos (MEN, 2001) aunque no es muy evidente la existencia de un apartado puntual que permita dilucidar una reflexión sobre los modelos y enfoques didácticos que entrarían en diálogo directo con la etnoeducación, sí se hace alusión a la esencia comunitaria y a las metodologías que permiten generar un análisis de los textos escolares para que nazcan propuestas didácticas alternativas en el marco de lo que han llamado la **didáctica y la investigación etnoeducativa**:

La investigación etnoeducativa no se propone sustituir los saberes ancestrales sino interrelacionarlos por la vía de la interculturalidad en la búsqueda de acercamientos y síntesis. En la comprensión de las perspectivas diferentes de representarse el mundo, las distintas culturas, en términos pedagógicos y didácticos, potencia las comunicaciones no sólo al interior de la institución educativa sino de la sociedad en general. La investigación etnoeducativa debe apuntar a este objetivo (MEN 2001, Pág.22)

Precisamente, de los trabajos de investigación etnoeducativa, surgió la propuesta de la **etnomatemática**, como una nueva perspectiva pedagógica y didáctica de la enseñanza de las Matemáticas que incorpora los aportes de los pueblos africanos, afrodisapóricos y afrocolombianos. (Valencia, 2014)⁷

⁷ Cartilla Etnomatemática africana, publicación realizada en el marco del proyecto: *Apoyo a la institucionalización de la Cátedra de estudios afrocolombiano y otras medidas de lucha contra la discriminación racial de la población afrocolombiana en el sistema educativo distrital de Bogotá (Secretaría de educación distrital. 2014*

No obstante, Blanco, H. (2006) aduce que los distintos trabajos de investigación en Etnomatemática realizados en Colombia han sido generalmente aislados, y poco reconocidos en la comunidad matemática, sin embargo, han constituido un punto de partida y un eje fundamental para la consolidación de estas reflexiones en el país. (p. 2)

La etnomatemática nace de la imposibilidad de las matemáticas y la antropología de explicar las practicas matemáticas de grupos sociales bien diferenciados, cada una por su lado. Es decir, la matemática con su metodología de investigación no logra capturar los aspectos socioculturales que circundan el desarrollo matemático de las personas. Por otro lado, la antropología, aunque es una disciplina estudiosa de la cultura, su falta de formación matemática le impide “ver” los conceptos matemáticos que circulan en la cotidianidad de las comunidades. (Blanco, H. 2006, pág. 2).

El profesor de Matemáticas e investigador en Etnomatemática Ubiratan D’Ambrosio, (citado por Blanco, H. 2006) define la Etnomatemática como: la Matemática que se práctica entre grupos culturales identificables, tales como sociedades de tribus nacionales, grupos laborales, niños de cierto rango de edades, clases profesionales, entre otros. (p. 1)

Es decir, es el conjunto de ideas Matemáticas que elaboran las culturas a partir de la experiencia con el entorno y que se materializan en actividades como contar, medir, estimar, clasificar, predecir. En ese sentido, se establece como un proceso etnodidactico que se ha construido sobre la manera de explicar las prácticas matemáticas de grupos sociales bien diferenciados, enseñar los saberes, apropiárselos y hacerlos circular entre los miembros de las comunidades.

Perspectivas como las anteriores: etnociencia, pedagogías de la afrocolombianidad, didáctica etnoeducativa, etnomatemática, han consolidado propuestas etnodidácticas sobre la base de los conocimientos y practicas propias de cada comunidad, en su praxis, han generado nuevos conocimientos y situaciones problematizadoras, que sólo mediante la investigación etnográfica se entienden y contextualizan.

En ese sentido, Solano Goenaga, (2008) considera que el sujeto que pretende hacer etnoeducación fluye en términos de creación intelectual entre dos componentes: el grupo cultural y el corpus y la praxis pedagógica alternativa mediado por la etnociencia (ver ilustración 18). El etnoeducador explora, estudia, reconceptualiza los componentes culturales de un grupo (etnografía), busca elementos de significación educacional que lo involucren en la dinámica de la aprehensión cultural y hace evidente, valora y agrega a la praxis pedagógica lo cotidiano, mítico, lúdico, comunicativo y comprensible de la cultura porque responde a esquemas implícitos de enseñabilidad y aprehendibilidad a través de procesos y métodos de enseñanza en los sujetos cognoscentes.

La aprehensión cultural y la investigación etnodidáctica que desarrolle el etnoeducador con figurar propuestas de índole etnodidactico

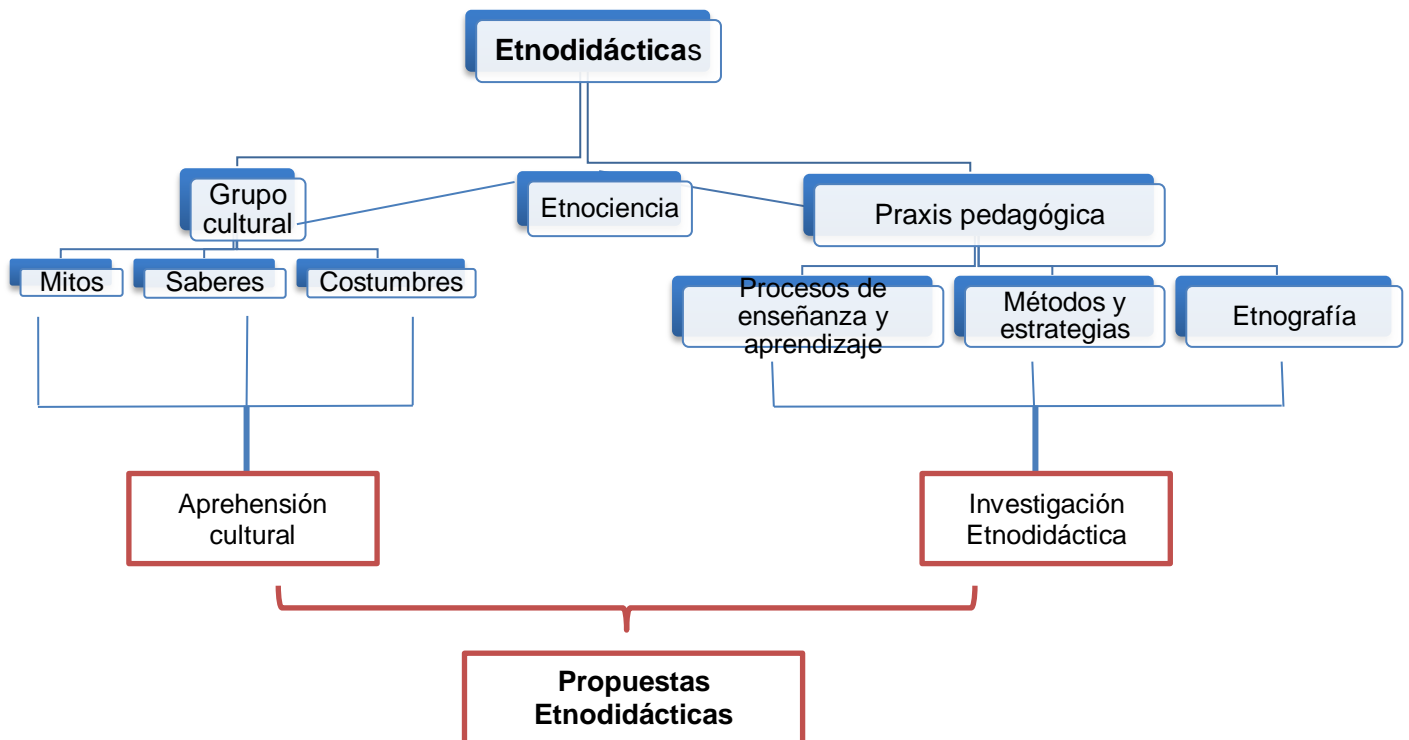


Ilustración 13 Configuración de Etnodidáctica

En esa medida, Solano Goenaga (2008) aduce:

El etnoeducador debe analizar, reflexionar y definir los criterios y finalidades, en términos pedagógicos, que se sustenten en la cultura y no tanto en las disciplinas, ésta en la práctica, enuncia vivencias, experiencias e inclusión en un medio social y natural, luego se recontextualiza y propicia la generación de conocimientos que, organizados, cimienten las *Etnodidácticas* y las propuestas curriculares propias que desde las bases originales de una comunidad o grupo respondan a las expectativas educativas. (p. 37)

Identificar y reflexionar sobre las finalidades educativas desarrolladas a través de la etnopedagogía y convertidas en reflexión sobre la acción presente en las Etnodidácticas, aporta y abre el camino para la investigación etnoeducativa y permite el fortalecimiento de los saberes y conocimientos de los etnoeducadores con preguntas y problemas.

De la anterior conceptualización, surgen las preguntas orientadoras en torno a la Etnodidáctica que son el punto de partida para realizar el proceso de categorización mediante el cual se direccionará la indagación en la fase hermenéutica a partir de la *matriz de análisis categorial*.

Las preguntas orientadoras para la construcción de sentido de lo Etnodidáctico en los municipios del Chocó, Bojaya e Istmina, son:

- ¿Qué procesos de enseñanza-aprendizaje se generan en los distintos espacios etnoeducativos?
- ¿Cuáles son los aprendizajes esperados en el proceso etnoeducativo?
- ¿Cuáles son los procesos evaluativos propuestos desde un enfoque etnodidáctico?
- ¿Qué recursos Etnodidácticos con enfoque etnoeducativo afro se han construido en el departamento?

6.3.2. Etnocurrículo

Antes de abordar el concepto de etnocurrículo, y por la dificultad de encontrar planteamientos que lo definan, se debe partir de lo que se concibe como currículo de acuerdo con los autores más representativos. Inicialmente, se resalta la idea de

la característica polisémica del concepto currículo dentro de cualquier planteamiento, parámetros o para el mismo sistema educativo de cualquier sociedad. Algunos autores incluso, conciben la expresión currículo, en sentido metafórico, y le dan el significado de “caminar”, es decir, los currículos son los caminos de aprendizaje a través de los cuales los alumnos se dirigen a sus objetivos (Aebli, 1991, p.24).

Líneas más arriba se definió el currículo como todo aquello a lo que la escuela le asigna valor formativo, de esta manera, el currículo hace referencia a todo aquello que transpira en la planificación, la enseñanza y el aprendizaje de una Institución Educativa. Para Tyler, (citado en Angulo, 1994, p.3), El currículo comprende los procesos de acción, así como la acción misma, es decir, la práctica.

De esta manera, Stenhouse, (citado por Elizondo & Villanueva, 2016) considera que el currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de manera tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado de forma efectiva a la práctica. (p. 75)

Cabe señalar que, la interacción recíproca entre ideas y prácticas en el marco de un currículo, ofrece una visión de la cultura que se da en las Instituciones Educativas, por lo tanto, para Gimeno Sacristán (1991) el currículo:

Es el eslabón entre la cultura, la sociedad en la que está inserta la escuela y la educación. Es la concreción y expresión del plan cultural que una institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan el proyecto (p. 3)

Con las anteriores acepciones del concepto currículo, es posible identificar a la práctica pedagógica, mediada por la cultura, como principal dispositivo etnocurricular. Son las comunidades, inmersas en la cultura, las que, finalmente, actúan como insumos para los diseños etnocurriculares. Para López y Asprilla, (2012) un etnocurrículo:

Parte de una reflexión pedagógica sobre los procesos comunitarios de las comunidades, en este caso, afrocolombianas, se interesa por la dinámica social de las comunidades y las contextualiza en las prácticas educativas que se estructuran con especificidades. De esta manera, se fortalecen los vínculos de la escuela con su entorno. Es fruto de esos vínculos que un Etnocurrículo debe acercar a la comunidad y los docentes, coordinando acciones en un proyecto conjunto y sin aislarse, desarrollando procesos de enseñanza-aprendizaje. (p. 43)

Hemos anotado anteriormente que la Catedra de estudios Afrocolombianos (CEA) ha sido una de las mayores apuestas por incluir las perspectivas diáspóricas afrocolombianas como finalidades pedagógicas, y de esta manera, afectar las políticas educativas y curriculares en las comunidades negras del país. De esta manera, Caicedo Ortiz (2011), considera que la CEA ha motivado procesos de subjetivación en los cuales han sucedido importantes dinámicas de afirmación étnica. Esto es lo que denominó un proceso de diásporización producido por la CEA a través de las pedagogías afrocolombianas, la construcción de currículos afrocolombianos y la etnización del sujeto docente. (p. 12)

En ese sentido Caicedo Ortiz, (2011) afirma que la Cátedra ha promovido una dinámica de *afrocolombianización de los currículos*, sobre todo en disciplinas

escolares como la Historia, lo que ha llevado a la *curricularización de la cultura*. (p. 12)

Justamente a esa definición se quiere llegar cuando se expresa, que para el caso de los etnocurriculos estos deben partir de la cultura, y no únicamente llegar a ella, y así, identificar y desarrollar las diferentes actividades y competencias en los estudiantes afrocolombianos necesarios para desenvolverse en su medio social.

Por su parte, la integración curricular se teje en torno a la identidad cultural como eje central de conocimiento, a partir de allí aparecen la historia, la espiritualidad, el territorio y la comunidad como ejes de articulación o puntos de encuentro entre el saber etnoeducativos y las demás áreas del conocimiento.

Dichos desarrollos curriculares no se encuentran plasmados aun en las mallas curriculares de las IE focalizadas, ese proceso está en camino. Los desarrollos curriculares deben ser una sistematización de la praxis educativa de los maestros y maestras participantes.

Algunas preguntas que orientarán la construcción de sentido de lo etnocurricular en los municipios del Chocó, Bojaya e Istmina, son:

- ¿Cuáles son los ejes curriculares transversales del proceso etnoeducativo?
- ¿Cuáles son los aprendizajes dados en los contextos comunitarios?
- ¿Cómo se ha implementado la cátedra de estudios afrocolombianos en el departamento?

TERCERA PARTE

7. Análisis y conceptualización

Como se abordó en el capítulo tres Marco metodológico, esta investigación se desarrolló en dos fases: la heurística y la hermenéutica. En la primera fase se llevó a cabo la búsqueda minuciosa y detallada de la información sobre etnoeducación, se determinaron fuentes legales, locales, departamentales, nacionales, teóricas conceptuales y metodológicas que alimentaron la construcción del marco contextual, los antecedentes, el marco biogeográfico y el marco teórico, proceso mediante el cual se determinaron las principales preguntas orientadoras y las categorías de análisis que fueron relevantes para el objeto de estudio a través de la presentación de las concepciones de etnopedagogía, etnodidáctica y etnocurrículo y el diseño de los resúmenes analíticos (RAE).

Posteriormente, se llevó a cabo la fase hermenéutica mediante la lectura, el análisis, la clasificación, interpretación y comprensión de la información obtenida a través del análisis de los formatos de resúmenes analíticos (RAE), con el fin de determinar las categorías emergentes y las preguntas orientadoras pertinentes que guiaron el proceso interpretativo y de comprensión del fenómeno etnodidáctico en el Chocó.

Las preguntas, categorías y subcategorías surgidas de los marcos teóricos se presentan en las siguientes tablas:

Tabla 2 Categorías Etnopedagogía

Preguntas orientadoras	Categoría (primer orden)	Categorías (segundo orden)
¿Qué principios etnopedagógicos existen y orientan la etnoeducación?	Etnopedagogía	Principios
¿Qué sujeto que se quiere formar desde los principios etnopedagógicos? ¿Cuál es el perfil de maestro etnoeducador?		Perfiles
¿Cuál es la relación entre la comunidad y la institución escolar?		Relación escuela-comunidad

Tabla 3 Categorías Etnodidáctica

Preguntas orientadoras	Categoría (primer orden)	Categorías (segundo orden)
¿Qué procesos de enseñanza-aprendizaje se generan en la etnodidáctica?	Etnodidáctica	Procesos de enseñanza-aprendizaje
¿Cuáles son los aprendizajes esperados para cada ciclo del proceso etnoeducativo?		Aprendizajes esperados
¿Cuáles son los procesos evaluativos propuestos desde el enfoque etnodidáctico?		Procesos evaluativos
¿Qué material didáctico con enfoque étnico se ha construido en los municipios focalizados?		Material didáctico

Tabla 4 Categorías etnocurrículo

Preguntas orientadoras	Categoría (primer orden)	Categorías (segundo orden)
¿Cuáles son los ejes curriculares transversales del proceso etnoeducativo?	Etnocurrículo	Ejes transversales
¿Qué saberes y conocimientos ancestrales hacen parte del currículo etnoeducativo?		Saberes y conocimientos ancestrales
¿Cómo se ha implementado la cátedra de estudios afrocolombianos en el departamento?		Cátedra de estudios Afrocolombianos

7.1. Etnopedagogía

La Pedagogía al ser el concepto fundamental de la educación, constituye la gran puerta de la cultura. (Zambrano L. A., 2006). Esto es, la pedagogía es el gran campo de la cultura. Esta afirmación permite evidenciar que la pedagogía no es solamente una reflexión sobre el desarrollo humano, sino un concepto que se expresa bajo la forma de cultura.

En los procesos etnoeducativos percibidos en los municipios de Bojaya e Istmina, el acto pedagógico se vive en varios espacios que configuran la cultura afrocolombiana: las aulas de las IE, encuentros comunitarios, funerales, asambleas, bailes, baños en el río, noches de luna entre otros escenarios. Todos ellos se reúnen y encuentran alrededor de la cultura como principal objeto cognoscible (Freire, 2003) de la etnoeducación

De las anteriores reflexiones surgieron las posibles configuraciones de lo etnopedagógico, como proceso de reflexión sobre el ser, enmarcado en una cultura étnica. De esta manera, resultaron las variables que desde la pedagogía alinearon la construcción de las preguntas orientadoras de lo etnopedagógico en los municipios del Chocó: Bojaya e Istmina, así:

- ¿Cómo se relacionan los principios de la etnoeducación con la etnopedagogía?
- ¿Qué sujeto que se quiere formar desde los principios etnopedagógicos?
¿Cuál es el perfil de maestro etnoeducador?
- ¿Cuál es la relación entre la comunidad y la institución escolar?

7.1.1. Principios: ¿Cómo se relacionan los principios de la etnoeducación con la etnopedagogía?

De acuerdo con las reflexiones sobre la etnoeducación presentada en este estado del arte, la Cultura como principal principio de la etnoeducación se concretiza a través del dialogo de saberes y la diversidad. El diálogo de saberes y la diversidad, proyectados como un principio etnopedagógico de la interculturalidad genera el reconocimiento de la identidad étnica en aula atacando posibles casos de exclusión y discriminación.

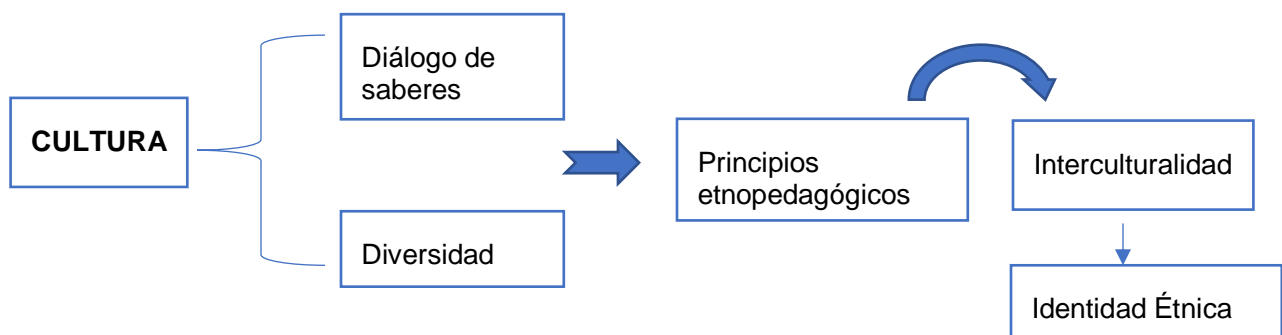


Ilustración 14 Cultura

De acuerdo con los PEI analizados, el diálogo de saberes y la diversidad en sus Instituciones son factores que permean los discursos de la Cultura. De acuerdo con el PEI de la Institución Educativa San Pablo Industrial del municipio de Istmina:

El diálogo de saberes, es decir la interculturalidad, surge porque cada día estamos en un mundo más globalizado. entonces en el enfoque etnoeducativo no sólo se conservan aspectos de la cultura, sino que se toman aspectos de otras culturas y todas las culturas tienen la oportunidad de permearse. De esa manera no sólo se respeta en el desarrollo de las actividades académicas dentro del enfoque étnico sino también el enfoque de género, la diversidad sexual y muchos otros aspectos que han llegado a enriquecer lo que tienen que ver los procesos etnoeducativos, la inclusión, la utilización de los materiales del medio que es una práctica frecuente en la mayoría de los escenarios al interior del aula en el desarrollo pedagógico de todos los docentes. (PEI- Institución Educativa San Pablo Industrial , 2014)

Para el representante de la mesa etnoeducativa, el profesor Esterlin González, la interculturalidad evoca un estado de alteridad:

Entonces la alteridad, plantea la visión de lo otro, de lo alternativo, entonces, así miro el tema de la interculturalidad como la posibilidad que tengo yo de dialogar con otro, incluso de la misma cultura. La interculturalidad es abierta pero ya viene entonces un debate que todavía está en su pleno apogeo y es el tema del dialogo entre etnoeducación e interculturalidad (González, 2016)

La alteridad, teoría sobre la construcción de la noción del “otro”, del *áster* que interactúa conmigo (Ruiz, 2007, pp. 9), permite reconocer cómo se ha construido desde el pensamiento occidental moderno la noción del “otro” indígena, del “otro” afro, del “otro” étnico y a su vez cómo estas comunidades han asumido esa otredad hacia la sociedad mayoritaria y hegemónica.

Es allí donde la etnopedagogía, toma especial relevancia como un enfoque de resignificación del “otro” y de visibilización de los valores propios y de la cultura de los pueblos afrocolombianos, posicionándolos como sujetos de derechos y seres humanos con saberes/conocimientos y prácticas que deben ser valorados desde el interior de las mismas comunidades hacia las demás esferas sociales.

Para Francisco Asprilla, representante de la Secretaría de educación del Chocó:

En Chocó debemos avanzar de la etnoeducación a la etnoeducación intercultural, declaro que hemos planteado que la etnoeducación nos ayuda a fortalecer nuestra identidad, pero no podemos fortalecer la identidad propia si desconocemos las identidades de las otras poblaciones. Chocó por ser un departamento triétnico, donde conviven etnias indígenas, etnias afrocolombianas y también mucha población mestiza, hay que reconocer que para construir convivencia, para construir un pueblo humanizado, para construir desarrollo, para construir formas de vida acorde a estas realidades debemos hacer un esfuerzo grande y le corresponde a la Secretaria de Educación fortalecer la interculturalidad, por eso el discurso hoy es que tenemos que trabajar por una etnoeducación intercultural” (Asprilla F. , 2016)

El segundo principio de la etnoeducación es la **identidad**, en los discursos y prácticas pedagógicas de las instituciones participantes es evidente la necesidad de reconocer la ancestralidad y cosmovisión como uno de los principales rasgos de la identidad afrocolombiana y afrochocoana.

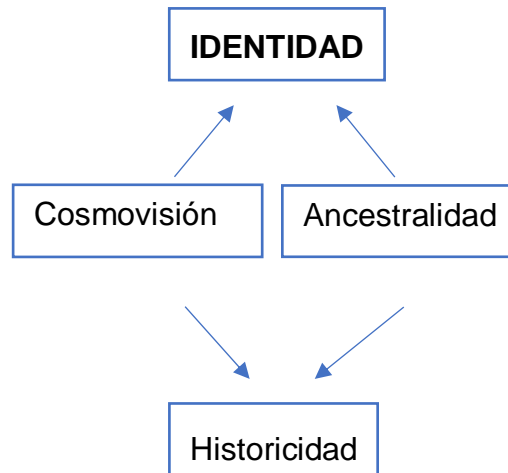


Ilustración 15 Identidad

Trabajar la identidad desde los procesos históricos, ha logrado que los estudiantes reconozcan su cosmovisión e identifiquen las transformaciones que ha tenido su realidad, esta es una práctica constante en las IE y se puede denominar como el principio etnopedagógico de historicidad.

La tarea de adecuar el currículo a los componentes socio-culturales, ambientales y económicos e históricos, es de trascendental importancia en lo atinente al proceso etnoeducativo.

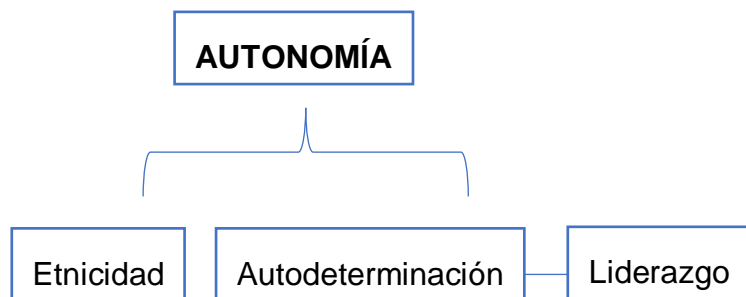
Es así como Geovo, (2004), arroja algunos elementos desde los cuáles se pretende transformar el currículo para aportar a un modelo educativo más pertinente para las comunidades negras del Chocó. Se indica la necesidad de que el docente gesticione un nuevo papel pedagógico, lo cual exige una preparación y capacitación del docente, específicamente en técnicas de investigación. Se plantea el desarrollo de una organización de docentes que tengan como quehacer la acción etnoeducativa para que desarrolle un plan de trabajo para la elaboración del diagnóstico cultural de las comunidades negras a través de un instructivo que lleva por nombre: “Conozcamos nuestra comunidad culturalmente” donde se postulan unos enunciados validados por las comunidades de Istmina que más que postulados como lo señala el texto, son preguntas acerca de la identidad del hombre negro: ¿Qué lo identifica? ¿Qué lo dignifica?, se pregunta sobre sus costumbres, creencias, religiosidad, bailes, relación naturaleza-comunidad, vestido, elementos de transporte, de cacería y ritos. (Geovo, 2004, pág. 6)

De esta manera, en relación con la identidad, durante la conmemoración del día de la Afrocolombianidad, la semana cultural que se realiza una vez al año y demás eventos festivos, se llevan a cabo danzas tradicionales y modernas, se cantan alabados y gualíes, se exponen los peinados propios del pueblo afro, se preparan platos típicos y se caminan comparsas y desfiles.

Todas estas prácticas son significativas para la etnodidáctica, pues los estudiantes pueden referirse constantemente a ellas cuando entablan una conversación sobre etnoeducación. Esto ocurre porque esas expresiones de la identidad y de la cultura atraviesan la oralidad, dando vida a los principios etnopedagógicos, las cosmovisiones y reafirmando la ancestralidad.

Otro principio de la etnoeducación es la **autonomía**, entendida como la capacidad que tienen los pueblos de decidir su propio devenir histórico, de negociar y de construir en comunidad. (Walsh, Edizon, & Eduardo, 2005)

De acuerdo con la revisión de los PEI la autonomía tiene relación con los procesos de etnicidad y la autodeterminación y liderazgo.



Con respecto a los principios etnoeducativos de la **Autonomía y etnicidad**, los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), del total de las Instituciones Educativas visitadas en los municipios focalizados, retoman y plantean la autonomía como principio o como un valor institucional; se hace énfasis en generar procesos de formación para la toma de decisiones de manera independiente sin la intervención de otros, no obstante, el desarrollo de estos procesos como capacidad y derecho político para la autodeterminación social de los pueblos y las comunidades no es visible.

Por ejemplo, el PEI de la **Institución Educativa Agrícola la Loma de Bojaya** tiene como uno de sus principios y valores la autonomía, entendida como el derecho de los grupos étnicos para desarrollar sus procesos de etnodesarrollo. **La Institución Educativa Robinson Palacios de Bojaya** presenta a la autonomía como la formación para la toma de decisiones sin intervención de otros y sin perjuicio del otro y de los otros.

En el caso de la **Institución Educativa Bilingüe Andrés Bello**, la autonomía es considerada la esencia de la Institución, en tanto que hace posible la libertad de expresión y creación de los programas de auto formación, la capacidad que tenemos para darnos nuestra propia institucionalidad, expresada en un marco jurídico y organizativo que le permite proyectarse y lograr sus fines.

En el Proyecto Educativo Institucional de la **Institución Sagrada Familia** de Istmina la autonomía se define como la formación para la toma de decisiones sin intervención de otros y sin perjuicio del otro y de los otros. En el caso de la **Escuela Normal Superior (ENS) “Nuestra Señora de las Mercedes”** del municipio de Istmina, se considera a la etnoeducación entendida como un “componente esencial en el conocimiento y desarrollo de nuestras comunidades debe propiciar la formación y autoformación del ser humano como sujeto y como miembro histórico de su territorio; fortaleciendo la identidad territorial del sujeto a partir del reconocimiento del pluralismo cultural, el vínculo social, la diversidad, la autonomía, la generación de recursos y la corresponsabilidad social”

Finalmente, para la **Institución Educativa Bilingüe Andrés Bello** la autonomía es la formación para la toma de decisiones sin intervención de otros y sin perjuicio del otro y de los otros.

De acuerdo con las anteriores afirmaciones, durante el desarrollo y análisis de las entrevistas se lograron evidenciar elementos contradictorios entre los discursos, orientaciones y enfoques presentados por los pensadores e intelectuales etnoeducadores, quienes consideran a la autonomía como un valor que se debe formar en todos los ámbitos de socialización y practicar mediante el liderazgo de

los procesos sociales y las prácticas educativas; y las Instituciones educativas focalizadas en las entrevistas a docentes y comunidad en general, quienes referenciaron la autonomía y el liderazgo únicamente a partir de anécdotas relacionadas con experiencias identificadas. El trabajo pedagógico sobre estos principios está más relacionado con una concepción personal o subjetiva y valorativa o axiológica.

7.1.2. Perfiles: ¿Qué sujeto que se quiere formar desde los principios etnopedagógicos? ¿Cuál es el perfil de maestro etnoeducador?

De acuerdo con las preguntas orientadoras surgidas del proceso de análisis, se puede sugerir una apuesta por definir un perfil del estudiante que culmina su proceso formativo en las instituciones con enfoque etnoeducativo. Los pensamientos e ideas que se exponen a continuación, con respecto a las principales características del ser humano que busca formar la etnoeducación, se han categorizado alrededor la conciencia, pues es desde esta *armadura del ser*, como la llamo el pedagogo brasileño Paulo Freire, donde se movilizan los actos de los seres humanos, de allí nacen todas nuestras prácticas y por lo tanto, la conciencia se transforma gracias a la etnoeducación.

De acuerdo con el PEI de la Institución Educativa Andrés Bello un estudiante debe ser:

un ciudadano íntegro, competente para comunicarse adecuadamente a través del idioma inglés, interesado por los adelantos tecnológicos y científicos que permitan hacer de su región un espacio de desarrollo y convivencia pacífica. (2013, P. 14)

En el PEI de la Institución Educativa Robinson Palacios de Bojaya, (2015) el perfil de los estudiantes es:

Persona competente y socialmente equilibrada, con sentido de pertenencia, valoración y capaz de defender su entorno, su etnia y su cultura; capacidad de relacionarse afectiva y objetivamente con la realidad personal, con interés por la investigación y la innovación que permitan hacer de su región un espacio de desarrollo en el marco de la ética, la sostenibilidad ambiental y mejoramiento de la calidad de vida de su familia y comunidad. (p. 22)

En el PEI de la (Institución Educativa Agrícola La Loma de Bojayá, (2015) se considera como el perfil del egresado:

Persona competente, con sentido de pertenencia y valoración de su entorno, su etnia y su cultura; con interés por la investigación y la innovación que permitan hacer de su región un espacio de desarrollo en el marco de la ética, la sostenibilidad ambiental y mejoramiento de la calidad de vida de su familia y comunidad. Que los egresados y profesionales tengan perfil agropecuario, científico, técnico e investigativo propiciándoles herramientas para que aporten al desarrollo local, regional y nacional con alto sentido comunitario. (p, 28)

De estas apreciaciones surgen unas posibles características que definen el perfil del estudiante inmerso en un proceso etnoeducativo, a partir de su conciencia colectiva, crítica y étnica.

Perfil del estudiante de la etnoeducación		
Conciencia colectiva	Conciencia crítica	Conciencia étnica
Ser respetuoso y solidario, siendo consciente de que conforma una colectividad y sus actos personales tienen total relación con su comunidad y con su familia, implica respetar otras culturas reconociendo sus valores y asumiendo que se puede aprender de ellas, esta conciencia le permite ser protector y conservar su ambiente y territorio.	Ser capaz de hacer una lectura de su contexto, identificando las principales problemáticas de la comunidad y sus potenciales para promover la construcción de estrategias participativas de transformación. Liderar la comunidad demostrando compromiso y empoderamiento de las necesidades de su grupo étnico.	Conocer su propia cultura: historia, lengua, cosmovisión, cosmogonía, espiritualidad, territorio y conocimientos/saberes ancestrales. Y sentir orgullo y amor por pertenecer a un grupo étnico.

Ilustración 16 Perfil del estudiante de la etnoeducación

En cuanto a los docentes etnoeducadores, en las entrevistas se logran identificar ciertas características que definen un perfil acorde con las necesidades de los estudiantes.

El segundo cuestionamiento, ¿Cuál es el rol de maestros en el proceso etnoeducativo? y las respuestas encontradas en la lectura de los PEI permiten identificar en la política etnoeducativa, algunas cercanías con las pedagogías constructivistas en las que el docente se posiciona como orientador y mediador entre los conocimientos y los estudiantes. Las experiencias pedagógicas rastreadas y demás prácticas educativas de la IE focalizadas demuestran que en el proceso etnoeducativo el maestro debe ser:

Perfil del docente etnoeducador		
Docente Orientador	Docente Mediador	Docente Investigador
Orientar la indagación de los conocimientos/saberes de la cultura propia de los grupos étnicos, generando preguntas con los estudiantes sobre la misma y diseñando metodologías para la investigación escolar y ambientes de aprendizajes significativos.	Mediar entre los conocimientos/saberes de la cultura y los conocimientos "otros" que hacen parte del saber universal de la humanidad y para el caso de Colombia entre la cultura y los estándares nacionales. Su ejercicio de mediación es también entre los estudiantes y la comunidad como espacio de saberes y conocimientos culturales.	Conocer y vivir todos los elementos de la cultura propia como insumo para ejercer su rol como orientador y mediador. El maestro no puede guiar en un camino que no conoce

Ilustración 17 Perfil del docente etnoeducador

7.1.3. Relación escuela-comunidad: ¿Cuál es la relación entre la comunidad y la institución escolar?

Finalmente, el tercer cuestionamiento, relacionado con la participación de la comunidad en los procesos etnoeducativos es de gran importancia para el proceso llevado a cabo en el departamento.

Es la comunidad un sujeto activo en los procesos de enseñanza y aprendizaje en torno a la cultura pues en ella se teje la vida cotidiana, propiciando relaciones propias que representan los valores culturales de los pueblos. Es la comunidad un sujeto y un escenario de transmisión intergeneracional de la cultura.

Las experiencias pedagógicas escolarizadas se han acercado a la comunidad tocando la puerta de los sabedores y sabedoras, así como invitando a los padres de familia para participar en el aula. En menor medida se registraron actividades con los líderes comunitarios, excepto en la IE Agrícola La Loma de Bojayá, donde

el líder Saulo Enrique Mosquera Palacios ha pasado varias mañanas contándole a los niños la historia de las comunidades negras, para él “si no se les cuenta esa historia ¿qué les vamos a pedir que defiendan?” (Mosquera, 2016).

Queremos que nos enseñen a ver las cosas de nosotros, como nosotros somos. A veces ella va a mi casa, yo vengo y ella va. Diálogo con la maestra es básicamente sobre lo etnoeducativo, incluso en algunas reuniones hemos querido que todos los docentes se involucren en esto. (Mosquera, 2016).

7.2. Etnodidáctica

Las preguntas que orientaron la reflexión de la etnodidáctica fueron:

- ¿Qué procesos de enseñanza-aprendizaje se generan en la etnodidáctica?
- ¿Cuáles son los aprendizajes esperados para cada ciclo del proceso etnoeducativo?
- ¿Cuáles son los procesos evaluativos propuestos desde el enfoque etnodidáctico?
- ¿Qué material didáctico con enfoque étnico se ha construido en los municipios focalizados?

7.2.1. Procesos de enseñanza-aprendizaje: ¿Qué procesos de enseñanza-aprendizaje se generan en los distintos espacios etnoeducativos?

La segunda dimensión del acto pedagógico es la didáctica, actualmente concebida como una disciplina cuyo principal objeto son los procesos de enseñanza y aprendizaje, independientes el uno del otro, pero en constante interacción (Venegas, 2013, pp, 69). Para el caso de las comunidades étnicas participantes del presente estado arte, la transmisión y aprehensión de conocimientos están determinadas por las formas de pensamiento y acción reguladas en la cultura (Goanega, 2008). Cuando un niño indígena o afrocolombiano sale de madrugada en medio del río a acompañar a su padre a pescar, genera aprendizajes diferentes a los que puede vivir otro niño, de su misma edad y habitante de la ciudad cuando sale solo a la tienda por primera vez.

A estos procesos de enseñanza y aprendizaje diferentes, propios y recreados en contextos culturales es posible llamarlos *etnodidácticas*, en plural porque adquieren particularidades dependiendo del contexto, los sujetos que intervienen en él y de los objetos de conocimiento seleccionados para la experiencia de aprendizaje.

En ese sentido, cuáles son esos saberes que desde lo etnodidáctico están orientando las prácticas de aula de los docentes etnoeducadores,

En el documento Orientaciones Generales Para la Implementación de la Etnoeducación en los EE “Modelo Educativo Intercultural para el Departamento del Chocó” ¡Una Alternativa para la Política Pública Educativa! (Asprilla C. F., 2011) Se exponen una serie de contenidos que pueden darle sentido a los procesos de transposición etnodidáctica involucrando la etnociencia y la etnografía como métodos de investigación.

- Ciencias Sociales

Culturas africanas, Trata esclavista, Introducción de africanos al Choco, Aporte de los afrocolombianos al desarrollo de la nación, Primeros pobladores del Chocó. Cosmología del pueblo Embera, La vida durante la esclavitud, Lucha de los esclavos por la libertad, Cimarrones y Palenques, La historiografía de mi municipio “Símbolos, límites, economías y problemáticas, política, pobladores, cultura, etc.” El relieve, orografía, hidrografía, sistemas de producción. Pesca, madera, biodiversidad, la flora y la fauna, la resistencia cultural, La evolución de la Esclavitud, Los primeros habitantes del Chocó, Guerras étnicas en el Chocó, Los héroes Chocoanos de la Independencia, Personajes Chocoanos republicanos, Personajes Indígenas Chocoanos, Personajes religiosos Históricos, Chocoanos Ilustres del siglo XX, Las fiestas Patronales, Los Ancestros de mi Comunidad, El desplazamiento forzoso, El valor de la familia, El compadrazgo, Valores de la sociedad, valores, Chocoanos destacados.

- Ciencias Naturales

La medicina tradicional “conocimiento de plantas y sus usos, El mundo de los secretos, enfermedades tradicionales, Cultura oral perviviente y cultura tradicional, La botánica, Conocimiento del entorno, Naturales, Empleo y cuidado de los recursos naturales, Respeto a la vida natural, Manejo de residuos, Gestión limpia de la vivienda, Riqueza y valores culturales.

- Educación Religiosa y Moral.

Mundo mágico y religioso “Cosmovisión”, animismo, fetichismo, hechicería. “prácticas mágicas”, Rituales mortuorios – Gualíes, velorios y novenarios.

- Educación Ética y en Valores Humanos

Rituales mortuorios – Gualíes, velorios y novenarios, Transformación social, luchas

sociales, paro cívico, lucha de cimarrones, Barule, Agustina, Saturio, Diego Luis, etc. Empleo y cuidado de los recursos naturales, Respeto a la vida natural. Gestión limpia de la vivienda, Logros históricos, Riqueza y valores culturales, El valor de las diferencias.

- Lengua Castellana

Los Alabaos, La Toponimia – “Topolectos”, Mitos y Leyendas, Oralidad - Coplas y versos, decimas, retahílas, poesías, “popular, costumbrista”, Literatura “Costumbrista, Social,

- Educación Artística y Cultural

MUSICA, instrumentos musicales artesanales, chirimía, Estética afro, peinados, vestidos, La elaboración de la madera, Artesanías, Herramientas artesanales.

7.2.2. Procesos evaluativos ¿Cuáles son los procesos evaluativos propuestos desde un enfoque etnodidáctico?

Los procesos de evaluación institucionales se ven altamente influenciados por las pruebas externas. Estos instrumentos evaluativos no cuentan con un enfoque diferencial étnico y son estandarizados a nivel nacional. Se genera entonces una fuerte contradicción entre los procesos etnoeducativos y las apuestas evaluativas descontextualizadas. Las diferentes mesas de participación a nivel departamental y nacional han retomado este punto como una de las discusiones más importantes para la construcción de la política etnoeducativa en el departamento del Chocó.

7.2.3. Competencia identitaria

Todos los procesos didácticos descritos y las apuestas etnoeducativas desde la SEDCHOCÓ y la educación superior se refirieron a la competencia identitaria como uno de los aprendizajes esperados de un proceso etnoeducativo. Comprendida como la capacidad de autovaloración, conocimiento y autoestima de la propia identidad cultural de una persona perteneciente a un grupo étnico (Chaverra, 2016; Asprilla, 2016), la competencia identitaria se convierte en el fin de las didácticas etnoeducativas.

Para el psicólogo social comunitario Amir Chaverra Duran la competencia identitaria es definida como "...la posibilidad que cualquier estudiante que esté vinculado a un proceso etnoeducativo, tiene que tener unas bases, así como aprender a leer y a escribir, tiene que tener unas bases identitarias, que le permita a él asumirse como individuo propio de una cultura, entender su historia, su geografía, su cosmovisión, entenderse el mismo como ser humano, todo hace parte de ese desarrollo.

Entonces dentro de todo este proceso lo que se debe generar es que las competencias identitarias sean elementos fundamentales, que nosotros podamos decir, así como un estudiante cuando está en primero de primaria y aprende a escribir, nosotros tenemos que decir: dentro del nivel de competencia identitaria en primaria un estudiante tiene que saber esto, esto y esto. Ahí, tenemos que mirar currículos y tenemos que transversalizar... el trabajo es mucho... (Chaverra, 2016)

7.2.4. Recursos Etnodidácticos ¿Qué recursos etnodidácticos con enfoque etnoeducativo se ha construido en el departamento?

Los elementos del medio son el principal material didáctico de los docentes entrevistados durante el proceso de la presente consultoría. Fibras, madera, arena, piedras y todo aquello que permita relacionar los saberes/conocimientos y prácticas) propios y de afuera) con el contexto se ha convertido en un material etnodidáctico implementado en las IE focalizadas.

En las IE focalizadas con un alto desarrollo de su PEC se evidenció la demanda por parte de la comunidad educativa de diseñar material didáctico coherente con las apuestas curriculares de la institución.

Para la docente **Janeth Socorro Urrutia Murillo** del área de Sociales en la IE Agropecuaria Gustavo Posada del municipio de Istmina

La clave es enseñarles a los niños sobre lo nuestro, el rescate de lo nuestro; estoy trabajando sobre el aprovechamiento de los recursos del medio como la champa, el canalete, la iraca, la palanca empiezo con lo nuestro y luego hacia fuera. Lo trabajo en trabajos manuales, por ejemplo, con el grado primero les enseño las letras en balso hacemos la palanca, lo dibujamos en el tablero y ellos en el cuaderno entonces les digo para qué sirve la palanca, cómo se utiliza y para qué sirve así con todas las letras. Si cuento con participación, yo me apoye con un sabedor de la comunidad; nosotros hacemos las visitas domiciliarias con los chicos. (Urrutia, 2016)

Uno de los elementos más sobresalientes de las entrevistas fue identificar que para mejorar los aprendizajes etnoeducativos, hacer uso de la realidad, en términos de conocer la naturaleza que nos rodea, como un recurso etnodidáctico es uno de los avances más significativos. Incorporar la experiencia, la práctica al currículo etnoeducativa es una de las apuestas más interesantes, dado que conjuga la etnociencia y su transposición como saber etnodidáctico

Yesid Antonio Valencia Murillo, Coordinador de la IE Institución Educativa San Pablo Industrial de Istmina Chocó, cuenta su experiencia:

La *chocoteca* consiste en que como acá las aulas son por departamento, es decir nosotros tenemos un departamento de sociales y las aulas son de los docentes y nosotros le hemos dicho que como ellos son dueños de las aulas las adecúen de tal forma que se cambie el ambiente, que cuando el muchacho vaya a un aula de sociales sienta que está en un aula de sociales, cuando pase a ciencias naturales sienta que está en un aula de ciencias naturales. Entonces en ese orden de ideas le hemos dicho a los profesores que un aula de sociales tenga todo el componente de los personajes sobresalientes del Chocó; en otro podríamos tener toda la mapas y banderas de los municipios del Chocó; en otro pudiéramos tener objetos de las tradiciones nuestras, fotografías de sitios turísticos en otro salón. De tal forma que el muchacho aprenda visualmente, que sea una constante de aprendizaje de su componente étnico a través de las decoraciones de las aulas. Entonces lo estamos llamando *chocoteca*, y que se vuelva como en un espacio de investigación, que gente de la comunidad pueda venir y conseguir en esos salones alguna investigación que estén haciendo, que pueda ser un sitio de consulta. (Valencia Murillo, 2016)

7.3. Etnocurriculo

7.3.1. Ejes transversales: ¿Cuáles son los ejes curriculares transversales del proceso etnoeducativo?

La dimensión curricular es la más cercana al trabajo del aula. Desde la disciplina pedagógica:

El currículo es el resultado de a) análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos; b) La definición, tanto explícita como implícita de los fines y los objetivos educativos; c) La especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos, de manera que se logren los fines propuestos.

Las apuestas curriculares de la política etnoeducativa encontradas en las Instituciones educativas focalizadas presentaron dos elementos de vital importancia: la transversalización y la integración curricular de las disciplinas en torno a los saberes/conocimientos, y las prácticas ancestrales de las comunidades étnicas. (Sacristan, 1991)

Durante el ejercicio de transversalización se han posicionado *los valores culturales, las prácticas culturales y la oralidad* con ejes que atraviesan todos los campos de conocimiento, los ambientes de aprendizaje y los niveles educativos de

las IE. Todas y cada una de las acciones institucionales deben retomar dichos ejes logrando el estatus de los mismos y el posicionamiento dentro del marco curricular.

Por su parte, la integración curricular se teje en torno a la identidad cultural como eje central de conocimiento, a partir de allí aparecen la historia, la espiritualidad, el territorio y la comunidad como ejes de articulación o puntos de encuentro entre el saber etnoeducativos y las demás áreas del conocimiento.

Dichos desarrollos curriculares no se encuentran plasmados aun en las mallas curriculares de las IE focalizadas, ese proceso está en camino. Los desarrollos curriculares expuestos son una sistematización de la praxis educativa de los maestros y maestras participantes.

Es importante exponer que un elemento curricular para algunos docentes es la relación de las comunidades étnicas frente a las nuevas tecnologías. La posición es trabajar con los estudiantes en la producción de conocimientos digitales alrededor de los grupos étnicos y que puedan exponerse en la red, y no solo en su consumo.

7.3.2. Análisis Proyecto Educativo Institucional (PEI) Instituciones Educativas

En las siguientes tablas se expone el análisis realizado a ocho (8) PEI de algunas Instituciones del Chocó de los municipios de Bojayá e Istmina, indagando sobre los elementos más relevantes que se pueden entender como parte de la categoría de etnoeducación y las nociones o elementos, asociados a ella.

Tabla 2 PEI IE ANDRÉS BELLO

MUNICIPIO	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	Carácter	Modalidad	Tipo de población	Pedagogía
ISTMINA	IE ANDRES BELLO	Académica	Bilingüe	Urbana - Indígena, afro y otros	Pedagogía activa y el constructivismo
<p>Naturaleza etnoeducativa El documento PEI de la institución educativa Bilingüe Andrés Bello, guarda la estructura regular que este tipo de documentos requiere, presenta unos elementos institucionales generales, referidos a sus proyecciones y fundamentos, para luego plasmar en su componente educativo y organizacional, la movilidad de aquellos. A continuación, se extraen del documento los elementos más relevantes que se pueden entender como parte de la categoría de etnoeducación y las nociones o elementos, asociados a ella.</p> <p>En su introducción, el texto hace referencia a la composición de la comunidad a la que atiende, siendo ésta compuesta en su mayoría por <i>población afrocolombiana, y un porcentaje considerable de mestizos e indígenas</i>. En el mismo apartado, el documento se refiere a las complejas condiciones sociales y económicas a las que se enfrentan sus estudiantes, y a las salidas que la IE ha procurado en la promoción de las tradiciones culturales a través de la expresión oral, en esa medida, señala que la promoción del <i>Encuentro de tradición oral de San Juan</i>, es una iniciativa establecida desde el año 2000, que promueve el cultivo de la tradición étnica y cultural, partiendo de una concepción de lo <i>etnoeducativo</i> a partir del relato, en sus diferentes expresiones. El evento se considera una de las principales iniciativas que aportan al aprecio de la cultura propia, puesto que su desenvolvimiento a lo largo de 16 años ha generado un acumulado de producciones de autoría de los estudiantes, con una carga significativa de expresiones propias como cantos, rezos y alabanzas, que resaltan el sustrato cultural común de la comunidad.</p> <p>En cuanto a la caracterización de su modelo pedagógico, el documento refiere que una de las acciones en las que focaliza sus estrategias pedagógicas, está el <i>“promover los procesos de crecimiento personal de los estudiantes en el marco de la cultura del grupo al cual pertenece, los docentes al orientar tienen presentes las costumbres de la región, los credos religiosos, los saberes ancestrales, la medicina alternativa, y otros, lo que lleva a considerar la referencia al ya descrito evento de la tradición oral, como mecanismo que moviliza esta acción”</i> (Institución Educativa Bilingüe Andrés Bello, 2013)</p>					

Tabla 3 PEI IE ESCUELA NORMAL SUPERIOR SAN PIO X

MUNICIPIO	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	Carácter	Modalidad	Tipo de población	Pedagogía
ISTMINA	IE ESCUELA NORMAL SUPERIOR SAN PIO X	Académico	Académico	Urbana	Constructivismo
<p>Naturaleza etnoeducativa: El documento PEI de la Institución Educativa Escuela Normal Superior San Pio X, guarda la estructura regular que este tipo de documentos requiere, presenta unos elementos institucionales generales, referidos a sus proyecciones y fundamentos, para luego plasmar en su componente educativo y organizacional, la movilidad de aquellos. A continuación, se extraen del documento los elementos más relevantes que se pueden entender como parte de la categoría de etnoeducación y las nociones asociadas a ella.</p> <p>En principio, llama la atención la reflexión generada por el texto, sobre las condiciones y posibilidades que poseen las IE que actúan en el departamento de Chocó para emprender el proceso de redacción de sus PEI, en ella expresa que este tipo de acciones son difíciles de emprender cuando no se cuenta con los recursos, el tiempo, la preparación y la orientación necesarias para desenvolver con seriedad esta responsabilidad institucional; no obstante el documento expresa puntualmente que el logro de su presentación se debe a la <i>voluntad de apoyo que la comunidad educativa y los grupos étnicos</i> han dedicado a su construcción. Bajo la misma idea, el documento resalta el contexto legislativo en educación, que impulsa a la reconstrucción de un nuevo ideario nacional, en donde la toma de conciencia acerca del reforzamiento de una <i>identidad cultural propia</i> que se alíne con el contexto en que se inscribe la ENS, es fundamental.</p> <p>En el aparte donde se analiza la pertinencia del documento PEI, se expresa que el interés de la institución se enfoca en el <i>fortalecimiento territorial</i>, propendiendo porque este actúe sobre las condiciones de auto-sostenimiento, basado en el desarrollo de la capacidad productiva autónoma de su comunidad. Con esta idea, se hace referencia a la incorporación constante del tema multicultural en los aspectos elementales que contempla el PEI, en ese sentido, se señala a la institucionalización del <i>Proyecto Pedagógico Cultural de la Chocoanidad</i>, como una acción efectiva en el propósito de integrar la discusión del fortalecimiento cultural, como necesidad latente a responder en la comunidad aledaña a la ENS, en ese orden de ideas ofrece un sustento institucional y legal que corresponde con las ambiciones de implementar el citado proyecto, caracterizando como uno de los ejes articuladores que atraviesan los núcleos disciplinares que afronta el presente PEI.</p> <p>Relacionado con lo anterior, el documento reflexiona sobre el papel que cumplen las ONG's en la región, que, si bien impulsan iniciativas que intentan responder a las cuestiones problemáticas en las que se relaciona el tema etnoeducativo, estas no presentan una continuidad, desgastando el interés y los aportes que la comunidad puedan disponer, puesto que se les observa como procesos fragmentados que no tendrán gran impacto en sus realidades a largo plazo.</p> <p>Es interesante el modo en que el documento se manifiesta, a partir de la caracterización de la comunidad a la que atiende, como un espacio de comunión para generar el respeto al carácter intercultural e interétnico que posee la región, al tiempo que, en el mismo aparte refiere las acciones concretas para argumentar esta posición, en ese caso, al reseñar los elementos que hacen parte de la planta física, se describe dentro de ellos la presencia de un <i>Rincón chocoano</i>, como espacio donde se materializa el ánimo de reconocer y resaltar, los</p>					

objetivos indicados anteriormente.

En concordancia con este tipo de posturas, resalta el modo en que el documento se refiere al proceso histórico vivido por la región, donde asume una postura política crítica al señalar que el proceso de conformación del poblamiento actual se da a partir del proceso de *invasión* y *saqueo* europeo, durante la conquista, aspecto que se mantiene hasta hoy y que delimita en gran parte las dificultades socioeconómicas que experimenta la región. Así mismo, en el aparte referido a los aspectos culturales de la IE, el texto expone los mecanismos mediante los cuales considera que es acorde con su propósito de, hacer del tema etnoeducativo un elemento que sobrepase la idea de impartir una cátedra, para ello, se refiere a acciones como, la creación de grupos de investigación en temas etnográficos y culturales, la sistematización de sus experiencias pedagógicas para interactuar con otras de mismo tipo en el país, la valoración del componente artístico como medio de movilización de los aspectos étnicos y culturales que pretende fortalecer, la aplicación de la cátedra etnoeducativa como eje transversal de las prácticas en todas las áreas.

Así mismo, como parte de la estipulación de sus referentes conceptuales, la IE puntualiza en que, a pesar de profesar un sentido confesional bajo la religión cristiana, promueve el respeto a los diferentes credos, siempre orientado por el sentido de *crecer en comunidad*, con la claridad de pertenencia al pueblo afro, como sustentadores de la identidad nacional y defensores de los derechos de sus coterráneos.

Basado en lo anterior, la IE pretende orientar su modelo pedagógico y administrativo en una dinámica *pastoral, etnoeducativa y pedagógica*, en ese orden de ideas cuando refiere ejercer una *evangelización a través del currículo*, indica que ello comulga con la formación de seres humanos que busquen la mayor similitud con dios, o con la percepción que cualquiera de los pueblos tengan, sobre este tipo de figura suprema, así mismo se indica a la *vivencia de lo ecológico como parte de una nueva pedagogía*, como parte de los fundamentos de su modelo y en consonancia con el anhelo de resaltar las percepciones de la comunidad campesina de la región y de los pueblos indígenas. Parte de estos aspectos del proyecto pedagógico es la promoción del *respeto, valoración y cultivo de lo Autóctono*, entendido como el fortalecimiento de la cultura propia buscando un enriquecimiento mutuo y no las acciones que puedan incidir en el aniquilamiento de una parte de las culturas, haciendo énfasis en que la IE plantea estas acciones especialmente a las comunidades negras e indígenas.

En cuanto a las estructuras pedagógicas que planea seguir la IE, propone la distribución por núcleos pedagógicos, entre ellos refiere que, para los niveles de preescolar a media, se abordará el *Núcleo socio-político*, del cual hacen parte lo saberes de Ciencias sociales, ciencias políticas y económicas, y los estudios afrocolombianos. Para el nivel de formación complementaria que debe presentar como ENS, se asume al núcleo del mismo nombre con un nivel del saber con mayor profundización, denominado *sociología educativa y etnoeducación*. Es llamativa la consonancia que alcanza el documento frente a los anteriores planteamientos, al presentar al tiempo de la formulación del esquema por núcleos pedagógicos un organigrama educativo basado en *Núcleos de acompañamiento*, referidos al abandono de la distribución tradicional por cursos de acuerdo al nivel y la integración por medio del citado orden, que permitiría un mayor espacio para el ejercicio transversal de los contenidos enfocados en lo étnico y cultural, muestra de ello, es la destinación de un núcleo de *acompañamiento flexible* a la población étnica indígena, que requiere otra serie de apreciaciones en sus procesos educativos.

Tabla 4 PEI IE SAN PABLO INDUSTRIAL

MUNICIPIO	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	Carácter	Modalidad	Tipo de población	Pedagogía
ISTMINA	IE SAN PABLO INDUSTRIAL	Técnica	Industrial	Urbana - Indígena, afro y otros	Social - cognitivo
<p>Naturaleza etnoeducativa: El documento PEI de la Institución Educativa San Pablo Industrial, guarda la estructura regular que este tipo de documentos requiere, presenta unos elementos institucionales generales, referidos a sus proyecciones y fundamentos, para luego plasmar en su componente educativo y organizacional, la movilidad de aquellos. A continuación, se extraen del documento los elementos más relevantes que se pueden entender como parte de la categoría de etnoeducación y las nociones asociadas a ella.</p> <p>En el apartado inicial, referido a la descripción del contexto en que se inserta la institución, se señala la existencia de procesos de <i>resistencia étnica</i>, por parte de las comunidades indígenas que habitan la región al reagruparse en diferentes espacios donde encuentran un apoyo o una relación por este tipo de identificación, ello como respuesta al tenso clima de desplazamiento que genera el conflicto armado en el sector, de otro lado señala que los pueblos afro, realizan el mismo tipo de mecanismo de resistencia, bajo la modalidad de las organizaciones de denuncia, que se organizan en las ciudades foco de la recepción de los desplazados.</p> <p>Como respuesta a tal problemática, la IE se enfoca en el ideal de fortalecer el territorio con bienestar social, esto desde elementos propios como, el conocimiento ancestral, a partir de la familia, para generar arraigo cultural y social, al tiempo de impulsar la soberanía económica sostenible, lo anterior como parte del esfuerzo por valorar <i>la identidad étnica como pueblo biodiverso, con descendencia africana, lo propio, obedeciendo y respondiendo a las formas de vida, cosechas, tiempos propios, etc.</i> Con la misma pretensión, al delimitar el carácter de los aprendizajes que persigue la IE, esta propone una reflexión sobre la condición de los conocimientos que son socializados en este tipo de instituciones, sobre el tema considera, que el privilegio dado a los aprendizajes reproducidos en sociedades foráneas, ha generado grandes dificultades para dar respuestas oportunas a las necesidades del contexto local, ello implica que la cultura y la cosmogonía de las comunidades que constituyen el entorno latinoamericano, no figuren como referente de conocimiento.</p> <p>De la misma forma, cuando delimita los elementos que harán parte para la construcción del PEI, ubica entre sus principios a la <i>identidad cultural</i>, reconociendo el talante de la pertenencia de su comunidad educativa a la cultura afrocolombiana, sin demeritar con ello, el ideal de interactuar con otras culturas y pueblos étnicos, detalla en este principio, la idea de establecer una equidad pedagógica que este a favor de este principio, sin afectar los demás requeridos por las necesidades ya mencionadas.</p> <p>No obstante, entre sus objetivos específicos se menciona la intensión de <i>Fortalecer el respeto por la dignidad humana, la diversidad étnica y cultural como fundamento de unidad e identidad nacional, mediante la inclusión de personas con necesidades educativas especiales y de población vulnerable de los grupos étnicos minoritarios que les permita incursionar en la vida social en igualdad de condiciones</i>, donde las concepciones de minoría y de incursión en la vida social, parecen contradecir los lineamientos que determino en sus inicios.</p> <p>Sin embargo, en el apartado que delimita las características de su enfoque pedagógico, se señala el uso de la pedagogía propia, como una serie de conocimientos que se comparten en espacios de socialización comunitaria, que la educación debe orientar de manera debida</p>					

para hacerlas activas y críticas. Llama la atención que, en el espacio dedicado a la descripción de los contenidos específicos del plan de estudio, queda determinado para el nivel de preescolar el proyecto lúdico pedagógico *Colombia el país en que vivo*, que, a pesar de no dar otros detalles de su contenido, es el único que posee nombre propio y se encuadra en el contexto cercano del estudiante, los demás son de carácter general y podrían tocar diferentes elementos. No obstante, en el detalle de los demás niveles y su respectiva composición disciplinar, no se refleja ninguna otra asignatura sucinta de ser asimilada a la perspectiva etnoeducativa.

Tabla 5 PEI IE NORMAL SUPERIOR NUESTRA SRA DE LAS MERCEDES

MUNICIPIO	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	Carácter	Modalidad	Tipo de población	Pedagogía
ISTMINA	IE NORMAL SUPERIOR NUESTRA SRA DE LAS MERCEDES	Académico	Educación - pedagógica	Urbana - Indígena, afro y otros	Aprendizaje activo y productivo

Naturaleza etnoeducativa: El documento PEI de la ENS Nuestra Señora de Las Mercedes, guarda la estructura regular que este tipo de documentos requiere, presenta unos elementos institucionales generales, referidos a sus proyecciones y fundamentos, para luego plasmar en su componente educativo y organizacional, la movilidad de aquellos. A continuación, se extraen del documento los elementos más relevantes que se pueden entender como parte de la categoría de etnoeducación y las nociones asociadas a ella.

En la introducción al documento, se anota que de acuerdo al requerimiento del PEI que cuente con una idea clara de las necesidades de su contexto, la ENS persigue la aplicación de modelos educativos flexibles para los casos en que se atiende a la comunidad extra-escolar y rural, entendiendo que ello obedece a la atención a la inclusión y a la diversidad étnica y cultural. En el mismo sentido introductorio, el texto manifiesta estar constituido, “...en procura de fortalecer el territorio, con bienestar social; desde el conocimiento ancestral, a partir de la familia para el arraigo cultural y social; la soberanía económica sostenible y autónoma que a través de actividades económicas y productivas ayuden a la consolidación y mejores condiciones de vida desde el aprovechamiento y transformación de los recursos, mediante el reconocimiento y valoración de la identidad étnica como pueblo biodiverso con descendencia y raíces africanas que nos permita revalorizar lo propio, obedeciendo y respondiendo a las formas de vida y a las prácticas culturales...” un enunciado que expresa en su conjunto nociones que le son propias a la orientación del proceso etnoeducativo.

Posteriormente, en el momento en que se realiza una descripción general del contexto en que se circunscribe la ENS, se reconoce que está constituida por una mayoría étnica afro, en respuesta a ello, manifiesta tener presente el enfoque intercultural, al transversalizar la asignatura de etnoeducación y al desenvolver otras actividades como la celebración del día de la afrocolombianidad, y en ella, la muestra de diferentes elementos que se consideran propios de la cultura afro.

Con el mismo objetivo de descripción, el texto se refiere a los aspectos culturales que contempla dentro de su actividad educativa, allí, manifiesta su disposición a traspasar el abordaje de la etnoeducación para que ello no dependa exclusivamente de la aplicación de la cátedra, con este objeto señala que la ENS se ha organizado para ejercer actividades que le permitan la:

- Creación de grupos de investigación en temas etnográficos y culturales.

- *Sistematización de experiencias, pensando en la posibilidad de intercambiar saberes con otras instituciones del departamento y el país.*
- *Valoración del componente artístico como herramienta para rescatar nuestras prácticas ancestrales: creación de grupos de teatro, danza, pintura, música, chirimía, etc.*
- *Transversalización de la cátedra de estudios afrocolombiano con todas las áreas de modo que se trabaje de manera natural y no como un requisito que se incluya de manera obligada.*
- *Fortalecimiento de la Cátedra de estudios afrocolombiano, de modo que sirva como modelo generador de prácticas culturales en las demás áreas.*

En el mismo orden, al determinar los principios institucionales de la ENS, se hace referencia puntual a la etnoeducación como parte de estos, abordada como un componente esencial en el conocimiento y desarrollo de la comunidad, y en procura de virtudes como la autoformación, el reconocimiento como miembro histórico del territorio, enfocado a fortalecer elementos como la identidad territorial, el vínculo social, la diversidad, autonomía, corresponsabilidad social y generación de recursos. Como parte de esta temática, al describir el perfil del egresado de la ENS, se considera que éste debe tener la competencia para reconocer las diferencias étnicas, socio-culturales, ya que estas influyen en los procesos de aprendizaje y aplicar estrategias que favorezcan esta acción especialmente en los estudiantes en riesgo de deserción y fracaso escolar.

Como parte de los propósitos institucionales encaminados en la formación del citado perfil, el documento insiste en el encaminamiento de sus procesos de aprendizaje a generar capacidades de autonomía productiva, como una condición que cualquier grupo cultural o pueblo, experimenta en su reproducción social. En esa medida, se señala que el *contenido curricular* fue dispuesto teniendo en cuenta el criterio de, “...considerar en los diferentes espacios y prácticas educativas el componente de etnoeducación como estrategia para la prevalencia cultural y de derechos de nuestro pueblo...”, se insiste en variados apartes en que este contenido curricular, parte, entre otras ideas, por hacer valido el carácter de la diferencia individual que tienen todos los sujetos, complementando esta proposición con la caracterización de ser humano, como lo entiende el modelo pedagógico planteado por la ENS, como un ser bio-psico-social y cultural, un ente empírico, que en relación con el otro es partícipe de la transformación de su realidad. Es bajo este mismo principio, que define que su currículo apunta al fundamento crítico-social de su ejercicio, por lo que en el detalle de sus diferentes elementos se insiste en la necesidad de reconocer las condiciones de inequidad y exclusión, económica, social, étnica y cultural en que se inserta la ENS.

Ya como contenidos concretos del programa pedagógico descrito y del currículo caracterizado, el texto indica que para el nivel de básica secundaria, 6°-9°, será impartida la cátedra de estudios afrocolombianos, y que en el nivel de media secundaria, 10°-11°, está designado un espacio para la asignatura de etnoeducación. Para el nivel de formación complementaria, no existe una denominación exacta de contenidos etnoeducativos, no obstante, el documento fue claro en considerar que esta temática estaría contemplada en el espacio de los *modelos pedagógicos flexibles*, que se encuentra entre las asignaturas designadas para este nivel.

Tabla 6 PEI IE GUSTAVO POSADA

MUNICIPIO	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	Carácter	Modalidad	Tipo de población	Pedagogía
ISTMINA	IE GUSTAVO POSADA	Técnico	Agropecuaria	Urbana - Indígena, afro y otros	Constructivismo

Naturaleza etnoeducativa El documento del PEI, contiene una presentación básica de los principios y fundamentos, además de su componente pedagógico y administrativo; a continuación, se señalan algunos de los aspectos en que se hace referencia a la categoría etnoeducación, y a las nociones y procesos a los que se le puede asociar.

La categoría etnoeducación, aparece primeramente reseñada en el espacio referido a los principios y fundamentos de la IE, allí, en cuanto a su misión, se concibe que el impulso de proyectos agroambientales en el que se enfoca la institución, habrá de fortalecer a futuro, el *conocimiento etnocultural*, bajo una perspectiva humanística y de valores en el proceso educativo, dando a entender que la noción de este conocimiento rodea la circulación de ideas entre un mismo pueblo. De la misma forma, en el momento en que se refiere al componente pedagógico, señala que este responde a las necesidades *que estos grupos étnicos (tienen), de apropiarse de unos conocimientos y unos elementos educativos*, lo que sugeriría parte de la concepción que se maneja sobre el tema etnoeducativo en torno a la, educación o adecuación de los conocimientos comunitarios, dentro del escenario escolarizado.

Como parte de este conjunto de ideas, al evidenciar que el documento hace claridad, en el espacio destinado a los modos de enseñanza, bajo la aplicación de su modelo pedagógico, en considerar al español como *lengua materna* y al inglés como segunda lengua, un elemento sustancial que hace parte de las nociones que circundan la etnoeducación, al menos generando el reconocimiento de otro tipo de expresiones lingüísticas que podrían circundar la IE, se asume a esta definición como una disposición institucional fundamental a definir dentro del tema.

Pertenece a estos aspectos, el apartado que estipula los conceptos preliminares para entender el modelo pedagógico de la IE, que coincide con el orden en que están siendo citado en el presente análisis, allí, en cuanto a la concepción de *ser humano* que se requiere para el desarrollo de estos conceptos, se anota que, “...esto implica ofrecer ambientes de aprendizaje agradables con el fin de garantizar el desarrollo pleno de las capacidades individuales y colectivas, (teniendo) en cuenta las características y condiciones que presenta la etnia y la región...”, se considera importante hacer esta reseña, pues el ámbito individual y colectivo que se refiere, brinda sustento para comprender el ideal etnoeducativo que se persigue sumado a la relación que se hace de estos ámbitos con las categorías, etnia y región. En el mismo espacio, se establece una definición propia para la categoría de etnoeducación, entendida como “...el proceso mediante el cual los miembros de un pueblo internalizan, construyen conocimientos, valores, desarrollan habilidades y destrezas de acuerdo con sus necesidades, aspiraciones e intereses, que les permitan desarrollarse adecuadamente en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos...”, siguiendo puntualmente la forma en que se enuncia esta idea, que es similar en su forma a la manera en que está definida en otros PEI analizados.

De acuerdo con esta definición, se establece el *estudio afrocolombiano*, como asignatura parte del área de Ciencias Sociales, impartida

entre los grados 6° y 9°, con un espacio de cátedra para cada uno. Al mismo tiempo, dentro del calendario de actividades está reconocida la celebración de ciertos eventos de carácter propio que se pueden asociar con las anteriores definiciones, entre ellos, el día de la afrocolombianidad, el festival de la Chirimía, y el día del campesino.

Tabla 7 PEI IE SAGRADA FAMILIA

MUNICIPIO	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	Carácter	Modalidad	Tipo de población	Pedagogía
ISTMINA	IE SAGRADA FAMILIA	Académica	Industrial, agropecuaria	Urbana - Indígena, afro y otros	Constructivismo

Naturaleza etnoeducativa: El documento del PEI contiene una presentación general de los aspectos fundadores y formadores de la IE, a continuación, se hace una amplia referencia a la articulación del PEI al contexto, por último, se desenvuelve su componente pedagógico. En un inicio, la presentación de su recorrido histórico institucional refiere una fuerte relación con la institución eclesiástica y una amplia experiencia en la educación de carácter confesional. Teniendo esto en cuenta, se señalan algunos de los pasajes en que se hace referencia a la categoría etnoeducación y a las nociones y elementos asociados a él.

Entre las primeros indicios del trato sobre el tema etnoeducativo, el documento refiere que una de sus principales problemáticas, se produce como consecuencia de *la pluriculturalidad del entorno*, se aduce que esta característica de la población a la que atiende la institución trae consigo conflictos como, el desplazamiento forzado, analfabetismo, desnutrición, la prostitución infantil, los embarazos a temprana edad, los altos niveles de pobreza, el desempleo, la explotación infantil y la descomposición familiar. Parte de ese análisis es el que refiere a la organización comunitaria que la rodea, caracterizada por organismos como, la decisión comunal, la cruz roja, los bomberos y la defensa civil.

En el aparte, componente conceptual, se señala que el *cambio de paradigmas* educativos que planteó la ley general de educación o ley 115 de 1994, pone a la IE en el deber de establecer una educación para los grupos étnicos, como medida a este deber, el texto señala su disposición a *ser escenario de interrelación de la comunidad educativa donde se generen múltiples maneras de ver el mundo, flexibles y abiertas que desarrollen procesos y que posibiliten el ejercicio de la autonomía y de nuevas formas de convivencia*, sin que se especifique la relación directa con los grupos étnicos.

No obstante, en el aparte *estrategias para el trabajo institucional*, se señala que será la sistematización de la práctica pedagógica, uno de los mecanismos que le permitan a la IE generar conocimiento desde lo étnico y cultural. En el mismo orden de ideas, el documento concibe a la *pedagogía propia* como el conjunto de prácticas educativas que cada cultura recrea dentro de sí y para su continuidad, este tipo de pedagogía, se asume como un elemento idóneo que debe ser adquirido para que el sujeto participe activa y críticamente en su educación.

En el aparte de la evaluación de la gestión directiva, resurgen algunos elementos relacionados con el tema etnoeducativo, al indicar que uno de los componentes institucionales a fortalecer se refiere a las *políticas de integración de personas con capacidades disímiles o diversidad cultural*.

Por otro lado, refiriéndose a los procesos de formación, el documento identifica que uno de ellos está relacionado con, “...considerar en los diferentes espacios y prácticas educativas el componente de etnoeducación como estrategia para la prevalencia cultural y de derechos de nuestro pueblo...” No obstante, al revisar el informe referido al presupuesto de inversión, llama la atención que, aunque aparezca reseñado el *proyecto afro-cultural* a éste no se le destine ningún rubro, en tanto que los proyectos PRAES, de educación en derechos, ambiental y de educación sexual, tienen un rubro definido del 10% del total del presupuesto, de acuerdo con la ley.

Tabla 8 PEI IE ROBINSON PALACIOS DE NAPIPI

MUNICIPIO	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	Carácter	Modalidad	Tipo de población	Pedagogía
Bojayá	IE ROBINSON PALACIOS DE NAPIPI	Académico	Ruralidad	Rural	Social constructivista
<p>Naturaleza etnoeducativa El documento en total contiene una presentación general y 3 capítulos. Dentro de él, el tema de la etnoeducación aparece tratado en la siguiente forma:</p> <p>En principio, el documento describe los fundamentos de su PEI entre los que contempla el antropológico, y como parte de él, la idea que, sobre el estudio y la comprensión crítica de la cultura y de la diversidad étnica constituyen el espíritu de la unidad e identidad del país. Esto en cierto sentido es reflejado, por el modo en que distingue los procesos históricos vividos por la comunidad y la institución, donde se señala la particularidad que debió ocurrir para que la comunidad indígena Embera, y los afro-chocoanos consiguieran establecerse en el territorio, detallando de manera muy sucinta y clara cada uno de los procesos de poblamiento, experimentados por estos pueblos étnicos.</p> <p>Con el mismo propósito, el documento recalca en el punto referido a los <i>Aspectos culturales</i> de la IE, la importancia de la relación entre el proceso educativo y el contexto cultural, de ello se desprende, la insistencia en una urgente necesidad de adecuar el currículo etnoeducativo del <i>hombre negro</i>, como también el de mestizos, blancos e indígenas, parte del mejoramiento de la calidad educativa, y el propósito de desarrollar una mejor convivencia, organización y disciplina, cualidades que el texto considera, son las oportunas para la conservación de las diferentes expresiones culturales, ancestrales y autóctonas.</p> <p>Al reseñar su filosofía institucional, el documento hace énfasis en el carácter de pertenencia e identidad regional que espera motivar en sus estudiantes, de allí, que considere que los fundamentos de este carácter han de ser el respeto a sus costumbre y cultura étnica, mediante la aplicación de estrategias de formación ética y social en el manejo de recursos que lo rodean y en la interacción con su comunidad. En ese sentido, se rescata el énfasis que hace en cuanto a la <i>responsabilidad social</i>, como parte de sus principios y valores, en la medida en que se compromete a formar estudiantes dispuestos al servicio y al respeto de su cultura regional.</p> <p>Estos mismos principios, se incluyen en la definición del perfil de sus egresados, como personas competentes y socialmente equilibradas, con capacidad para defender su entorno étnico y cultural. Como medida para el cumplimiento de dicho perfil, el texto indica que una de las estrategias de trabajo institucional es la de sistematizar la práctica pedagógica, bajo la idea de producir conocimiento desde lo étnico y lo cultural. Así mismo, hace parte de la descripción de los procesos de formación, como elemento de los contenidos curriculares, la consideración que, en los diferentes espacios y prácticas educativas, señala a la etnoeducación como estrategia para la prevalencia</p>					

cultural y de derechos del su pueblo. Este mecanismo es en parte evidenciado por la presencia de la asignatura de afro-colombianidad, que se caracteriza como perteneciente al área de Ciencias Sociales y a la que se le asigna un espacio de catedra, para el nivel de básica secundaria media, entre los grados 6° y 9°.

Tabla 9 PEI IE AGRICOLA LA LOMA BOJAYÁ

MUNICIPIO	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	Carácter	Modalidad	Tipo de población	Pedagogía
Bojayá	IE AGRICOLA LA LOMA BOJAYÁ	Agrícola	Industrial	Urbana Indígena, afro y otros	Social constructivista

Naturaleza etnoeducativa El documento en total contiene una presentación general y 3 capítulos. Dentro de él, el tema de la etnoeducación aparece tratado en la siguiente forma:

En un inicio, se determina que las problemáticas del contexto, habrán de ser atendidas bajo la perspectiva del *etnodesarrollo* como uno de los principales objetos de su acción educativa. En ese sentido otorga un especial interés la pretensión de una toma de consciencia, sentido de compromiso y pertinencia para construir un trabajo mutuo que permita que el hombre de la región continúe en la defensa de reconocerse como ser étnico que defiende su cultura y tradiciones. En el mismo modo, asume dentro del planteamiento de sus dificultades, el factor de un constante cambio de la realidad contextual de la comunidad étnica y por ende del territorio, lo que hace que los planteamientos expuestos tengan una proyección de corto y mediano plazo, de acuerdo con todo lo anterior, el documento asevera que la IE se caracteriza por tener una educación pluriétnica, que atiende a una mayoría comunitaria perteneciente al pueblo afrocolombiano.

Dentro de la caracterización de la comunidad, se señala que el fenómeno de la violencia, derivado del conflicto armado es uno de los elementos que más ha afectado la constitución cultural, y la posibilidad de responder a las necesidades sociales desde una perspectiva etnoeducativa. Como parte de esta caracterización, se indica que, en la revisión de los aspectos institucionales, en el área directiva, se presenta una debilidad en la implementación de la categoría etnoeducación a la contextualización de la comunidad atendida, ello puede referirse a la problemática citada en principio.

No obstante, en el mismo proceso de revisión y evaluación, en cuanto a la gestión académica, se apunta como una de sus fortalezas, a la existencia y desarrollo de proyectos etnoeducativos. De la misma manera, en el caso de evaluar la gestión comunitaria, el documento indica como una de sus fortalezas a la buena relación que presenta con las organizaciones étnico-territoriales, pese a que en el mismo espacio se considere una debilidad la integración comunitaria a la IE, que alimenten los procesos educativos y organizativos.

Al momento de describir los principios y valores que rigen a la institución, el documento recalca que el PEIC, incluyendo a la sigla el compuesto Comunitario, transversaliza el componente etnoeducativo a todos sus enunciados regentes. De esta manera, incluyen puntualmente entre sus principios las nociones de diversidad lingüística, entendida como el reconocimiento de las percepciones que los grupos étnicos tienen sobre el mundo a través de su lenguaje, y la interculturalidad, como la capacidad de reconocer la cultura propia y de aceptar, respetar y convivir con el contexto social que ello plantea. Del mismo modo, se indica que los estándares básicos de competencias, estarán mediados por la aplicación transversal de la etnoeducación.

En el aparte en que el texto retoma su modelo pedagógico, éste lo define dentro del social constructivismo, a partir de ello, establece una serie de interpretaciones sobre los conceptos que intervienen en este procedimiento, así, al definir el concepto de etnoeducación, lo refiere al proceso mediante el cual los miembros de un pueblo reproducen una serie de capacidades intelectuales y sociales que les permitirían desarrollarse autónomamente en su medio, respetando y valorando la relación hacia otros grupos humanos, sin que se haga alguna otra claridad sobre el pueblo al que se refiere el enunciado o su relación con la IE. Bajo este mismo orden, se define el concepto de cultura, como aquellos elementos que se transmiten por generaciones hasta constituirse como orden natural de interpretación, haciendo la reflexión, que ello puede atentar contra lo que conciben otras culturas como orden natural o realidad.

Hacia el punto en que el texto arroja algunas conclusiones y propósitos, se indica que una de las pretensiones con la comunidad es la de desarrollar un proyecto etnoeducativo, que se enfoque hacia el desarrollo *etnoproductivo*, entendido como la capacidad de incluir los saberes de la comunidad étnica para generar una relación con la IE, y a través de ello su aplicación en el área productiva agrícola que persigue la IE.

Analizar el peso que adquiere el planteamiento de un currículo etnoeducativo, y los alcances efectivos que aquel puede tener dentro de las Instituciones Educativas, depende en gran medida de la capacidad argumentativa que las IE demuestren, a partir de los referentes legales y conceptuales que se han dictado sobre el tema; este hecho lleva a considerar el necesario apoyo y orientación a las Instituciones para que puedan ejercer con plena seguridad, acciones bien encaminadas a los propósitos que generalmente se fijan en los PEI, que sin embargo, quedan desdibujados al momento de movilizarlos en las acciones organizativas y pedagógicas.

Los planteamientos que hacen las IE sobre su estructura pedagógica, parecen ser acertados en su intención de hacer transversales los principios de su currículo etnoeducativo, la organización de los contenidos educativos por núcleos de conocimiento, genera una concepción abarcadora de las disciplinas. No obstante, la adaptación de principios y lineamientos institucionales, basados en una perspectiva etnoeducativa, suele ser contradictoria al momento de desarrollar los objetivos concretos y los mecanismos para su consecución; en un escenario en que las necesidades de respuesta a las carencias económicas y sociales, se hacen urgencias cotidianas, los enunciados sobre la adecuación de las prácticas educativas al contexto étnico, quedan entendidas como las buenas intenciones para apreciar y respetar a los integrantes de estos grupos, o en su defecto a generar procesos de *integración*, que tengan estas mismas medidas de respeto y aprecio.

La claridad en los conceptos como, territorio, conocimiento ancestral, arraigo cultural y social, soberanía económica sostenible, autonomía, autodeterminación, etnodesarrollo, liderazgo resaltan como expresión de idoneidad para que los principios teóricos en torno a la etnoeducación, sean realmente ejecutados y

reconocidos como parte de los intereses de las IE en la promoción de esta categoría.

La mayoría de los PEI abordan la cátedra de estudios afrocolombianos como cumplimiento obligatorio, y garantizan su inclusión como parte de las asignaturas definidas en el pensum.

La identificación del territorio, como elemento que comúnmente hace parte de la base de la definición del tema etnoeducativo, es un paso importante en la medida en que prevé el curso de acciones claras que sustenten el contenido de los currículos etnoeducativos, especialmente, cuando el contenido del texto no se queda simplemente en la idea de la pertenencia al territorio, sino que contempla y apunta a la reflexión sobre todo el tipo de relaciones sociales, culturales y productivas, que se tejen sobre él y que alimentan los contenidos de una educación que se piensa lo étnico.

Cabe resaltar que, en ninguno de los PEI analizados, el tema etnodidáctico se presenta como un elemento de interés educativo. De esta manera se infiere que este tema aun no es un objeto de reflexión al interior de las IE etnoeducativas y, por lo tanto, es primordial y urgente su desarrollo investigativo y de producción. Aún la naturaleza de los PEI no proyecta ese vínculo que se puede establecer entre los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por la cultura que posibilita la etnodidáctica y que seguramente puede fortalecer, desde su sistematización, los procesos de pensamiento y de construcción de identidad de los estudiantes afro de las comunidades del Chocó.

Los anteriores planteamientos permiten ahondar la investigación, incorporando las pesquisas en torno a las producciones sobre etnoeducación como insumo para la construcción de un marco teórico que presente los antecedentes nacionales y

legislativos, el marco jurídico nacional y las políticas etnoeducativas que han surgido de estos marcos; y los antecedentes y debates en torno a la etnoeducación. Estos debates articulan y contrastan, las tensiones generales que existen entre los saberes pedagógicos, didácticos y curriculares, con las concepciones sobre los conceptos de etnodidáctica y etnocurrículo que se han construido y que surgen de las voces de la institucionalidad, las Instituciones educativas y la comunidad en general.

8. Conclusiones

Con el fin de comprender el Estado del Arte de la etnodidáctica como aporte al proceso etnoeducativo se aplicó un enfoque de investigación cualitativo y un diseño metodológico heurístico hermenéutico. En su desarrollo se construyeron resúmenes analíticos y se analizaron las categorías emergentes que surgieron de su revisión.

Después de haber analizado toda la documentación se pudo concluir que:

- ⇒ La etnodidáctica como concepto que se encuentra en plena construcción, requiere ser investigado desde otras inclinaciones metodológicas y 'abona' el terreno para la investigación etnoeducativa.
- ⇒ Las experiencias etnodidácticas, como fuente inagotable en el proceso de reflexión y construcción de nuevos conocimientos, requieren: sistematización, relación e interacción, continuidad y fortalecimiento.

- ⇒ Desarrollar procesos etnodidácticos desde el espacio vital del aula a nivel situado conlleva un estudio minucioso y contrastable, en su praxis y se convierte en un reto para la etnoeducación puesto que, a partir de ello, los etnoeducadores pueden evidenciar el proceso de aprehensión cultural y transposición etnodidáctica necesario para incorporar sus conocimientos en los en los etnocurrículos.

- ⇒ Para la etnodidáctica el insumo más importante es la cultura de cada comunidad, indígena y afro, por lo tanto, esta debe ser recreada, fomentada y potencializada desde mallas curriculares articuladas a los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC)

- ⇒ Las categorías de análisis documental, orientadoras y emergentes, empleadas para la conceptualización de etnodidáctica surgieron del análisis de las tensiones que existen entre los discursos generales de la pedagogía y la didáctica.

- ⇒ Existen experiencias significativas que desarrollan procesos de investigación etnodidáctica, la mayoría anclados al desarrollo de la Catedra de estudios Afrocolombianos.

9. Bibliografía

- Aebli, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.
- Angulo Rasco, J. F. (1994). ¿A qué llamamos currículum? *Teoría y Desarrollo del Currículum.* , 17 -29.
- Asociación De Autoridades Embera Dobida del Bajo Baudó Adaeb. (2014). Proyecto educativo comunitario territorial propio e intercultural de los pueblos embera dobida del choco "PECTEP- ADAEB". *Sistema de Educación Propio de los Pueblos Embera Dobida*. Bajo Baudo.
- Asprilla Cuesta, F. (2016). Pensando la etnoeducación: orientaciones generales para la implementación de la etnoeducación en los establecimientos educativos. Modelo educativo intercultural para el departamento del Chocó . Una alternativa para la política pública educativa. Quibdo: Secretaría de Educación Departamental Chocó.
- Asprilla, C. F. (2011). Hacia un Modelo Etnopedagógico para el Departamento Del Chocó. Obtenido de Mesa Permanente de Afroetnoeducación para el Chocó: recuperado de <http://afroetnoeducacionchoco.blogspot.com.co/2011/11/hacia-un-modelo-etnopedagogico-para-el.html?view=timeslide>
- Barbosa Chacón, J. W., Barbosa Herrera, J. C., & Rodríguez Villabona, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Sistematización de experiencias en educación superior*. UIS.
- Beaucage, P. (2000). La etnociencia, su desarrollo y sus problemas actuales. Québec: Département d'Anthropologie, Université de Montréal,.
- Becerra, R. A. (2016). El Lugar Del Etnoeducador En Los Procesos De Formación Del Área De Lenguaje En El Municipio Del Carmen Del Darién, Chocó. Uraba: Universidad De Antioquia .
- Blanco, H. A. (2006). La Etnomatemática en Colombia. Un Programa en Construcción. *Revista Bolema*, 49 - 75.
- Bolivar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2.

- Caicedo Ortiz, J. A. (2011). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como proceso diaspórico en la escuela. *Pedagogía y Saberes No. 34*, 9 -21.
- Calvo, G. F., & García, B. W. (2012). Revisión Crítica De la Etnoeducación en Colombia . *Revista interuniversitaria*.
- Castillo, E. C., Mueses, C. A., & Hernández, E. y. (2005). Diagnóstico de la Etnoeducación en Colombia componente indígena. Popayán: Universidad del Cauca.
- Castillo, E. G. (2016). Etnoeducación afropacífica y pedagogías de la dignificación. *Revista Colombiana de Educación*.
- Castillo, G. E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía., Vol. XX (52)*, 15 - 26.
- Centro de Memoria Histórica. (2010). Bojayá: La guerra sin límites. *Ediciones semana*.
- Consejo Comunitario general "Los Riscales". (2007). Plan de Etnodesarrollo: Visión de vida de las comunidades negras del golfo de Tribugá 2007-2020 . Tribuga.
- CRICH. (2014). Proyecto Educativo Comunitario Embera Intercultural - PECEI – Del Consejo Regional Indígena del Choco . Quibdo: Consejo Regional Indígena Del Choco .
- De la Torre, G. G. (2007). La etnoeducación: sus bases antropológicas y su papel histórico. *Mesa Departamental de Educación del Chocó*.
- De Roux, G. (2010). Alcances y limitaciones de las políticas públicas para el avance de la población afrocolombiana. *Proyecto regional Población Afrodescendiente de América Latina*. Bogotá.
- Díaz Barriga, A. (2009). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. Buenos aires: LPP, Laboratorio de Políticas Públicas.
- Elizondo, R. R., & Villanueva, G. O. (2016). El currículo de educación secundaria y los saberes docentes. *Innovaciones Educativas (24)*.

- Enciso, P. P. (2004). Estado Del Arte De La Etnoeducación en Colombia Con Énfasis en Política Pública . Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly*.
- Escuela Normal Superior (ENS) “Nuestra Señora de las Mercedes”. (2014). Proyecto Educativo Institucional PEI. Istmina.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. . México: Siglo XXI editores.
- Garcés Aragón, D. (2008). La educación afrocolombiana. Escenarios históricos y etnoeducativos 1975-2000. Cali: Universidad del Cauca.
- García, R. J. (2001). La Etnoeducación Afro “Casa Adentro”: Un modelo político-pedagógico en el Pacífico Colombiano. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Institución Educativa Agrícola La Loma de Bojayá. (2015). Proyecto Educativo Institucional PEI. Bojaya.
- Institución Educativa Bilingüe Andrés Bello. (2013). Proyecto Educativo Institucional PEI. Instmina.
- Institución Educativa Robinson Palacios de Bojaya. (2015). Proyecto Educativo Institucional PEI. Bojaya.
- Institución Educativa Sagrada Familia . (2015). Proyecto Educativo Institucional PEI. Istmina.
- Izquierdo, B. F. (2014). Interculturalización de la sociedad colombiana: Un camino hacia las democracias interculturales. . *Programa Presidencial Indígena*.
- López, R. B., & Asprilla, R. J. (2012). Tesis. Propuesta De Adecuación Curricular Etnoeducativa Afrocolombiana para el PEI De La Institución Educativa Pascual Santander Del Corregimiento De Jurubirá (NUQUÍ-CHOCÓ). Pereira: Universidad Tecnológica De Pereira.
- Medina, M. C. (2010). Diagnóstico de los planes de etnodesarrollo y de vida en el departamento del Chocó . Bogotá: Centro de investigación y educación popular CINEP.

Ministerio de Educación Nacional. (2001). *Cátedra de estudios afrocolombianos : lineamientos curriculares*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2001). *Cátedra de estudios afrocolombianos: lineamientos curriculares*. Bogotá: MEN.

Nabhan, S. S., & Ostos, G. J. (2015). El Estado Del Arte De Las Investigaciones Sobre Diversidad Cultural En La Escuela, Publicadas En El Ministerio De Educación Nacional y Las Universidades Distrital Francisco José De Caldas, Nacional De Colombia, Sabana y Santo Tomás De La Ciudad De Bogotá, Entre Los Años 2004 A 2014. Bogotá.

Observatorio del Programa Presidencial De Derechos Humanos y DIH. (2010). *Panorama Actual del Chocó* . Obtenido de Observatorio Derechos humanos: recuperado de:
http://historico.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Publicaciones/documentos/2010/Estu_Regionales/04_03_regiones/choco.pdf

Organización Internacional del trabajo (OIT). (1989). *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales*. Recuperado de http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_ILO_CODE:C169

Palacios, Q. G., Sánchez, T. F., & Córdoba, C. (2015). *Etnoeducación y desempeño escolar en la región pacífica colombiana*. Bogotá: Universidad de los Andes. Facultad de Economía. CEDE.

Plan de Desarrollo Bojaya 2015 - 2019. (2016). *Bojaya: Desarrollo Con Sentido Social Camino a la Paz*. Obtenido de Alcaldía de Bojaya - Chocó: Recuperado de: <http://www.bojaya-choco.gov.co/index.shtml>

Plan de Desarrollo Istmina 2012-2015. (2016). *Alcaldía de Istmina - "Construyamos Juntos la Istmina que queremos"*. Obtenido de Istmina: Alcaldía de Istmina.: Recuperado de: <http://www.istmina-choco.gov.co/index.shtml>

Ramos, L. g. (S.F). La Educación en Las Comunidades Afrocolombianas. Recuperado de:
http://enciclopediaafrocolombiana.bligoo.com.co/media/users/8/439187/files/59436/LA_EDUCACION_PARA_LAS_COMUNIDADES_AFROCOLOMBIANAS.pdf

- Riveros Rueda, A., González, A., & Grueso, B. (2014). *Etnociencia: Perspectiva pedagógica de los estudios afrocolombianos para la enseñanza de las Ciencias Naturales*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Rodriguez Morales, M. (2010). *La invisibilidad estadística étnico-racial negra, afrocolombiana, raizal y palenquera en Colombia*.
- Rodriguez, R. S. (2011). *La Política Educativa (Etnoeducación) Para Pueblos Indígenas En Colombia A Partir De La Constitución De 1991*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ruiz-De la Presa, J. (2007). *Alteridad: Un recorrido filosófico*. Tlaquepaque, Jalisco : ITESO.
- Sacristan, G. (1991). *El curriculum. Una reflexión sobre la practica*. Madrid: Morata.
- Solano, R. G. (2008). *Etnodidácticas: contexto fértil para la investigación etnoeducativa. Entretextos*.
- Tamayo A., O. E., Zona, R., & Loaiza Z., Y. E. (2015). *El Pensamiento Crítico en la Educación. Algunas Categorías Centrales En Su Estudio. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 11(2)*.
- Valencia, S. A. (2014). *Etnomatemática africana. Cartilla Etnomatemática africana, en el marco del proyecto: Apoyo a la institucionalización de la Catedra de estudios afrocolombiano*. Bogotá: Secretaría de educación Distrital.
- Vallejo, R., & Franco, M. F. (2009). *La Triangulacion como procedimiento de Análisis para Investigaciones Educativas. Revista electronica de Humanidades* .
- Walsh, C., Edizon, L., & Eduardo, R. (2005). *Movimientos sociales afro y políticas de identidad en Colombia y Ecuador*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Zambrano, L. A. (2006). *Contributions to the Comprehension of the Science of Education in France Concepts, Discourse and Subjects. Tesis de Doctorado*. Paris: Universidad Paris 8.
- Zambrano, L. A. (2006). *Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. Educere, 10(33), 225 - 232*.

9.1. Legislación

Auto 004 de 2009 (Corte Constitucional).

Auto 005 de 2009 (Corte Constitucional).

Constitución Política de Colombia de 1991.

Decreto 1122 de 1998 (Presidencia de la Republica).

Decreto 2249 de 1995 (Congreso de la República).

Decreto 2446 de 2007 (Presidencia de la República).

Decreto 2500 de 2010 (Presidencia de la República).

Decreto 804 de 1995 (Presidencia de la República).

Ley 115 de 1994 (Congreso de la Republica).

Ley 1381 de 2010 (Congreso de la Republica).

Ley 21 de 1991 (Congreso de la República).

Ley 70 de 1993 (Congreso de la Republica).

9.2. Proyectos Educativos Institucionales

Institución Educativa ANDRES BELLO

Institución Educativa GUSTAVO POSADA

Institución Educativa NORMAL SUPERIOR NUESTRA SRA DE LAS MERCEDES

Institución Educativa NORMAL SUPERIOR SAN PIO X

Institución Educativa SAGRADA FAMILIA

Institución Educativa SAN PABLO INDUSTRIAL

Institución Educativa ROBINSON PALACIOS DE NAPIPI

Institución Educativa AGRICOLA LA LOMA BOJAYÁ

10. Anexos.

10.1. Anexo 1: Matriz de análisis documental. Ver instrumento N°1 Anexo digital.

Archivo en Excel llamado **Matriz de análisis documental**

10.2. Anexo 2: Resumen Analítico Especializado (RAE) Ver instrumento N°2 anexo digital.

Archivos en formato Word llamado Resúmenes analíticos especializados

10.3. Anexo 4 Matriz de análisis categorial Anexo digital